

Challenges in English as a Foreign Language Learning (EFL):
beliefs and emotions of adult students

Verónica Mariela Piquer

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

vpiquer@hum.unrc.edu.ar

María Celeste Gabriela Toconas

Escuela de Comercio N°1 José Manuel Estrada y Escuela
N°450 - Palpalá, San Salvador de Jujuy, Argentina

Contextos de Educación

núm. 38, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 19 diciembre 2024

Aprobación: 16 mayo 2025

DOI: <https://doi.org/10.63207/nt5d6s82>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935248006/>

Resumen: El aprendizaje de una lengua extranjera puede representar un desafío significativo para los estudiantes adultos. Este proceso exige de una comprensión profunda de los factores que intervienen en él. Estudios previos han demostrado que las creencias y emociones son factores afectivos intrínsecamente interconectados que influyen en la manera en la que los estudiantes abordan los aprendizajes. Reconociendo la relevancia de los factores afectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera (ILE), este estudio cualitativo explora las creencias, emociones y desafíos que enfrentan los estudiantes adultos al aprender inglés en un contexto de educación de adultos en la provincia de Jujuy, Argentina. A través de un cuestionario semiestructurado y entrevistas en profundidad, se identificaron las creencias y emociones relacionadas con sus procesos de aprendizaje. Los resultados mostraron que, aunque los estudiantes compartían una fuerte motivación por aprender inglés relacionada con mejores oportunidades profesionales y laborales, enfrentaban desafíos significativos en sus procesos de aprendizaje. Este estudio subraya la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas más efectivas que aborden tanto los aspectos cognitivos como emocionales y que ayuden a los estudiantes adultos a enfrentar desafíos en sus procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Creencias, Emociones, Inglés como Lengua Extranjera, Adultos.

Abstract: Learning a foreign language can be particularly challenging for adult students. This process demands a comprehensive understanding of the various factors that influence it. Previous studies have shown that beliefs and emotions are intrinsically interconnected affective factors that influence how students approach learning. Recognizing the relevance of affective factors in foreign language learning (EFL), this qualitative study explores the beliefs, emotions, and challenges faced by adult students learning English in an adult education context in the province of Jujuy, Argentina. Through a semi-structured questionnaire and in-depth

interviews, the beliefs and emotions related to their learning processes were identified. The results showed that, although students shared strong motivation to learn English related to better professional and work opportunities, they faced significant challenges in their learning processes. This study highlights the importance of designing more effective pedagogical interventions that address both cognitive and emotional aspects and help adult students face challenges in their learning processes.

Keywords: Beliefs, Emotions, English as a Foreign Language, Adult Students.

Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera puede representar un desafío significativo para los estudiantes adultos. Los adultos poseen atributos que pueden mejorar sus probabilidades de éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera, como habilidades cognitivas superiores, capacidad de autorregulación, perseverancia y motivación; pero, por otro lado, son más propensos a preocupaciones afectivas, se desmotivan más rápidamente y están más apegados a sus propios métodos de aprendizaje (Pawlak, 2015). De allí que entender las creencias y emociones de estudiantes adultos es crucial para comprender sus comportamientos y actitudes y ayudarlos a enfrentar los desafíos en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera y del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) en particular.

En este sentido, diversos autores (Frijda & Mesquita, 2000; Aragão, 2011; Barcelos & Kalaja, 2011; Barcelos, 2015; Barcelos & Ruohotie-Lyhty, 2018) han subrayado la importancia de estudiar las creencias y emociones de los estudiantes para entender mejor sus experiencias de aprendizaje. Barcelos y Ruohotie-Lyhty (2018) afirman que las creencias y las emociones están fundamentalmente interconectadas en los procesos de toma de decisiones de los individuos: las emociones proporcionan el impulso necesario para el cambio y las creencias deciden el curso de las acciones.

Considerando la relevancia de las creencias y las emociones en el aprendizaje de ILE, y tomando en cuenta las características particulares de los estudiantes adultos, el presente trabajo reporta los resultados de una investigación cualitativa centrada en las creencias y emociones de los estudiantes adultos sobre su proceso de aprendizaje. Además, se exploran los desafíos que enfrentan al aprender inglés en este contexto. La investigación se llevó a cabo en un curso de ILE dictado en la ciudad de Palpalá, Jujuy, Argentina, perteneciente a la Escuela de Idiomas de la provincia de Jujuy, destinado a adultos que requieren del idioma inglés para su desarrollo profesional y laboral.

En este trabajo se presentará el diseño y desarrollo de la investigación, junto con los principales resultados obtenidos y las conclusiones derivadas de ellos. Además, se pretende ofrecer una visión integral sobre cómo las creencias y emociones de los estudiantes adultos inciden en su proceso de aprendizaje de ILE.

Marco Teórico

Las creencias se definen como “formas de pensamiento”, ‘construcciones de la realidad’” (Barcelos en Kalaja *et al.*, 2015, p. 10) que guían y determinan qué y cómo aprenden los estudiantes. Según Barcelos, las creencias no deben ser entendidas como constructos fijos, sino como elementos dinámicos, contextualizados y negociados en interacción social. En este sentido, las creencias son emergentes y evolucionan a través de la interacción y la experiencia compartida de los individuos dentro de sus contextos particulares.

Por su parte, las emociones han sido reconocidas como componentes inseparables del proceso de aprendizaje, ya que influyen en la motivación, las decisiones estratégicas de los estudiantes y la manera en que se enfrentan a los desafíos académicos. Prior (2019) sostiene que el campo de la Adquisición de una Segunda Lengua (SLA) y de ILE, al igual que las Ciencias Sociales y las Humanidades, está atravesando un *giro afectivo* que está corrigiendo la falta de atención a las emociones y la relación desequilibrada entre éstas y la cognición. Además, argumenta que para comprender plenamente las emociones en la investigación y en la enseñanza, es fundamental enfocarse en el contexto.

Pekrun (2014) sostiene que las emociones académicas están estrechamente vinculadas con los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, ya que afectan aspectos clave como la atención, la memoria y la autorregulación de los estudiantes. Según este autor, existen cuatro tipos principales de emociones académicas que influyen en el aprendizaje de los estudiantes: *emociones de logro*¹ (relacionadas con el éxito o el fracaso en tareas académicas, como la esperanza y orgullo relacionados con el éxito; y ansiedad y vergüenza relacionados con el fracaso); *emociones epistémicas* (emergentes ante desafíos cognitivos, como la curiosidad, la confusión o la satisfacción al resolver problemas); *emociones temáticas* (vinculadas al contenido de las clases) y *emociones sociales* (relacionadas con las interacciones con docentes y compañeros).

Asimismo, otros estudios (Frijda & Mesquita, 2000; Aragão, 2011; Barcelos & Kalaja, 2011; Barcelos, 2015; Barcelos & Ruohotie-Lyhty, 2018) han resaltado la importancia de analizar tanto las creencias como las emociones en un enfoque integrado, considerando cómo se interrelacionan en el aula y en el contexto social del estudiante. Las emociones y las creencias están conectadas de maneras complejas, en las que ambas se influyen mutuamente de forma interactiva. Las emociones dan forma a las creencias, las intensifican, las hacen más fuertes o más débiles, crean creencias, las alteran, y estas creencias a su vez dan forma a nuevas emociones (Barcelos, 2015). Las emociones, por lo tanto, juegan un papel clave en la disposición a mantener, transformar o abandonar ciertas creencias, influyendo tanto en la resistencia como en la apertura al cambio (Frijda & Mesquita, 2000).

Las conexiones entre creencias y emociones aún no han sido suficientemente exploradas en los contextos de aprendizaje de ILE, por lo que es necesario considerarlas debido a la interrelación que describe Barcelos (2015). En este sentido, Aragão (2011) argumenta que las creencias centrales, aquellas que están vinculadas con los autoconceptos, están profundamente relacionadas con las emociones. Emociones relacionadas con la timidez, la vergüenza, el orgullo, la autoestima o la inhibición pueden estar vinculadas a creencias que los estudiantes tienen sobre sí mismos y sobre el entorno que los rodea.

Según este autor, estas creencias que los estudiantes crean sobre sí mismos y el entorno de aprendizaje pueden afectar la participación de los estudiantes en clase e influir en el aprendizaje. Por ejemplo, el miedo a sentirse avergonzado al hablar en clase puede deberse a la creencia de que un compañero los criticará. De este modo, la reflexión sobre las creencias y emociones resulta esencial para comprender el aprendizaje de una lengua extranjera.

En consonancia con lo anterior, los resultados de una investigación llevada a cabo por Roldán Sánchez (2016) en Bogotá, Colombia, mostraron que las principales emociones de estudiantes adultos asociaban al aprendizaje de ILE eran el miedo y el fracaso. El miedo se asoció, principalmente, a la posibilidad de ser objeto de burla al hablar por mala pronunciación y al fracaso por experiencias pasadas negativas. Asimismo, identificaron que la mitad de los adultos habían experimentado frustración y, consecuentemente, habían abandonado los cursos de ILE.

En consecuencia, entender cómo se configuran las creencias y emociones en el contexto de los estudiantes adultos de un centro de idiomas puede proporcionar una comprensión más profunda de los desafíos y logros que éstos experimentan. Esta perspectiva contextualizada es fundamental para diseñar intervenciones pedagógicas más efectivas que aborden tanto los aspectos cognitivos como emocionales del aprendizaje.

Metodología

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo y descriptivo para explorar las creencias y emociones de los estudiantes adultos que asistían a un curso de ILE en el Centro 9 de la Escuela de Idiomas de Jujuy, ubicado en Palpalá, Jujuy en 2023. Participaron en el estudio diez estudiantes, la mayoría de los cuales eran estudiantes universitarios o profesionales que necesitaban aprender inglés con el objetivo de mejorar sus oportunidades profesionales, laborales y personales.

Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario semiestructurado y entrevistas con preguntas abiertas. El cuestionario fue administrado a los diez participantes con el fin de obtener información demográfica, necesidades, explorar sus conocimientos previos y comprender sus experiencias emocionales en el curso.

De los diez participantes, cuatro fueron seleccionados para participar en entrevistas en profundidad, con el fin de obtener una exploración más detallada de sus experiencias. Las entrevistas consistieron en preguntas abiertas y se realizaron para profundizar en sus creencias, emociones y desafíos relacionados con el aprendizaje de inglés en el contexto del curso. El criterio de selección se basó en diversidad de experiencias previas de los participantes.

Los datos recopilados fueron analizados utilizando la técnica de análisis de contenido (Patton, 2015). Este análisis implicó la identificación de temas y patrones recurrentes en las respuestas, utilizando un enfoque inductivo para la categorización de las experiencias de los estudiantes. La interpretación de los datos se orientó a comprender las creencias y emociones de los participantes en relación con su proceso de aprendizaje.

Discusión y conclusión

Los resultados hallados comparten similitudes con los resultados obtenidos por Aragão (2011) en su investigación cualitativa con siete estudiantes del Instituto de Idiomas de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. En ambos estudios, hablar inglés en clase se percibió como un desafío para muchos de los estudiantes. En el estudio aquí presentado, los desafíos principales percibidos por dos de los estudiantes se relacionaron también con el desarrollo de la oralidad por dificultades en la pronunciación y producir el lenguaje y con creencias de autoconcepto como estudiantes tímidos y con menos conocimientos previos que sus compañeros. Asimismo, emociones como vergüenza, preocupación y ansiedad eran asociadas a situaciones en donde los estudiantes debían leer en voz alta y hablar en inglés. Estos resultados también coinciden con los de Aragão (2011) en que emociones asociadas a la timidez, vergüenza y la autoestima están intrincadamente entrelazadas con creencias centrales que refieren al auto-concepto de los estudiantes, y que esta interacción influye significativamente en el comportamiento de los estudiantes dentro de su entorno educativo.

Esto lleva a pensar sobre la necesidad de capacitar a los estudiantes adultos para gestionar las *emociones relacionadas con el logro* (Pekrun, 2024), principalmente la vergüenza y la ansiedad por no poder obtener logros inmediatos. Los resultados del estudio llevado a cabo por Roldán Sánchez (2016) en Bogotá, Colombia, mostraron que muchas emociones que experimentaban los adultos mientras aprendían inglés como lengua extranjera eran emociones negativas como el miedo y el fracaso. El miedo se relacionaba principalmente con la posibilidad de ser objeto de burla por mala pronunciación y de fracaso por experiencias pasadas negativas. Las conclusiones derivadas de ese estudio mostraron que las emociones negativas podrían actuar como obstáculos y llevar a abandonar las clases.

En este estudio, el miedo solo fue reportado por una participante y se relacionó con cometer errores. Sin embargo, otras emociones denominadas *emociones sociales* por Pekrun (2014), como la vergüenza, la frustración, la ansiedad y la preocupación también estuvieron presentes en los participantes que percibieron a sus compañeros como “superiores” por tener mayores conocimientos previos y aptitudes para el aprendizaje. Asimismo, estos participantes que experimentaron emociones sociales displacenteras parecían atribuirle una gran importancia a la pronunciación y creían que su pronunciación no era lo suficientemente buena. Por ello, es fundamental concientizar a los estudiantes de sus propias creencias sobre el habla y entrenarlos para gestionar sus emociones displacenteras. Además, es importante crear ambientes de aula seguras donde todos los estudiantes puedan participar sin sentirse amenazados o con miedo a cometer errores.

Otro aspecto clave que surge en este estudio se relaciona con la necesidad de los estudiantes adultos de aprender inglés y las limitaciones de tiempo. Uno de los resultados obtenidos por Di Gesú (2012) estuvo relacionado con la importancia del tiempo para aprender inglés. Esta autora demostró que los adultos de su estudio creían que la aptitud y la edad no eran factores decisivos para aprender, pero la actitud y el tiempo eran esenciales para el aprendizaje del inglés. En este estudio, el tiempo se consideró un aspecto importante e influyente a considerar. Los cuatro participantes del estudio reportaron creencias sobre la falta de tiempo para practicar y estudiar inglés debido al trabajo, la universidad y/o la familia y que no disponían de tiempo para el trabajo extra áulicos.

En conclusión, este estudio resalta la importancia de considerar las creencias y emociones de los estudiantes adultos en relación con el aprendizaje de ILE, así como las limitaciones de tiempo que enfrentan. Según Pawlak (2015) “existe una amplia variedad de variables contextuales e individuales que determinan que diferentes adultos puedan manifestar características bastante distintas y enfrenten la tarea de aprender un idioma de maneras muy diferentes, lo que a veces requiere enfoques instruccionales radicalmente distintos” (p.46). Para mejorar su experiencia educativa, es esencial adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de cada estudiante adulto, teniendo en cuenta tanto sus creencias y emociones para ayudarlos a enfrentar desafíos en sus procesos de aprendizaje.

Limitaciones del estudio

Este estudio se basó exclusivamente en los datos de las voces de los participantes mediante cuestionarios y entrevistas, sin incorporar instrumentos de observación directa en el aula, lo que podría haber enriquecido la comprensión del contexto real de aprendizaje. Futuras investigaciones podrían beneficiarse del uso de metodologías complementarias, como observaciones de clase, diarios reflexivos u otros instrumentos que permitan triangular la información obtenida. Por otro lado, la investigación se llevó a cabo en un período de tiempo limitado, lo que restringe la posibilidad de analizar la evolución en las creencias y emociones de los estudiantes. En este sentido, estudios de carácter longitudinal permitirían una exploración más profunda y dinámica de los procesos de aprendizaje de los estudiantes adultos.

Resultados

Resultados a partir del cuestionario a los diez estudiantes del curso de inglés

El análisis de las respuestas al cuestionario proporcionó información sobre los perfiles de los diez estudiantes que asistían al curso, sus necesidades, conocimientos previos y experiencia emocional de aprendizaje de inglés.

Las edades de los estudiantes del curso variaron entre 24 y 45 años. La mayoría de ellos se encontraba cursando estudios universitarios, mientras que algunos ya habían finalizado su formación académica y continuaban trabajando a la par que realizaban estudios adicionales.

En cuanto a las necesidades, todos los estudiantes expresaron su motivación por aprender inglés, destacando su relevancia tanto en el ámbito profesional como personal. Las respuestas revelaron varias categorías comunes, entre las que se incluyen la necesidad de acceder a mejores oportunidades laborales, el inglés como herramienta clave para el avance profesional, y el deseo de utilizarlo en contextos relacionados con los viajes. Los estudiantes subrayaron la importancia del inglés de diversas maneras, como por ejemplo: “Es la lengua más hablada, es importante hoy en día”, señalando su papel global. Además, varios destacaron la necesidad del idioma en el ámbito laboral, como lo expresa uno de los participantes: “Es prácticamente obligatorio hablar inglés hoy en día para acceder a oportunidades laborales”. De forma similar, un estudiante expresó que “El mundo laboral exige estar preparado y entre ellos está saber un idioma”, reforzando la idea de que el inglés es esencial para la competitividad en el mercado laboral. Finalmente, otros incluso consideraron el conocimiento del inglés como una competencia básica, mencionando que “Hoy podría decirse que una persona que no maneja estos conocimientos podría considerarse analfabeta”.

Los estudiantes también compartieron sus experiencias emocionales relacionadas con el aprendizaje del inglés en el curso. Muchos reportaron desafíos asociados con la dificultad de equilibrar estudios, trabajo y vida personal. Las restricciones de tiempo, las responsabilidades familiares y la superposición de horarios con los cursos universitarios fueron problemas recurrentes que afectaban su proceso de aprendizaje. Como comentó uno de los estudiantes: “Al comienzo no era difícil, pero con el tiempo se me fue complicando por razones familiares y también por la universidad”, mientras que otro añadió: “La universidad y el trabajo saturan demasiado mis tiempos”.

Por otro lado, un grupo de participantes expresó emociones como frustración, preocupación y vergüenza, principalmente vinculadas a la percepción de no poder seguir el ritmo de sus compañeros. Un estudiante señaló: “Me cuesta mucho, creo que no logro alcanzar el ritmo de mis compañeros y eso me frustra”, mientras que otro compartió: “Me genera preocupación y algo de vergüenza no ir a la par de mis compañeros”.

Sin embargo, para otros participantes, la experiencia emocional era percibida como más placentera. Estos estudiantes expresaron satisfacción por su progreso y un sentido de gratificación al aprender, como se refleja en los comentarios: “Fue muy gratificante mi experiencia, lo que aprendo clase a clase me lleva a ir adquiriendo nuevos conocimientos” y “Muy interesante, se va complicando, pero hago lo mejor que puedo”.

Resultados a partir de las entrevistas realizadas a cuatro participantes del curso de inglés

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a cuatro participantes del curso de inglés. A estos cuatro participantes se les asignaron los siguientes seudónimos: Pedro, María, Ana y Sofía. A continuación, se describen brevemente:

Pedro, de 28 años, trabajaba como carpintero. No tenía experiencia previa aprendiendo inglés, ya que en la escuela secundaria había estudiado francés.

María, de 31 años, trabajaba como secretaria. Solo había tenido un año de experiencia en el aprendizaje del inglés durante séptimo grado en la escuela primaria. En la escuela secundaria, había estudiado francés. Indicó que no había podido estudiar inglés anteriormente debido a razones económicas.

Ana, de 44 años, era profesora de música y estudiaba enfermería en la universidad al mismo tiempo. Tenía conocimientos previos de inglés adquiridos en la escuela secundaria y en la universidad, donde estudió inglés técnico. Recientemente había tenido un bebé.

Sofía, de 45 años, era ingeniera informática. Contaba con una amplia experiencia previa en el aprendizaje del inglés, habiéndolo estudiado desde la infancia, tanto en la escuela secundaria como en la universidad.

Estos resultados se organizan en torno a las creencias y emociones que los estudiantes expresaron acerca de su proceso de aprendizaje, incluyendo sus desafíos en el contexto de este curso.

1. CREENCIAS Y EMOCIONES SOBRE LOS DESAFÍOS POR LA FALTA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL CURSO

Dos de los participantes compartieron la creencia de que la falta de conocimientos previos en inglés representaba un desafío significativo en su aprendizaje. Ambos reportaron emociones de frustración y vergüenza debido a esta situación. María, por ejemplo, lo manifestó de la siguiente manera: “Diría que es difícil porque es complicado aprender de cero, sin haber tenido inglés en la niñez y adolescencia, ya sea en la escuela o en un instituto privado”. Pedro, por su parte, mencionó sentirse frustrado por no poder alcanzar el ritmo de sus compañeros debido a esta carencia de conocimientos previos: “Me cuesta mucho, creo que no logro alcanzar el ritmo de mis compañeros y eso me frustra”.

En contraste, Sofía, quien tenía más conocimientos previos, experimentó emociones más placenteras, como satisfacción por sus logros en el curso. Según Sofía: “Para ser sincera, fue muy gratificante mi experiencia; lo que aprendo clase a clase me lleva a ir adquiriendo nuevos conocimientos, es una cadena”. Además, añadió: “Me resulta muy fácil porque siempre me gustó escuchar música y ver películas en inglés”. Por su parte, Ana, aunque también con una formación previa, creía que aprender inglés era fácil cuando podía dedicar tiempo para practicar: “Me resulta fácil [aprender inglés] cuando uno le dedica tiempo a la práctica”.

Estos resultados evidencian una relación dinámica y recíproca entre las creencias y las emociones de los estudiantes adultos de ILE, tal como lo sugieren Barcelos (2015) y Aragão (2011). Emociones como la frustración fueron reportadas por participantes que creían que la falta de conocimientos previos constituía su principal desafío en el aprendizaje de la lengua. Esta emoción pareciera intensificar y reforzar dicha creencia, creando un filtro para lograr los aprendizajes deseados. En contraste, emociones placenteras como la satisfacción emergieron en estudiantes con mayores conocimientos previos y logros percibidos, lo que indica la presencia de creencias más positivas vinculadas al autoconcepto y la autoeficacia, tal como lo señala Aragão (2011). Asimismo, la creencia sobre la importancia del tiempo para el aprendizaje de ILE emergió como otro gran desafío para estos estudiantes adultos con conocimientos previos también. Estos resultados se detallan a continuación.

2. CREENCIAS SOBRE LA FALTA DE TIEMPO Y DESAFÍOS POR VARIEDAD DE NIVELES EN EL CURSO

La creencia sobre la falta de tiempo, además de la falta de conocimientos previos, como limitante para el aprendizaje del inglés fue una de las más compartidas por los participantes. Pedro, María y Ana creían que las responsabilidades laborales y familiares les dificultaban dedicar tiempo al estudio. Pedro, por ejemplo, expresó: “Falta de tiempo para estudiar, que no haya estudiado inglés antes y muchas veces falto porque salgo muy cansado del trabajo”. Ana, quien estudiaba además en la universidad y recientemente había tenido un hijo, expresó que la falta de tiempo era su mayor limitación para aprender inglés, “Creo que la falta de tiempo es lo que realmente nos limita muchas veces”. Asimismo, la falta de tiempo fue reportada por Sofía señalando que era también uno de los principales factores que dificultaba el aprendizaje del inglés en el curso.

Asimismo, del análisis de datos emergieron creencias sobre los desafíos para aprender inglés en el curso debido a la variedad de niveles. María sugirió que sería beneficioso contar con una orientación más personalizada para los estudiantes con diferentes niveles de conocimiento previo de inglés. En sus palabras:

“Como sugerencia solo sería que, consideren que no todos aprendemos de la misma forma o con la misma facilidad que otra persona. Recordar que cada estudiante tiene su propia formación previa sobre el idioma. Quizás algunos tuvieron la oportunidad de asistir a un instituto privado entonces ya tienen una base. Pero otros, están aprendiendo recién inglés en la Escuela de idiomas, ya que no tuvieron la oportunidad de ir a un instituto privado o porque en la secundaria tuvieron sólo francés”.

Asimismo, Sofía expresó: “Quizás separarnos, hay estudiantes que saben mucho previamente al ingreso de la escuela y otros que no tanto.

De estas citas puede inferirse que la variedad y disparidad de niveles en el aprendizaje del inglés como consecuencia de la experiencia previa de algunos participantes, pareció percibirse como un problema en el curso percibido por la mayoría de ellos.

3. EMOCIONES Y CREENCIAS FRENTE A LA ORALIDAD: AUTOCONCEPTO Y CONFIANZA

Las emociones de vergüenza, preocupación y ansiedad fueron recurrentes entre Pedro y María, quienes mostraron una mayor inseguridad respecto a su pronunciación y producción oral. Pedro expresó: “No me gusta cuando nos hacen leer en clase, me da vergüenza y siento que leo re mal” y “No me gusta participar en clases, me gusta más escuchar nomás. Soy muy tímido”. Además, Pedro manifestó sentir preocupación por cometer errores. “Sería bueno que se marque la pronunciación y recién leer y no ir leyendo y recién marcando los errores”.

De forma similar, María compartió sus creencias sobre sus principales dificultades frente a la oralidad por su pronunciación y por no poder entender ni responder inmediatamente, lo que le generaba emociones de ansiedad y vergüenza. Expresó:

“En los momentos que siento vergüenza son justamente cuando leo algo en voz alta, porque siento que pronuncio mal las palabras. También cuando me hacen una pregunta en inglés y no puedo responder porque no entiendo qué me preguntan. Y también me cuesta responder inmediatamente a una pregunta, porque requiere un tiempo para poder armar la respuesta”.

Además, añadió: “Generalmente me gusta participar en clases, pero solo cuando estoy segura de la respuesta correcta. Si no lo estoy, no participo por miedo a equivocarme. Pero lo bueno de participar, por ejemplo, leyendo, es que te pueden corregir la pronunciación”.

Por otro lado, Sofía mostró una actitud más segura de sí misma, mencionando que disfrutaría enseñar inglés si no fuera por su carrera en ingeniería, lo que refleja un autoconcepto muy positivo de sí misma y creencias sobre su fortaleza en la oralidad: “Me resulta muy fácil porque siempre me gustó escuchar música y ver películas en inglés”, “Creo que la oralidad sería mi fortaleza”.

En conclusión, las emociones de vergüenza y ansiedad frente a la oralidad parecieran estar estrechamente vinculadas al autoconcepto y la confianza en los estudiantes. Mientras que algunos estudiantes, como Pedro y María, sentían inseguridad por su pronunciación y miedo al error, otros, como Sofía, mostraron una mayor confianza y gusto, lo que puede estar relacionado con una mayor autoconcepto más positivo de sí misma y una mayor confianza.

4. CREENCIAS Y EMOCIONES SOBRE LA MEJOR MANERA DE APRENDER INGLÉS

Con respecto a las creencias de los participantes respecto de actividades y metodologías en el curso de inglés, ellos expresaron distintas creencias sobre la mejor manera de aprender inglés. Emociones placenteras como gusto y seguridad emergieron junto a las creencias y preferencias de los estudiantes.

Pedro, por su parte, mencionó que creía que las actividades con ejemplos e imágenes eran las que mejor le ayudaban a aprender. En las palabras de Pedro: “A mí me gusta que me den muchos ejemplos, me resulta más fácil si me dan muchos ejemplos. Me siento más seguro”. También indicó: “Me gustan los colores, es más llamativo y se entienden más los significados con dibujos. Es más fácil acordarse de todo con imágenes”. Estas citas reflejan las creencias de Pedro sobre la mejor manera de aprender para él.

María compartió la creencia sobre la importancia de la comprensión auditiva en el aprendizaje del inglés: “Creo que una forma de aprender mejor inglés es a través de lo auditivo, poder escuchar en inglés y tratar de entender qué dice ese audio”, “Me gusta cuando en clases hacemos actividades de escuchar y relacionar a qué imagen corresponde”, “Me gusta más escuchar en inglés, porque considero que es importante poder entender cuando alguien te habla en otro idioma, entiendo que en la relación cotidiana que se pueda dar en un futuro trabajo es primordial entender a la otra persona que habla inglés”.

Estos dos participantes preferían actividades visuales y auditivas que les permitieran comprender el idioma sin tener que enfrentarse demasiado a la producción oral o escrita.

Sin embargo, Ana y Sofía expresaron su preferencia y creencias sobre la importancia del desarrollo de todas las habilidades y de la producción oral principalmente. Ana expresó su “Creo que todas [las habilidades y conocimientos] son correctas, pero más que nada el hablar necesita poner en práctica todas las anteriores”, “Me gusta que [la profesora] hable en inglés porque voy anotando que entiendo y que no”.

Por su parte, María indicó: “Me gusta cuando se plantea un tema y se pide que dialoguemos acerca de éste, pero en inglés, siento que es un buen ejercicio para usar nuestro bagaje de conocimientos”. Además, agregó: “Hablar, porque me gusta, lo disfruto”.

Estos resultados revelan que cada estudiante poseía creencias diferentes sobre la mejor manera de aprender inglés, y esas creencias relacionadas con sus preferencias de aprendizaje estaban asociadas con emociones positivas como seguridad y gusto.

Discusión y conclusión

Los resultados hallados comparten similitudes con los resultados obtenidos por Aragão (2011) en su investigación cualitativa con siete estudiantes del Instituto de Idiomas de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. En ambos estudios, hablar inglés en clase se percibió como un desafío para muchos de los estudiantes. En el estudio aquí presentado, los desafíos principales percibidos por dos de los estudiantes se relacionaron también con el desarrollo de la oralidad por dificultades en la pronunciación y producir el lenguaje y con creencias de autoconcepto como estudiantes tímidos y con menos conocimientos previos que sus compañeros. Asimismo, emociones como vergüenza, preocupación y ansiedad eran asociadas a situaciones en donde los estudiantes debían leer en voz alta y hablar en inglés. Estos resultados también coinciden con los de Aragão (2011) en que emociones asociadas a la timidez, vergüenza y la autoestima están intrínsecamente entrelazadas con creencias centrales que refieren al auto-concepto de los estudiantes, y que esta interacción influye significativamente en el comportamiento de los estudiantes dentro de su entorno educativo.

Esto lleva a pensar sobre la necesidad de capacitar a los estudiantes adultos para gestionar las emociones relacionadas con el logro (Pekrun, 2014), principalmente la vergüenza y la ansiedad por no poder obtener logros inmediatos. Los resultados del estudio llevado a cabo por Roldán Sánchez (2016) en Bogotá, Colombia, mostraron que muchas emociones que experimentaban los adultos mientras aprendían inglés como lengua extranjera eran emociones negativas como el miedo y el fracaso. El miedo se relacionaba principalmente con la posibilidad de ser objeto de burla por mala pronunciación y de fracaso por experiencias pasadas negativas. Las conclusiones derivadas de ese estudio mostraron que las emociones negativas podrían actuar como obstáculos y llevar a abandonar las clases.

En este estudio, el miedo solo fue reportado por una participante y se relacionó con cometer errores. Sin embargo, otras emociones denominadas emociones sociales por Pekrun (2014), como la vergüenza, la frustración, la ansiedad y la preocupación también estuvieron presentes en los participantes que percibieron a sus compañeros como “superiores” por tener mayores conocimientos previos y aptitudes para el aprendizaje. Asimismo, estos participantes que experimentaron emociones sociales displacenteras parecían atribuirle una gran importancia a la pronunciación y creían que su pronunciación no era lo suficientemente buena. Por ello, es fundamental concientizar a los estudiantes de sus propias creencias sobre el habla y entrenarlos para gestionar sus emociones displacenteras. Además, es importante crear ambientes de aula seguras donde todos los estudiantes puedan participar sin sentirse amenazados o con miedo a cometer errores.

Otro aspecto clave que surge en este estudio se relaciona con la necesidad de los estudiantes adultos de aprender inglés y las limitaciones de tiempo. Uno de los resultados obtenidos por Di Gesú (2012) estuvo relacionado con la importancia del tiempo para aprender inglés. Esta autora demostró que los adultos de su estudio creían que la aptitud y la edad no eran factores decisivos para aprender, pero la actitud y el tiempo eran esenciales para el aprendizaje del inglés. En este estudio, el tiempo se consideró un aspecto importante e influyente a considerar. Los cuatro participantes del estudio reportaron creencias sobre la falta de tiempo para practicar y estudiar inglés debido al trabajo, la universidad y/o la familia y que no disponían de tiempo para el trabajo extra áulicos.

En conclusión, este estudio resalta la importancia de considerar las creencias y emociones de los estudiantes adultos en relación con el aprendizaje de ILE, así como las limitaciones de tiempo que enfrentan. Según Pawlak (2015) “existe una amplia variedad de variables contextuales e individuales que determinan que diferentes adultos puedan manifestar características bastante distintas y enfrenten la tarea de aprender un idioma de maneras muy diferentes, lo que a veces requiere enfoques instruccionales radicalmente distintos” (p.46). Para mejorar su experiencia educativa, es esencial adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de cada estudiante adulto, teniendo en cuenta tanto sus creencias y emociones para ayudarlos a enfrentar desafíos en sus procesos de aprendizaje.

Limitaciones del estudio

Este estudio se basó exclusivamente en los datos de las voces de los participantes mediante cuestionarios y entrevistas, sin incorporar instrumentos de observación directa en el aula, lo que podría haber enriquecido la comprensión del contexto real de aprendizaje. Futuras investigaciones podrían beneficiarse del uso de metodologías complementarias, como observaciones de clase, diarios reflexivos u otros instrumentos que permitan triangular la información obtenida. Por otro lado, la investigación se llevó a cabo en un período de tiempo limitado, lo que restringe la posibilidad de analizar la evolución en las creencias y emociones de los estudiantes. En este sentido, estudios de carácter longitudinal permitirían una exploración más profunda y dinámica de los procesos de aprendizaje de los estudiantes adultos.

Referencias

- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302-313. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.05.003>.
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301-325. <http://dx.doi.org/10.14746/sslt.2015.5.2.6>
- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39, 285-289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>
- Barcelos, A. M. F., & Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: Implications for teacher education. In S. R. J. P. (Ed.), *Emotions in second language teaching: Theory, research, and teacher education* (pp. 109-124). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94836-7_7
- Di Gesú, G. (2012). ¿Pueden los adultos adquirir una lengua extranjera? Representaciones de docentes y alumnos ante el aprendizaje de inglés en la vida adulta. *Revista de Estudios de Educación*, 28, 25-42.
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (2000). Beliefs through emotions. In N. H. Frijda, A. S. R. Manstead, & S. Bem (Eds.). *Emotions and belief: How feelings influence thoughts* (pp.45-77). Cambridge University Press.
- Guadamud Rodríguez, P. (2019). Dificultades en el aprendizaje del idioma inglés en la Licenciatura en Educación Primaria en el Centro Regional Universitario de Panamá Oeste (Tesis doctoral). Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency, and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137477104>
- Patton, M. Q., (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE California.
- Pawlak, M. (2015). Teaching foreign languages to adult learners: Issues, options, and opportunities. *Theoria et Historia Scientiarum*, 12, 45-65. <https://doi.org/10.12775/THS.2015.003>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>
- Prior, M. (2019). Elephants in the room: An “affective turn” or just feeling our way? *The Modern Language Journal*, 103(3), 516-527. <https://doi.org/10.1111/modl.12573>
- Roldán Sánchez, G. A. (2016). Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de la población bogotana. *Revista de Lenguas Modernas*, 24, 203-220.

NOTAS

1. La traducción es propia de la autora

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/693/6935248006/6935248006.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Verónica Mariela Piquer, María Celeste Gabriela Toconas
**Desafíos en el aprendizaje de inglés como lengua
extranjera (ILE): creencias y emociones de estudiantes
adultos**
**Challenges in English as a Foreign Language Learning
(EFL): beliefs and emotions of adult students**

Contextos de Educación

núm. 38, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

contextos@hum.unrc.edu.ar

ISSN-E: 2314-3932

DOI: <https://doi.org/10.63207/nt5d6s82>