

Percepciones del alumnado adulto sobre emociones positivas y ambivalentes en el aprendizaje de una lengua extranjera

IRENE ACOSTA-MANZANO

Universidad de Málaga

Recibido: 29 de enero de 2021 / Aceptado: 16 de marzo de 2021

DOI: 10.30827/portalin.v0i36.15630

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: El campo de la investigación sobre emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras se caracteriza por la escasez de investigaciones en las que esté representado el conjunto de la población adulta. Esta circunstancia motivó un estudio cualitativo sobre las emociones positivas y ambivalentes que experimenta el alumnado adulto de distintas edades al aprender una lengua extranjera. Un total de 39 estudiantes de seis idiomas se prestaron voluntariamente a ser entrevistados. Se trataba de estudiantes de 10 Escuelas Oficiales de Idiomas de todos los niveles impartidos. Para el análisis de los datos se llevó a cabo un análisis temático. Se investigaron las percepciones de las emociones positivas y ambivalentes, las ocasiones en que se experimentan y los motivos que las ocasionan. Los hallazgos indican que las emociones positivas provienen, fundamentalmente, del buen ambiente incentivado por actividades artísticas, participativas, dinámicas y divertidas, y de la satisfacción y el enriquecimiento personal; por su parte, las emociones ambivalentes están más relacionadas con el esfuerzo ligado al disfrute que, a su vez, comporta superación personal, como en el caso de las tareas de producción oral. Se abordan asimismo las implicaciones para la enseñanza de una LE a alumnado adulto de idiomas que se derivan de nuestros hallazgos.

Palabras clave: percepciones, emociones, alumnado, educación de adultos, aprendizaje de lenguas.

Adult students' perceptions on positive and ambivalent emotions during foreign language learning

ABSTRACT: Research on emotions is still scarce in the field of adult foreign language learning. For this reason, a qualitative study was carried out to investigate the emotions that adult students feel during the foreign language (FL) learning process. A total of 39 learners of six languages volunteered to be interviewed. They were all-level students from 10 State Language Schools. The data were analyzed through a thematic analysis. This study examined positive and ambivalent emotions, the instances when these occur and what triggers them. The results indicate that positive emotions are mainly caused by the good environment encouraged through artistic, participative, dynamic, and fun tasks, along with personal satisfaction and enrichment. Ambivalent emotions are related to the dynamics between effort and enjoyment, which implies personal growth, as in the case of speaking tasks. This study contributes to expanding research on the role of emotions in FL learning in adult population segments that are not usually included in investigations.

Key words: include here the previous 5 key words between commas, in the appropriate language.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera (LE) cuenta, en la actualidad, con un largo recorrido y ha generado un gran número de investigaciones hasta la fecha (Li, 2019; Li et al., 2019; Saito et al., 2018). A modo de ilustración caben destacar, como estudios clave en este ámbito, los de Dewaele y MacIntyre (2014, 2016), y MacIntyre y Gregersen (2012) ya que fueron pioneros en trasladar los avances en el campo de Psicología Positiva al de enseñanza-aprendizaje de LE.

El estudio de las emociones es crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que estas operan junto a la cognición para la adquisición de conocimientos (Elizondo Moreno et al., 2018). En el ámbito académico, los estados emocionales positivos aumentan la eficiencia del proceso cognitivo y facilitan el aprendizaje mientras que los especialmente negativos, como un entorno agresivo, tienen el efecto contrario (Elizondo Moreno et al., 2018). No obstante, un poco de estrés favorece el rendimiento cognitivo al elevar el nivel general de alerta y proporcionar una adaptación óptima ante desafíos (Borod, 2000). Por ello, la autorregulación emocional y la familiarización con el papel de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje ayudan a la resolución de problemas (Cole et al., 2004) y son un indicador de mayor rendimiento académico (Carlton y Winsler, 1999).

Tradicionalmente, el estudio de las emociones se ha centrado en las emociones negativas -y, muy especialmente, en la ansiedad (Swain, 2013; Teimouri et al., 2019), hasta la llegada de los postulados de la corriente de Psicología Positiva (PP) al campo de la investigación sobre el aprendizaje de una LE (Lake, 2013; Peterson, 2006; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), que supuso el inicio de la exploración de emociones positivas y ambivalentes en este terreno (Dewaele y MacIntyre, 2014). Como ha sido señalado por varios autores (Arnold y Brown, 2000; Boudreau et al., 2018), una concepción dicotómica de las emociones que suscita el aprendizaje de una LE en positivas o negativas es reduccionista e incompleta, puesto que la investigación ha demostrado que los estudiantes de una LE reconocen emociones y sentimientos contrapuestos en ocasiones.

Aunque la tendencia empieza a cambiar gracias, sobre todo, a la utilización de métodos mixtos cuantitativos-cualitativos (Li et al., 2019), de la búsqueda bibliográfica sobre el estudio de las emociones y el aprendizaje de una LE se desprende que los participantes en los estudios suelen ser estudiantes de secundaria o universidad, y que los métodos que se han empleado típicamente son de naturaleza cuantitativa generalmente. Dada la escasez de investigaciones de carácter cualitativo en aprendientes adultos de edades más avanzadas, este estudio se propone contribuir a paliar esta laguna investigando las emociones positivas y ambivalentes de aprendientes adultos de LE matriculados en Escuelas Oficiales de Idiomas a través de una metodología cualitativa.

1.1. Psicología positiva

El presente estudio se enmarca en una corriente en psicología denominada Psicología Positiva (PP), aplicada al aprendizaje de idiomas. La investigación en PP, cuya emergencia se atribuye a Seligman y Csikszentmihalyi (2000), se centra en el estudio de las condiciones y procesos que contribuyen al funcionamiento personal, grupal e institucional óptimo (Gable

y Haidt, 2005, p. 104) y en los aspectos de la vida humana que conducen a la felicidad, la realización personal y la prosperidad (Linley et al., 2006). Las teorías de Fredrickson (2001, 2003, 2004) sentaron las bases del desarrollo teórico en el área de emociones positivas; según esta autora, las emociones positivas disipan los efectos de las emociones negativas a la par que fomentan la resiliencia, nuevas experiencias y el aprendizaje eficiente. Con el auge de las emociones positivas, apareció el concepto del disfrute, que Csikszentmihalyi (2008) define como la emoción que se siente cuando no solo se satisfacen las necesidades, sino que se sobrepasan para conseguir efectos más sorprendentes o inesperados.

1.2. Psicología positiva y aprendizaje de lengua extranjera

Cuando el estudio de las emociones se centraba en las negativas, más concretamente la ansiedad, hace varias décadas, Arnold y Brown (2000) ya sugirieron la importancia de desarrollar las emociones positivas. No obstante, la indagación en las emociones positivas en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) no ha experimentado su gran auge hasta los últimos 6 años, especialmente el constructo de disfrute, a partir de los trabajos en los que participan Jean-Marc Dewaele y MacIntyre (e.g., Dewaele y Dewaele, 2017; Dewaele y MacIntyre, 2014, 2016, 2019; Dewaele et al., 2019; Khajavy et al., 2018; MacIntyre y Gregersen, 2012; MacIntyre et al., 2019). Estos autores, que trasladaron el concepto de PP al ámbito del aprendizaje de LE, subrayan que las emociones positivas son mucho más que sentimientos agradables. Los aprendientes que experimentan emociones positivas desarrollan una mayor capacidad para absorber la LE mientras que las emociones negativas tienen el efecto contrario, es decir, tienen un impacto limitante y restringen la respuesta efectiva del aprendiente al input lingüístico. Además, las emociones positivas tienen efectos duraderos fuera del aula y permiten a los aprendientes arriesgarse, explorar y jugar, lo que a su vez puede incrementar la cohesión social en un grupo de clase (Dewaele y Dewaele, 2017). Por su parte, según Pavelescu y Petrić (2018), las emociones positivas fuertes y duraderas son el impulsor principal en el proceso de aprendizaje de LE ya que crean mecanismos efectivos para lidiar con el espectro de sentimientos dentro y fuera del aula que, a su vez, contribuyen a la implicación del alumnado en la lección incluso cuando tiene que realizar tareas más tediosas; esta capacidad no se observa en el caso de aprendientes con emociones positivas menos fuertes. Son muchos otros los beneficios de las emociones positivas que se han descrito en la literatura. Estos se han relacionado, por ejemplo, con el incremento de la autoestima (Ariyanti, 2016), las ganas de aprender (Wei et al., 2019), el enriquecimiento intelectual y cultural (Laal, 2012), la existencia de un ambiente positivo (Cheng, 1994; Khajavy et al., 2018; Wei et al., 2019), o el establecimiento de relaciones humanas (Kil et al., 2012; Schuller y Desjardins, 2010).

Una interesante distinción entre las nociones de placer y disfrute es la que establecieron Boudreau et al. (2018): el placer consiste en satisfacer necesidades mientras que el disfrute se asocia a retos y progreso. Además, el disfrute va ligado a esfuerzo e incluso a ansiedad; es decir, según estos autores, experimentar disfrute al aprender una LE comporta cierta dosis de ansiedad.

El análisis de la búsqueda bibliográfica realizada en bases de datos (Web Of Science, Scopus, ERIC, Dialnet y Google Scholar) revela que los estudios en el ámbito de las

emociones en el aprendizaje de una lengua hasta la fecha son, generalmente, de naturaleza cuantitativa y se centran en estudiantes de los rangos de edad más bajos (Tabla 1). Este patrón se advierte asimismo en las investigaciones más recientes relativas al papel del disfrute en la clase de LE (Li, 2019) como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de participantes y edad media de los participantes de estudios similares

AUTORES	NÚMERO DE PARTICIPANTES	EDAD MEDIA DE LOS PARTICIPANTES (AÑOS)	TIPOLOGÍA DE ESTUDIO
Boudreau et al. (2018)	10	20,8	Cualitativo
Dewaele y MacIntyre (2014)	1746	25,6	Cuantitativo
Dewaele et al. (2016)	1736	24	Cuantitativo
Jiang y Dewaele (2019)	564	18,6	Cuantitativo
Li (2019)	1307	16,8	Cuantitativo
Pavelescu y Petrić (2018)	4	16,2	Cualitativo

El único estudio de una temática similar en el contexto de Escuelas Oficiales de Idiomas (EE.OO.II.) -contexto en el que se desarrolló nuestro estudio- es la tesis doctoral de Motiei (2018). No obstante, su muestra difiere considerablemente de la nuestra. Su estudio tuvo lugar en dos EEOOI de Barcelona y analizó cuantitativamente las perspectivas de 237 estudiantes de certificación de inglés de entre 16 y 68 años. Asimismo, realizó entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes (los 5 con los resultados más altos y los 5 con los resultados más bajos). Su objetivo fue indagar en las fuentes que ocasionan disfrute y ansiedad en el aula de LE. A diferencia de este estudio, en el nuestro participaron 39 estudiantes de 10 EEOOI y de todos los niveles, tanto de certificación como de no certificación, que estudiaban en conjunto 6 lenguas. Además, la presente investigación se centró en profundizar en las ocasiones en las que los estudiantes experimentan emociones positivas -particularmente, disfrute- y ambivalentes, así como en los desencadenantes de estas emociones.

1.3. Sensaciones ambivalentes

Las emociones se habían tratado como factores irracionales hasta la introducción de valores humanísticos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la época de los 70 y los 80 (Li, 2019). En estas décadas, los investigadores, con un enfoque holístico, destacaron la importancia del papel de la cognición y de todas las emociones (Arnold, 1998, 1999).

La actual corriente de estudio de las emociones y las emociones positivas no significa que no se hubieran estudiado antes. Autores como Arnold (1999), Brantmeier (2003, 2005), Broner y Tarone (2001) o Cook (2000) analizaron diversos factores afectivos como la ansiedad, la inhibición, la introversión, la extraversión, la autoestima, la motivación o la empatía entre otros.

En este contexto, destaca que Arnold y Brown (2000) ya señalaran que la influencia de los factores individuales del aprendiente puede ser positiva, negativa, o una mezcla entre

ambos tipos de emociones. Arnold y Brown (2000) especificaron que “se debe destacar, naturalmente, que las diversas emociones que afectan al aprendizaje de idiomas se encuentran enlazadas y estrechamente ligadas de forma que resulta imposible aislar completamente la influencia de cualquiera de ellas” (p.263). Según estos autores, los factores intrínsecos al alumno ejercen una influencia fundamentalmente positiva o negativa, aunque a veces puede haber una mezcla de ventajas e inconvenientes en los mismos. Por lo tanto, en ocasiones pueden concurrir las sensaciones positivas y negativas, es decir ambivalentes, como en el caso de la conjunción de esfuerzo y disfrute.

Dada la escasez de investigaciones de naturaleza cualitativa acerca de las perspectivas en torno a las emociones de estudiantes adultos de LE en EEOOII, este estudio pretende contribuir a paliar dicha situación, al procurar la indagación en ellas y la identificación de las fuentes que las generan.

2. MÉTODO

La investigación cualitativa se escogió como método utilizado en este estudio por su mayor flexibilidad a la hora de explorar los fenómenos socioculturales, las relaciones y los elementos intangibles (Binda y Benavent, 2013). Además, permite la comprensión del pensamiento y la acción humana en contextos sociales y organizativos (Creswell, 2007; Flick, 2009).

2.1. Objetivo

El objetivo de este estudio fue analizar las sensaciones positivas, las ambivalentes y sus desencadenantes, así como las ocasiones que el alumnado adulto de EOI disfruta la clase de LE en general y disfruta la clase de LE pese al gran esfuerzo que supone.

2.2. Muestra

Un total de 39 estudiantes de EEOOII, de los 167 que habían participado en un estudio cuantitativo previo (Acosta-Manzano, 2019), se ofrecieron voluntariamente a participar en la presente investigación. Las EEOOII conforman la única red de centros públicos especializados en la enseñanza de idiomas. Representan el único medio oficial disponible para acreditar los niveles de competencia en una LE al margen de las enseñanzas obligatorias dentro del estado español (Gobierno de España, 2020). Sus diseños curriculares se adaptan a las indicaciones descritas por el Consejo de Europa (2002) en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

De los 39 participantes, 23 (58,9 %) fueron mujeres y 16 (41,1 %) hombres. La distribución mujer/hombre de esta muestra es representativa de la distribución nacional de adultos que estudian una lengua extranjera no obligatoria (66/34) (MECD, 2016, p. 4).

Las edades de los informantes comprendían entre los 26 y los 69 años y la media de edad fue de 44,49 años (SD = 11,89; Mo = 26). En la muestra estaban representados los adultos jóvenes, medios y maduros. Tan solo un participante pertenecía al grupo de edad de

vejez inicial. Los datos relativos a los idiomas que estudiaban los participantes se pueden observar a continuación (Tabla 2). En el apéndice 6.1., se encuentran las características sociodemográficas (sexo, rango de edad y curso que había superado) del alumnado participante más detalladamente según el idioma que estudiaban en el momento de realización de las entrevistas.

Tabla 2. Idiomas que estudiaban los participantes

IDIOMA	FRECUENCIA
Inglés	22
Francés	11
Alemán	3
Italiano	1
Español	1
Ruso	1

En cuanto a su nivel de competencia en la lengua, el 18 % había superado nivel básico, el 64 % de los participantes había certificado nivel intermedio, y el 18 % había superado el nivel avanzado C1.1. con respecto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) (Tabla 3).

Tabla 3. Últimos niveles que habían promocionado los participantes

NIVEL SUPERADO	FRECUENCIA
A1	3
A2	4
B1	18
B2	14

Por último, los participantes procedían de un total de 10 EEOOII de las comunidades autónomas de Andalucía, Canarias y Madrid.

2.3. Instrumento

El instrumento utilizado para la obtención de los datos sobre las emociones positivas y ambivalentes al aprender una LE fue la entrevista individual semiestructurada. En este tipo de estrategia cualitativa, se establece un guion previo de entrevista, cuya formulación y secuencia se pueden ver modificadas según el desarrollo de la entrevista de cada participante (Blasco Hernández y García Otero, 2008). Los investigadores, asimismo, tienen libertad para profundizar en las ideas relevantes que surgen a raíz de las preguntas ya que son abiertas y permiten recoger más matices que en la entrevista estructurada. El entrevistador muestra

una actitud abierta para omitir o incorporar preguntas según las respuestas (Valles, 2002). La adecuación del guion de la entrevista semiestructurada determinará la variedad, calidad y fiabilidad de los datos (Troncoso y Daniele, 2004). No obstante, la razón principal por la que se optó por esta metodología fue la planteada por Braun y Clarke (2006): el reconocimiento del aprendiente y sus realidades como partes relevantes de la investigación. Gracias a ello, el informante toma un papel activo en la investigación que describe su realidad, se expresa en su propio lenguaje y puede profundizar en sus respuestas. De esta manera, no solo contribuye respondiendo a las preguntas ya establecidas, sino que favorece la generación de teorías nuevas y enriquece los argumentos proporcionados (Braun y Clarke, 2006).

Para realizar las entrevistas cualitativas, se siguió un protocolo de entrevista (Apéndice 6.2.) revisado por dos expertos universitarios en Didáctica de la Lengua Extranjera. Estos manifestaron que la herramienta era correcta para los fines de la investigación y sus comentarios propiciaron modificaciones en el protocolo original en cuanto a contenido y formulación de las preguntas.

La entrevista recogió información sobre las características sociodemográficas de los participantes (sexo, edad, lengua, curso y escuela de idiomas). Los datos respecto a percepciones se recogieron a través de 14 preguntas abiertas adaptadas a partir de la revisión de la literatura (p. ej., Boudreau et al., 2018; Csikszentmihalyi, 2008; Dewaele y MacIntyre, 2014; MacIntyre y Gregersen, 2012). La pregunta 8, “¿Podría relatar detalladamente alguna ocasión en la que disfrutó especialmente la clase de lengua extranjera? ¿Qué hizo la clase especial?” es una adaptación lingüístico-cultural de “Describe one specific event or episode in your FL class that you really enjoyed, and describe your feeling in as much detail as possible” empleadas en el estudio de Dewaele (2016, p. 246). La pregunta 13, “¿Podrías contar una experiencia de aprendizaje de LE en la que, a pesar de que te hayas tenido que esforzar, superarte, etc. hayas disfrutado?” surge del planteamiento encontrado en el artículo de Boudreau et al. (2018) según el cual un cierto grado de ansiedad es necesario para que se experimente disfrute en el aprendizaje de una LE, y no solo placer. Pese a que la entrevista incluía preguntas sobre emociones negativas, en esta publicación no se examinan por la limitación de la extensión permitida.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la recogida de datos, se envió un correo electrónico a 167 alumnos de EEOOII que habían proporcionado sus datos de contacto voluntariamente en un estudio cuantitativo previo que contó con 611 participantes (Acosta-Manzano, 2019). De los 167 voluntarios, 39 respondieron y realizaron las entrevistas durante los meses comprendidos entre octubre y diciembre de 2019. Las entrevistas, realizadas de manera individual, duraron entre 9 y 20 minutos, y se realizaron presencialmente, por videollamada o por llamada telefónica. Las entrevistas fueron grabadas en formato audio con el consentimiento de los participantes y, posteriormente, se transcribieron para ser analizadas con el programa ATLAS.ti 8.

Para el análisis de los datos, se llevó a cabo un análisis temático según las fases e indicaciones explicitadas por Braun y Clarke (2006), es decir, la familiarización con los datos, la generación de códigos iniciales, y la búsqueda, revisión y definición de temas.

En primer lugar, se procedió a la familiarización con los datos obtenidos en las entrevistas individuales. Para ello, se recopilieron todos los documentos de audio, se transcribieron

e importaron a ATLAS.ti 8. Se leyeron y releeron, anotando las ideas o posibles categorías iniciales.

En segundo lugar, se analizaron los temas comunes y se generaron códigos iniciales. Para ello, se codificaron las características destacadas del conjunto de datos y se recopilaron los más relevantes y ejemplificadores para cada código, es decir, los datos que identificaban la información más básica y las particularidades concretas en contexto. Estas categorías iniciales fueron *disfrute absoluto, disfrute ocasional, disfrute de las dinámicas, ocasión disfrute, sensaciones positivas asociadas al aprendizaje, sensaciones positivas y negativas asociadas al aprendizaje, disfrute pese a gran esfuerzo y reto*.

En tercer lugar, se agruparon los códigos en categorías potenciales para enunciar los temas definitivos. Se comprobó que cada categoría y tema concordase con su extracto y conjunto de datos con el fin de generar un esquema del análisis. Se modificaron y adoptaron diversas categorías hasta que la organización resultó convincente. Las macrocategorías finales fueron *sensaciones positivas asociadas al aprendizaje de una LE y sus desencadenantes, ocasiones en las que el alumnado disfruta especialmente la clase de LE, sensaciones ambivalentes asociadas al aprendizaje de una LE y sus desencadenantes, y ocasiones en las que el alumnado disfruta pese al gran esfuerzo que suponen*.

El proceso se caracterizó por la exhaustividad e inclusividad, la recopilación de todos los extractos relevantes para cada tema (véase Figura 1, a modo de ejemplo) y la verificación de la coherencia interna de estos. Por último, tal y como indican las recomendaciones de Braun y Clarke (2006), se redactó un informe con el resumen de los extractos relacionados con sus categorías.

A	B	C
Agregamiento	Contenido de citas	Códigos
11H3	Actividades en las que primero te permitieron muy mal, me faltaban herramientas, fluidez, no sabía como utilizarlo, etc a base de insistir y conseguir un resultado. Cuando veía el resultado, empezaba a disfrutar con ello.	Casos que implican superación personal Momento entre una actividad que produce placer y el estrés generado por esta actividad. Satisfacción personal
10M6	Disfruto mucho las clases de inglés. Por los conocimientos de la lengua adquiridos e mejorados. Y también viendo la implicación de los profesores utilizando multitud de recursos, técnicas y herramientas para mejorar la calidad de nuestro aprendizaje.	Engajamiento intelectual Satisfacción personal
10M5	Disfruto mucho en clase cuando realizo varias y distintas actividades. Es decir, cuando acabo una clase y he hablado, leído y escuchado en inglés me siento satisfecho. Siento que he aprovechado mi tiempo y he disfrutado aprendiendo. Como todo esto de manera dinámica, animada por las habilidades del docente. Para mí distintos cambios de ritmo y de actividad en la clase.	Dinamismo Engajamiento intelectual Satisfacción personal
10M5	Y por supuesto observando los buenos modelos, usos sociales y culturales, y la etiqueta en cada situación. Aprender en situaciones reales es algo muy productivo se ayuda a familiarizarte con la lengua viva y ganamos confianza y seguridad en el uso de esta. Me divertí muchísimo.	Casos que implican superación personal Dinamismo
11H6	Seguridad, bienestar, cercanía a los demás y de otros países, empatía al potente en lugar de los demás. Entiendo mejor las cosas y las personas.	Engajamiento cultural Satisfacción personal Ambiente distendido, relajado y motivador
11H6	inglés + acción, incertidumbre. Firma de desconectar. Cargar me de energía positiva y satisfacción.	Interacción con los compañeros, desarrollo de reacciones humanas Satisfacción personal Desconexión
14M2	Cuando interactuamos en inglés y escuchamos al profesor, entendido me da mucha alegría. Cuando soy capaz de entender. Es una <u>experiencia de mi vida.</u>	Incremento de autoestima (buenos resultados) Satisfacción personal
15M4	Todos los días que voy a clase. Supone un gran esfuerzo, siempre digo ya no voy más, pero al final disto, no es para tanto y vuelvo. Al final me salen bien las cosas.	Interacción entre una actividad que produce placer y el estrés generado por esta actividad. Satisfacción personal
19H4	Si porque es útil y me hace sentir más seguro cuando hablo. Me acuerdo de cuando llegué y no podía ni hablar. Ahora miro atrás y veo que he progresado bien.	Casos que implican superación personal Incremento de autoestima (buenos resultados) Satisfacción personal
19M5	Satisfacción personal. Al final.	Satisfacción personal Satisfacción personal

Figura 1. Ejemplo categorización temas y algunos extractos de satisfacción personal

Ejemplos del proceso de categorización para el análisis temático se pueden observar más detalladamente en los apéndices 6.3. y 6.4.

3. RESULTADOS

Los resultados que aquí se presentan son los relativos a todas las categorías (Figura 2) que surgieron tras el análisis temático y la codificación de las entrevistas dentro de los apartados de sensaciones positivas y sus desencadenantes, ocasiones en las que el alumnado disfruta especialmente, sensaciones ambivalentes asociadas al aprendizaje de LE y sus desencadenantes, y ocasiones en las que se disfruta pese al esfuerzo invertido.

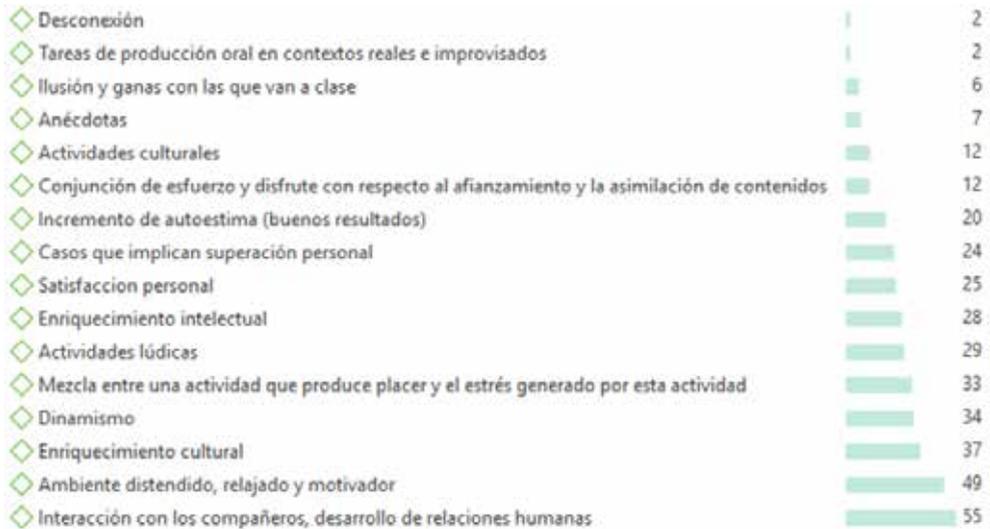


Figura 2. Microcategorías que surgieron

3.1. Sensaciones positivas asociadas al aprendizaje de una LE y sus desencadenantes

Las sensaciones positivas asociadas al aprendizaje de una LE con más frecuencia, según los datos recogidos, son el ambiente distendido, relajado y motivador, el enriquecimiento cultural e intelectual, la satisfacción personal, el incremento de la autoestima con los buenos resultados, y la ilusión y ganas con las que van a clase.

El ambiente distendido, relajado y motivador fomentado por los compañeros y el profesor es una de las sensaciones positivas que los aprendientes mencionan con más frecuencia. Según sus testimonios, la cohesión de grupo los anima y hace sentir bien ya que genera buen ambiente y disfrute. Consideran que el profesorado es imprescindible para generar dicho ambiente en el que se sienten con libertad para preguntar sus dudas. Asimismo, el resultado de este buen contexto es que *todos vamos por placer, lo que hace que participemos activamente y se genere un clima muy positivo en clase* (#24MF1)¹. Según los datos

¹ Los códigos hacen referencia al número de entrevistado (#1-39), el sexo (Mujer / Hombre), el idioma (Inglés / Francés / Italiano / Español / Alemán / Ruso) y el curso (1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7).

obtenidos en las entrevistas cualitativas, el ambiente distendido, relajado y motivador es el principal motivante de sensaciones positivas entre hombres, mujeres, alumnado entre 40 y 59 años, estudiantes de inglés y francés, y alumnado que había superado los cursos de 4º y 5º (véase apéndice 6.5.2.).

Otra de las sensaciones positivas que se comenta con frecuencia es el enriquecimiento cultural que se experimenta gracias al contacto con otras culturas, su aprendizaje y la empatía que desarrollan consecuentemente. Los entrevistados indican que las clases de LE son una fuente de enriquecimiento no solo lingüístico sino también cultural, que facilita la comunicación y fomenta la sensación de seguridad y bienestar en el extranjero, a la par que promueve la empatía con otras culturas y el interés en ellas: *Me gusta porque enriquece culturalmente. Puedo defenderme cuando viajo* (#34HI3). El enriquecimiento cultural como fuente de sensaciones positivas destaca entre el alumnado de 20 a 49 años, de ruso, alemán e inglés, y el alumnado que había superado 4º y 5º (véase apéndice 6.5.2.).

Por otra parte, el enriquecimiento intelectual y el advertimiento del propio progreso se refieren asimismo como fuentes de sensaciones positivas asociadas al aprendizaje de una LE. Los participantes recalcan el placer y la gratificación que sienten, cuando son testigos de su propio progreso y tras su gran esfuerzo diario, puesto que les mejora la autoestima a nivel académico, les hace sentir más seguros y utilizar la lengua con más confianza: *Cuando interactuamos entre nosotros y escuchamos al profesor, entenderlo me da mucha alegría. Cuando soy capaz de entender es una recompensa de mi esfuerzo. Aunque tenga un nivel bajo, me sorprende entender las cosas y manejarme* (#14MI2). Aparte de la gratificación por el progreso, muchos enfatizan la sensación de autonomía y utilidad laboral e internacional de la LE: *Me permite ser resolutiva fuera de España. Cuando estudio inglés, me siento bien porque sé que me va a servir* (#2MI5). El alumnado de 20 a 29 y de 50 a 59 años, el de alemán y el que había aprobado 2º otorga más importancia al enriquecimiento intelectual como fuente de sensaciones positivas (véase apéndice 6.5.2.).

En cuanto a la satisfacción personal, el alumnado experimenta disfrute tanto cuando ve sus resultados tras esfuerzo previo como cuando se percata de que ha progresado y consigue comunicarse espontáneamente sin preparación consciente previa. Además, los entrevistados subrayan la mejora de autoestima que los buenos resultados les proporcionan y la influencia de la actitud positiva de sus compañeros y del profesor cuando interviene para tratar errores cometidos. La sensación de satisfacción personal es la principal fuente de sensaciones positivas para el alumnado entrevistado entre 60 y 69 años y de francés. Los participantes que habían aprobado 2º mencionan el incremento de su autoestima gracias a la obtención de buenos resultados y el advertimiento de su propio progreso como causa de sensaciones positivas (véase apéndice 6.5.2.).

Finalmente, la ilusión o la desconexión son otras de las sensaciones que surgen en el amplio rango de emociones positivas que experimentan los informantes en el aula de LE. Describen las clases de LE como una forma de desconectar, cargarse de energía positiva y satisfacción que, incluso, les mejora el humor: *Si llevo problemas de casa, desconecto en clase. Me cargo de energía positiva y satisfacción personal* (#11HI6).

3.2. Ocasiones en las que el alumnado disfruta especialmente la clase de LE

Las ocasiones que los informantes disfrutaban especialmente se asocian a la interacción con los compañeros, la cual favorece el desarrollo de relaciones humanas y el buen am-

biente, el dinamismo, las actividades lúdicas, las actividades culturales, las anécdotas y la libertad de elección.

Según los datos recogidos, los entrevistados se sienten apoyados por sus compañeros de clase y por el profesorado. Opinan que las clases están cohesionadas gracias a la interacción con los compañeros, y que esto las hace más divertidas, surgen temas de conversación agradables e interesantes, el grupo se unifica y se hace más resiliente. Algunos de los entrevistados están tan unidos que incluso *quedamos fuera del horario de clase para seguir practicando* (#8MF3). Los entrevistados aseveran que también disfrutaban porque se contagiaban de las ganas de aprender y la motivación de los compañeros.

Los entrevistados afirman que la principal razón por la que disfrutaban la clase de LE es el ambiente que hay con los compañeros en ella puesto que se sienten cómodos, relajados, desinhibidos, ilusionados, motivados e interesados. Van con ganas de aprender, se hacen bromas, surge la improvisación y espontaneidad, se cuentan curiosidades interesantes y no quieren faltar a clase. Los compañeros colaboran y aportan ideas. Incluso afirman que, gracias a la camaradería y el buen ambiente, *todos compartimos el mismo sufrimiento y el sufrimiento compartido es mejor* (#28HF6). El ambiente es la principal razón de disfrute entre el alumnado de 20 a 39 años y de 50 a 69, de inglés, francés, italiano, ruso, los participantes que habían aprobado 3º, 4º, 5º y 6º y los hombres y las mujeres (véase apéndice 6.5.3.).

El dinamismo y la interacción son aspectos clave para el disfrute en el aula de LE para los estudiantes entrevistados:

Disfruto mucho en clase cuando realizo varias y distintas actividades. Es decir, cuando acaba una clase y he hablado, leído y escuchado en inglés me siento satisfecha. Siento que he aprovechado mi tiempo y he disfrutado aprendiendo. Claro todo esto de manera dinámica, animada por las habilidades del docente. Para mí, los distintos cambios de ritmo y de actividad son la clave (#8MF3).

En este aspecto, los entrevistados consideran que el docente juega un papel esencial en el fomento del disfrute en el aprendizaje de una LE, aunque admiten que se trata de una relación bidireccional, y que la motivación también tiene que partir de ellos mismos. No obstante, el profesorado, cuando es dinámico, atento, abierto y divertido, resulta un antídoto contra la monotonía. Los estudiantes disfrutaban asimismo cuando el docente tiene en cuenta el estado emocional del alumnado y cuando genera un ambiente participativo con un tratamiento del error motivador del aprendizaje en lugar de punitivo. Por el contrario, si el docente les hace sentir mal, *te desconcentras, no atiendes, estás esperando a que acabe* (#29MI4). Indican asimismo que la implicación del profesorado utilizando multitud de recursos, técnicas y herramientas es clave para su disfrute en la clase de LE.

Entre la variedad de actividades lúdicas y culturales que exponen los estudiantes, destacan las actividades de dramatización -incluidas las simulaciones en las que asumen determinados papeles (en aeropuertos, agencias de viajes, fruterías, etc.) y el aprendizaje a través de la música. Al referir las simulaciones, llama la atención la positividad de sus emociones: *sentía que me moría de risa porque la frase que tenía que decir era muy surrealista, excesivamente educada y británica. La clase fue especial porque nos metimos muchísimo en el papel y no podíamos dejar de reír al imitarlos. Nos costaba mucho aguantar la risa*

(#20MI5). Asimismo, de forma generalizada, los informantes afirman disfrutar cualquier actividad lúdica como concursos con compañeros realizados mediante herramientas como Kahoot, Monopoly Vivo, Taboo, etc. y cualquier actividad cultural. El alumnado entrevistado entre 40 y 49 años se refirió al desarrollo de actividades lúdicas y al dinamismo de las clases como fuente principal de disfrute. El estudiantado de alemán también destacó el dinamismo en clase (véase apéndice 6.5.3.).

El desarrollo de las relaciones humanas y las anécdotas graciosas tienen un papel importante en su disfrute: *Un compañero se inventó una regla nemotécnica que nos sirvió mucho. Las palabras que acaban en -ght siguen una fase cronológica: primero viene la gallina, después el huevo y finalmente la tortilla. Cuando la contó, nos reímos mucho y se generó complicidad* (#27MI1).

Finalmente, la libertad de elección de temas de interés es otra de las fuentes de disfrute del alumnado entrevistado ya que les predispone a que se impliquen de manera más personal. Los participantes expresan su agrado con la posibilidad de escoger temas de su propio interés para exposiciones orales en clase, por ejemplo, dado que fomentan la participación, generan debates e interacción oral constante.

3.3. Sensaciones ambivalentes asociadas al aprendizaje de una LE y sus desencadenantes.

El espectro de sensaciones que el alumnado experimenta abarca numerosos estados de ánimo. En ocasiones, no se trata de emociones puramente positivas o negativas, sino que pueden darse ambas simultáneamente, es decir, el alumnado puede experimentar sensaciones ambivalentes. A este respecto, los participantes suelen coincidir en que el disfrute y el esfuerzo van de la mano a corto y largo plazo. *Todos los días que voy a clase supone un gran esfuerzo. Siempre digo ya no vengo más, pero al final disfruto y vuelvo* (#15MF4).

Con respecto a las sensaciones que combinan emociones positivas y negativas experimentadas por el alumnado, destaca la conjunción de esfuerzo y disfrute con respecto al afianzamiento, la asimilación de contenidos y la mezcla entre una actividad que produce placer y el estrés generado por esta actividad. *Me gusta, pero hay veces que me siento un poco mal porque es bastante difícil* (#16HR4); *a veces un poco frustrante por lo que me costaba asimilar los contenidos y sobre todo reflejarlos. Pero, cuando me salía bien me animaba mucho* (#1HI3). Las sensaciones ambivalentes se producen sobre todo por actividades que producen una mezcla entre placer y disfrute, aunque la conjunción de esfuerzo y disfrute para la asimilación de contenidos también se comentó a menudo (véase apéndice 6.5.4.).

Gran parte del estudiantado entrevistado describe ciertas etapas duras cuyos resultados fueron enriquecedores como se muestra a continuación: *Actividades en las que me faltaban herramientas, fluidez, no sabía cómo enfocarlos, etc. y, a base de insistir, conseguí un resultado* (#1HI3).

3.4. Ocasiones en las que el alumnado disfruta pese al gran esfuerzo que suponen.

Las ocasiones en las que los informantes afirman disfrutar con más frecuencia pese al esfuerzo que suponen son las que implican superación personal, como las tareas de producción oral en contextos reales e improvisados.

Los participantes declaran disfrutar especialmente las tareas de producción y coproducción oral pese al gran esfuerzo y reto que suponen. Se mencionan con más frecuencia situaciones en las que tuvieron que desenvolverse en un contexto real, actuar, dar discursos, improvisar o exponer delante de toda la clase. Informan del disfrute que conllevan los retos progresivos y opinan que serían parte de las circunstancias que se tendrían que dar para que disfrutasen la clase de LE: *que sea muy participativa y que suponga retos para el alumnado para no quedarse estancado, que conlleve a esforzarse un poco más para mejorar. Un reto progresivo (#5HI6).*

Otro aspecto destacado que aumenta el disfrute a largo plazo del alumnado es el advertir su capacidad para reaccionar en situaciones improvisadas y la sorpresa generada por actividades totalmente inesperadas:

Disfruté mucho pese al esfuerzo [una actividad de producción oral denominada] “elevator pitch” porque lo hicimos de una manera que no te daba tiempo a prepararlo. Teníamos un minuto para vender un producto que no conocíamos, había cosas muy raras (ropa invisible, tinta que cambiaba de colores) y una exposición de diapositivas sin saber la que venía después. Tenías que ir explicando cosas sin saber lo que te iba a tocar (#11HI6).

La superación personal es el gran ejemplo de combinación entre disfrute y esfuerzo. A este respecto, el alumnado se refiere con frecuencia a los exámenes aprobados, al gran desafío diario que les supone el aprendizaje de la lengua y al avance en retrospectiva a lo largo de los años.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La indagación en las percepciones del alumnado a través de entrevistas personales ha permitido esclarecer algunas de las sensaciones positivas y ambivalentes que el alumnado adulto asocia al aprendizaje de una LE en el contexto de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Muchos de los hallazgos de este estudio coinciden con los encontrados en estudios previos sobre emociones positivas asociadas al aprendizaje de una LE. Por ejemplo, Ibrahim (2016) descubrió que la fuente principal de la felicidad en el aprendizaje de LE era la satisfacción personal en los participantes de su estudio, coincidiendo con los resultados del alumnado de francés y de 60 a 69 años de este estudio. Estos hallazgos se pueden deber a que los estudiantes de francés en este rango de edad ya no van a clase por la necesidad de obtener un título o de utilizar la lengua en el trabajo, sino porque les produce placer, sobre todo al ver su propio progreso. Ariyanti (2016), por su parte, concluyó que factores psicológicos como la autoestima o la motivación tienen un gran impacto en las emociones y resultados de los estudiantes, al igual que reporta el alumnado que ya había aprobado 2°. Laal (2012) mencionó los beneficios intelectuales y culturales del aprendizaje permanente como la preparación para el mundo actual, concurriendo con los resultados del alumnado entre 26 y 59 años, de inglés, ruso y que había superado 2°, 4° y 5° de este estudio. Esto se puede deber a que el alumnado en edad laboral activa tiende a percibir la lengua inglesa

como una fuente de utilidad y beneficios para su futuro. Schuller y Desjardins (2010) mostraron cómo las actividades artísticas y participativas incrementan el disfrute. En esta misma línea, Li et al. (2019) obtuvieron los mismos resultados con las actividades dinámicas tal y como mencionó el estudiantado de alemán y entre 40 y 49 años.

Los estudios y nuestros resultados coinciden en que las razones principales por las que los participantes afirman disfrutar son el enriquecimiento cultural e intelectual, el establecimiento de relaciones humanas (Kil et al., 2012; Schuller y Desjardins, 2010), y el buen ambiente de la clase (Cheng, 1994; Khajavy et al., 2018; Wei et al., 2019). Asimismo, nuestros hallazgos coinciden con los obtenidos por Motiei (2018) en tanto que las fuentes de disfrute referidas por sus informantes en las entrevistas se relacionaban con el advertimiento del propio progreso, el aprendizaje de algo nuevo o la interacción con los compañeros. Estos hallazgos pueden estar relacionados con la asistencia voluntaria del alumnado, que tanto caracteriza a las EEOOII, y para los que factores como el ambiente de clase, las relaciones sociales y/o el enriquecimiento tanto cultural como intelectual llegan a determinar su continuidad en estos centros.

La sensación ambivalente más frecuentemente experimentada es el disfrute ligado al esfuerzo e incluso la ansiedad, coincidiendo con los descubrimientos de Boudreau et al. (2018) en el sentido de que cierta ansiedad es necesaria para experimentar disfrute al aprender una LE. En nuestro caso, las ocasiones que declaran disfrutar los participantes con más frecuencia, pese al esfuerzo que ello pueda representar, son las que implican gran superación personal, como en el caso de las tareas orales en contextos reales e improvisados.

Según los datos sociodemográficos del alumnado (sexo, edad, lengua o nivel aprobado más recientemente), a ciertos factores se les atribuyó mayor o menor importancia tal y como se puede observar en el apéndice 6.5.1.

Según el sexo con el que se identificaban, los factores a los que los hombres hicieron más referencia durante las entrevistas fueron el ambiente distendido, la interacción entre compañeros y la mezcla entre placer y estrés. Las mujeres, por su parte, mencionaron más la interacción con sus compañeros, el ambiente distendido y el enriquecimiento cultural.

En cuanto a los rangos de edad, el alumnado participante entre 26 y 29 años alude con más frecuencia a la interacción con los compañeros, al enriquecimiento cultural e intelectual como sensaciones más presentes en clase. El alumnado entre 30 y 39 años destaca la interacción con los compañeros y el enriquecimiento cultural. Los entrevistados entre 40 y 49 años valoran el ambiente distendido y el enriquecimiento cultural. Los participantes entre 50 y 59 años recalcan el papel del ambiente y la interacción con los compañeros. El alumnado entre 60 y 69 años coincide en la mención de la mezcla entre placer y estrés y en la satisfacción personal.

Según el idioma estudiado, los factores que el alumnado menciona con más frecuencia también varían. El alumnado de inglés y francés enfatiza la función de un ambiente distendido y el de alemán señala el enriquecimiento cultural. En cuanto al alumnado de italiano, español y ruso no se puede generalizar puesto que había únicamente un participante en cada una de estas lenguas.

El último nivel que el estudiantado entrevistado había superado influye en los factores emocionales que mencionaron más durante las entrevistas. Los que habían aprobado 1º hicieron referencia sobre todo a la mezcla de emociones generadas por una actividad

y al ambiente distendido. Los que habían superado 2º comentaron más la importancia del enriquecimiento intelectual. Los que habían superado 3º, 4º y 5º mencionaron sobre todo el disfrute ocasionado por la interacción con los compañeros. El alumnado que había superado 6º parece atribuirle más importancia al ambiente distendido.

Varias implicaciones para la enseñanza de LE a adultos derivan de los hallazgos de este estudio. La más destacable es la necesidad de atender las reacciones afectivas del alumnado en cuanto a metodología y clima de aula. El alumnado adulto reacciona emocionalmente de manera positiva a metodologías lúdicas, activas, innovadoras y colaborativas, que comportan interacción e intercambio con los compañeros, que les otorga cierto control y autonomía, por ejemplo, en la elección de temas alrededor de los cuales elaboran ciertas tareas. Asimismo, y presumiblemente porque al menos una parte de los informantes asiste a clases de LE de manera voluntaria, el estudiantado aprecia el valor de un clima de aula distendido, relajado, en el que se dé apoyo mutuo y colaboración, y en el que el docente atienda a las circunstancias y condiciones afectivas favorecedoras del aprendizaje.

Estas conclusiones han de tomarse con cautela dado que el estudio cuenta con ciertas limitaciones. Una de las principales limitaciones es el amplio rango de grupos de edad, idiomas, niveles y escuelas a los que los participantes pertenecieron. Además, estos hallazgos corresponden a las declaraciones de tan solo 39 informantes. Aunque la metodología de investigación empleada descarta la generalización de los hallazgos, en futuras investigaciones se ampliará el estudio de las emociones de estudiantes adultos de LE a otros contextos, fases de aprendizaje concretas, e idiomas específicos. Con una muestra mayor, estos hallazgos podrán ser confirmados o refutados. No obstante, entendemos que se trata de una contribución valiosa al estudio de las emociones al aprender una LE experimentadas por estudiantes pertenecientes a un grupo de edad escasamente estudiado, que ha permitido, además, conocer las fuentes que las generan a partir de sus propias voces.

5. REFERENCIAS

- Acosta-Manzano, I. (2019). Análisis del disfrute y la ansiedad en Escuelas Oficiales de Idiomas. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*.
- Ariyanti, A. (2016). Psychological factors affecting EFL students' speaking performance. *ASIAN TEFL Journal of Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(1), 77-88. <https://doi.org/10.21462/asianteftl.v1i1.14>
- Arnold, J. (1998). Towards more humanistic English teaching. *ELT Journal*, 52, 235-242. <https://doi.org/10.1093/elt/52.3.235>
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Arnold, J. y Brown, D. (2000). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas*, 256-283.
- Binda, N. U. y Benavent, F. B. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Blasco Hernández, T. y García Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista. *NURE Investigación*, 1, 1-5.
- Borod, J. C. (2000). *The neuropsychology of emotion*. Oxford University Press.

- Boudreau, C., MacIntyre, P. D. y Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149-170. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.7>
- Brantmeier, C. (2003). Beyond linguistic knowledge: individual differences in second language reading. *Foreign Language Annals*, 36, 33-43. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01930.x>
- Brantmeier, C. (2005). Nonlinguistic variables in advanced second language reading: learners' self-assessment and enjoyment. *Foreign Language Annals* 38, 494-504. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02516.x>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broner, M. y Tarone, E. (2001). Is it fun? Language play in a fifth grade Spanish immersion classroom. *Modern Language Journal*, 85, 363-379. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00114>
- Carlton, M. P. y Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338-352.
- Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and student affective performance: An effective profile. *The Journal of Experimental Education*, 62(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/00220973.1994.-9943842>
- Cole, P. M., Martin, S. E. y Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. (2ª ed.). Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial.
- Dewaele, J.-M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and teacher behavior on willingness to communicate among English foreign language learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(4), 1-13. <https://doi.org/10.1177/0261927X19864996>
- Dewaele, J.-M. y Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12-22. <https://doi.org/10.22599/jesla.6>
- Dewaele, J.-M. y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M. y MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? En P.D. MacIntyre, T. Gregersen y S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. y MacIntyre, P. D. (2019). The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. En M. Sato y S. Loewen (Eds.) *Evidence-Based Second Language Pedagogy: A Collection of Instructed Second Language Acquisition Studies* (pp. 263-286). Routledge.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D., Boudreau, C. y Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1), 41-63.

- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. V., y Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(4), 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 359, 1367-1377.
- Gable, S. L. y Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103-110.
- Gobierno de España (2020). *Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <http://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/estudiantes/ensenanza-idiomas.html>
- Ibrahim, Z. (2016). Affect in directed motivational currents: Positive emotionality in long-term L2 engagement. En MacIntyre, P., Gregersen, T. y Mercer, S. (Eds.), *Positive psychology in second language acquisition* (pp. 258-281). Multilingual Matters.
- Jiang, Y. y Dewaele, J.-M. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners? *System*, 82(59), 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.017>
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. y Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in Willingness to Communicate. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 605-624. <https://doi.org/10.1017/s0272263117000304>
- Kil, M., Motschilnig, R. y Thöne-Geyer, B. (2012). What can adult education accomplish? The benefits of adult learning – The approach, measurement and prospects. *Der Pädagogische Blick - Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 20(3), 164-175. <https://www.die-bonn.de/doks/2013-benefits-en-01.pdf>
- Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4268-4272. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.239>
- Lake, J. (2013). Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation. En M. T. Apple, D. Da Silva y T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan (Second Language Acquisition)*. Multilingual Matters.
- Li, C. (2019). A positive psychology perspective on Chinese EFL students' trait emotional intelligence, foreign language enjoyment and EFL learning achievement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1614187>
- Li, C., Dewaele, J.-M. y Jiang, G. (2019). The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China. *Applied Linguistics Review*, 0(0), 1-26. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0043>
- Linley, A. P., Joseph, S., Harrington, S. y Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/17439760500372796>
- MacIntyre, P. D. y 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>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. y Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262-274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- Motiei, G. (2018). *Learner perceptions of emotions in the foreign language classroom*. Universitat Pompeu Fabra. <https://www.tdx.cat/handle/10803/667129#page=1>

- Pavelescu, L. M. y Petrić, B. (2018). Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 73-101. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.4>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M. y In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning*, 68(3), 709-743. <https://doi.org/10.1111/lang.12297>
- Schuller, T. y Desjardins, R. (2010). Wider benefits of adult education. *International Encyclopedia of Education*, 229-233. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00045-2>
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>
- Teimouri, Y., Goetze, J., y Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Troncoso, C. E. y Daniele, E. G. (2004). Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales. *Universidad Nacional Del Comahue - Consejo Provincial de Educación de Neuquen*, 12. <https://doi.org/10.22529/adie>
- Valles, M.S. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos metodológicos*, 32. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Wei, H., Gao, K. y Wang, W. (2019). Understanding the relationship between grit and foreign language performance among middle school students: The roles of foreign language enjoyment and classroom environment. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01508>

APÉNDICE

6.1. Tabla detallada con las características sociodemográficas de los voluntarios por idioma en el momento de realización de las entrevistas

Nivel	Hombres	Mujeres	26-29	30-39	40-49	50-59	60-69	1	2	3	4	5	6
Inglés	11	11	3	3	8	6	2	2	0	6	5	5	4
Francés	3	8	2	2	2	4	1	1	3	2	2	0	3
Alemán	0	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	2	0
Italiano	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Español	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Ruso	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Total	16	23	7	6	12	11	3	3	4	9	9	7	7

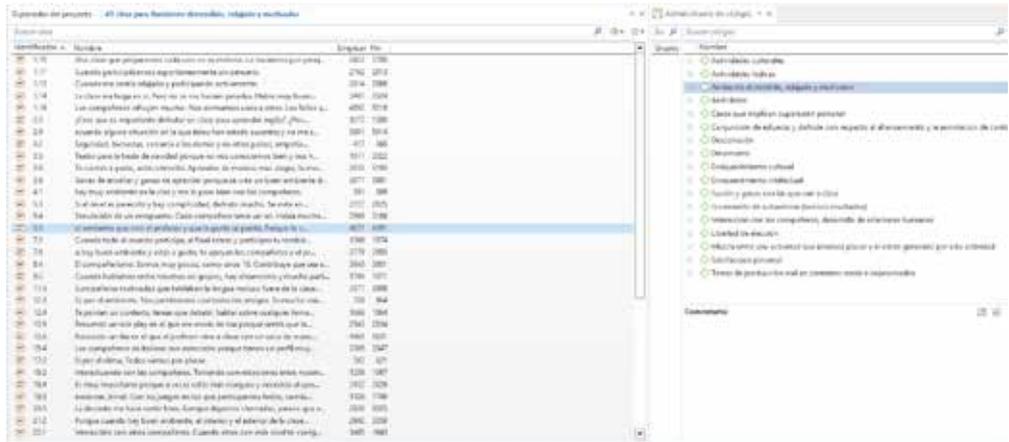
La tabla muestra las características del alumnado según el idioma al que se referían en la entrevista. Los apartados “hombres” y “mujeres” muestran el sexo con el que se identificaban. Los apartados “26-29”, “30-39”, “40-49”, “50-59” y “60-69” se refieren al rango de edad en el que se encontraban. Los apartados “1”, “2”, “3”, “4”, “5”, y “6” indican el último curso que habían superado en el curso académico 2019/2020, momento en el que se llevaron a cabo las entrevistas.

6.2. Protocolo de entrevista utilizado en este estudio

Protocolo de entrevista

1. En general, ¿disfruta aprendiendo la LE?
2. ¿Qué sensaciones asocia a aprender la LE?
3. Las clases de LE, ¿las disfruta?
4. ¿Qué sensaciones tiene en las clases de LE?
5. ¿Cree que es importante disfrutar en clase para aprender LE? ¿Por qué?
6. ¿En qué momento(s), haciendo qué cosas o realizando qué actividades se aburre en clase de LE? ¿Por qué cree que sucede?
7. Por el contrario, ¿en qué momento(s), haciendo qué cosas o realizando qué actividades disfruta en clase de LE? ¿Por qué cree que sucede?
8. ¿Podría relatar detalladamente alguna ocasión en la que disfrutó especialmente la clase de LE? ¿Qué hizo la clase especial?
9. ¿Cómo, en qué nota que está disfrutando la clase de LE?
10. En la clase de LE, ¿se siente inmerso/a en la clase, concentrado/a en lo que se está haciendo, o más bien distraído, pensando en otra cosa?
11. ¿Se le suelen hacer las clases más bien cortas o todo lo contrario?
12. ¿Qué dos factores –a su juicio- contribuyen en mayor medida a que disfrute las clases de lengua extranjera?
13. ¿Podría contar una experiencia de aprendizaje de LE en la que, a pesar de que se hayas tenido que esforzar, superarse, etc. haya disfrutado?
14. ¿Cómo se imagina, qué circunstancias se tendrían que dar en una clase de LE para que la disfrute?

6.3. Ejemplo de categorización de citas textuales del alumnado en la aplicación ATLAS.ti 8



6.4. Ejemplo de organización y resumen de citas en el editor de textos Word

Ilusión y ganas con las que van a clase

11HI6 inglés + ilusión, incertidumbre. Forma de desconectar. Cargarme de energía positiva y satisfacción.

11HI6 Siempre porque es la fórmula para aumentar la motivación y la autoestima. Hay que hacerlo con ilusión y alegría.

30HF3 Muchísimo. Nunca imaginé que las disfrutaras tanto. Me siento como un niño. Me encanta ir a clase

30HF3 Imprescindible. Cuando no necesitas el título y vas porque quieres es muy distinto. Es imprescindible disfrutar para ir.

37MI5 Depende del profesor, consigues motivarte en clase y mantener el interés. Con un profesor bueno, sales de clase con ganas de más. Te motiva, llegas a casa con ganas de seguir estudiando. Metodología y profesor

5HI6 Sí. Lo adoro para mí es un auténtico placer hablarlo. Por eso, ya tiene muchísimo ganado. Lo disfruto porque me apasiona. Es una lengua que me encanta.

6.5. Número de veces que el alumnado entrevistado referencia los factores según sus características demográficas

Las variables de las siguientes tablas hacen referencia al sexo con el que el alumnado entrevistado se identificaba (H=hombres; M=mujeres) la edad (20=26-29 años; 30=30-39 años; 40=40-49 años; 50=50-59 años; 60=60-69 años), el idioma que estudiaban (In=inglés; Fr=francés; Al=alemán; It=italiano; Es=español; Ru=ruso) y el curso que habían superado antes del momento de la entrevista (1/1º=1º; 2/2º=2º; 3/3º=3º; 4/4º=4º; 5/5º=5º; 6/6º=6º).

6.5.1. Número de veces que el alumnado menciona cada factor según sus características sociodemográficas

	H	M	20	30	40	50	60	In	Fr	Al	It	Es	Ru	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Actividades culturales	6	6	2	0	5	3	1	3	5	1	0	0	2	0	1	2	3	3	3
Actividades lúdicas	13	14	3	3	14	9	0	21	5	1	1	1	0	2	0	7	8	6	6
Ambiente distendido	21	27	3	6	16	19	2	28	13	4	1	1	1	3	1	10	11	13	10
Aneédotas	1	6	3	1	0	1	1	5	2	0	0	0	0	2	1	0	2	2	0
Casos superación	10	14	1	6	8	7	2	12	7	2	1	1	1	1	3	4	9	3	2
Conj. esfuerzo-disfrute	9	3	1	0	3	7	1	11	0	0	0	0	1	1	0	6	2	3	0
Desconexión	2	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Dinamismo	11	22	6	6	14	7	0	17	10	4	1	1	0	1	2	3	11	7	6
Enr. cultural	13	23	6	7	15	5	2	21	5	6	1	1	2	1	1	7	11	10	6
Enr. intelectual	8	20	7	4	5	10	2	13	8	5	0	2	0	1	5	4	8	7	3
Ilusión y ganas	5	1	0	0	3	1	2	2	2	0	0	0	0	0	2	0	1	3	
Incremento autoestima	8	12	1	5	4	7	2	8	6	1	0	3	0	2	3	3	6	2	2
Interacción compañeros	25	29	7	11	11	17	2	31	16	2	2	1	2	1	1	14	16	10	12
Libertad de elección	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Mezcla placer-estrés	15	17	5	4	11	9	3	17	10	3	1	0	1	3	2	11	5	5	6
Satisfacción personal	11	14	1	6	8	6	3	10	10	4	0	1	0	2	1	5	3	4	5

El número que aparece debajo de cada dato sociodemográfico hace referencia al número de alumnado total con esa característica.

6.5.2. Número de veces que atribuyen las sensaciones positivas a un ambiente distendido, relajado y motivador; al enriquecimiento cultural o intelectual, a la ilusión y ganas, al incremento de la autoestima y a la satisfacción personal.

	H	M	20	30	40	50	60	In	Fr	Al	It	Es	Ru	1	2	3	4	5	6
Ambiente distendido	21	27	3	6	16	19	2	28	13	4	1	1	1	3	1	10	11	13	10
Enriquecimiento cultural	13	23	6	7	15	5	2	21	5	6	1	1	2	1	1	7	11	10	6
Enriquecimiento intelectual	8	20	7	4	5	10	2	13	8	5	0	2	0	1	5	4	8	7	3
Ilusión y ganas	5	1	0	0	3	1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	1	3
Incremento de autoestima	8	12	1	5	4	7	2	8	6	1	0	3	0	2	3	3	6	2	2
Satisfacción personal	11	14	1	6	8	6	3	10	10	4	0	1	0	2	1	5	3	4	5

6.5.3. *Número de veces que el alumnado entrevistado menciona las actividades culturales o lúdicas, las anécdotas, la interacción compañeros, la libertad de elección y el dinamismo como causa principal de disfrute en clase de lengua extranjera.*

	H	M	20	30	40	50	60	In	Fr	Al	It	Es	Ru	1	2	3	4	5	6
Actividades culturales	6	6	2	0	5	3	1	3	5	1	0	0	2	0	1	2	3	3	3
Actividades lúdicas	13	14	3	3	14	9	0	21	5	1	1	1	0	2	0	7	8	6	6
Anécdotas	1	6	3	1	0	1	1	5	2	0	0	0	0	2	1	0	2	2	0
Interacción compañeros	25	29	7	11	11	17	2	31	16	2	2	1	2	1	1	14	16	10	12
Libertad de elección	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Dinamismo	11	22	6	6	14	7	0	17	10	4	1	1	0	1	2	3	11	7	6

6.5.4. *Número de veces que el alumnado entrevistado menciona la conjunción de esfuerzo y disfrute y la mezcla entre placer y estrés como principales sensaciones ambivalentes.*

	H	M	20	30	40	50	60	In	Fr	Al	It	Es	Ru	1	2	3	4	5	6
Conjunción de esfuerzo y disfrute en cuanto a los contenidos	9	3	1	0	3	7	1	11	0	0	0	0	1	1	0	6	2	3	0
Mezcla por una actividad que produce placer y estrés	15	17	5	4	11	9	3	17	10	3	1	0	1	3	2	11	5	5	6