

**Didáctica. Lengua y Literatura**

ISSN-e 1130-0531

<https://dx.doi.org/10.5209/diil.83442> EDICIONES  
COMPLUTENSE

## *Engagement* en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: Diseño de un Cuestionario en Línea durante la Pandemia de SARS-CoV-2

Carlos Alberto Noriega Guzmán<sup>1</sup> y Inmaculada Senra Silva<sup>2</sup>

Recibido: 5 de agosto de 2022 / Aceptado: 8 de febrero de 2023

**Resumen.** El objetivo de este estudio fue diseñar un cuestionario en línea para el estudio del engagement en el aprendizaje de lenguas durante la pandemia por SARS-CoV-2 basado en los supuestos teóricos de Fredricks et al. (2004) y Mercer y Dörnyei (2020). El contenido fue validado por medio del juicio de expertos usando el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC=.95), y la fiabilidad ( $\alpha=.91$ ) se obtuvo del estudio piloto ( $n=29$ ) que se llevó a cabo en un centro de enseñanza de lenguas adjunto a la Universidad Autónoma de Baja California en el marco de la pandemia por SARS-CoV-2. En promedio, los participantes mostraron un nivel bueno de engagement ( $m=152.86$ ). Los resultados permiten sustentar la validez y fiabilidad de este instrumento de 37 ítems.

**Palabras clave:** Engagement; educación en lenguas; aprendizaje en línea; diseño de cuestionarios; estudios durante la pandemia.

### [en] *Engagement* in Foreign Language Learning: Designing an Online Questionnaire during the SARS-CoV-2 Pandemic

**Abstract.** The objective of this study was to design an online questionnaire for the study of engagement in language learning during the SARS-CoV-2 pandemic based on the theoretical framework provided by Fredricks et al. (2004) and Mercer and Dörnyei (2020). The content was validated using the Content Validity Coefficient (CVC=.95), and the reliability ( $\alpha=.91$ ) was obtained through a pilot study ( $n=29$ ) carried out in a language center affiliated to the Autonomous University of Baja California during the SARS-CoV-2 pandemic. On average, the participants showed a good level of engagement ( $m=152.86$ ). The results provide validity and reliability to this 37-item instrument.

**Keywords:** Engagement; language education; e-learning; questionnaire design; studies during the pandemic.

### [fr] *Engagement* dans l'apprentissage des langues étrangères: conception d'un questionnaire en ligne pendant la pandémie de SRAS-CoV-2

**Résumé.** L'objectif de cette étude était de concevoir un questionnaire en ligne pour l'étude de l'engagement dans l'apprentissage des langues pendant la pandémie de SRAS-CoV-2 sur la base du cadre théorique fourni par Fredricks et al. (2004) et Mercer et Dörnyei (2020). Le contenu a été validé en utilisant le Coefficient Validité de Contenu (CVC=.95), et la fiabilité ( $\alpha=.91$ ) a été obtenue par une étude préliminaire ( $n=29$ ) effectuée à un centre de langue filiale à l'Université Autonome de Basse Californie pendant la pandémie de SRAS-CoV-2. En moyenne, les participants ont montré un bon niveau d'engagement ( $m=152,86$ ). Les résultats fournissent la validité et la fiabilité à cet instrument de 37 items.

**Mots-clés:** Engagement; éducation de langue; e-étude; conception de questionnaire; études pendant la pandémie.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Revisión de la literatura. 3. Metodología. 4. Análisis de datos. 5. Resultados. 5.1. Validación. 5.2. Fiabilidad. 5.3. Engagement en el aprendizaje de lenguas en línea de los participantes. 6. Discusión. 7. Conclusiones. 8. Bibliografía. Anexo 1. Ítems del cuestionario.

<sup>1</sup> Escuela Internacional de Doctorado  
Facultad de Filología  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
<https://orcid.org/0000-0001-7064-3237>  
[cnoriega11@alumno.uned.es](mailto:cnoriega11@alumno.uned.es)

<sup>2</sup> Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas  
Facultad de Filología  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
<https://orcid.org/0000-0002-2212-187X>  
[isenra@flog.uned.es](mailto:isenra@flog.uned.es)

**Cómo citar:** Noriega Guzmán, C. A.; Senra Silva, I. (2023). *Engagement* en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: Diseño de un Cuestionario en Línea durante la Pandemia de SARS-CoV-2, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 203-215.

## Declaración de contribución de autoría

Ambos autores firman el artículo siguiendo la *Equal contribution norm (EC)* que utiliza la secuencia alfabética para reconocer contribuciones similares.

## 1. Introducción

En el campo de la educación en lenguas extranjeras, en la década del 2010, comenzaron a surgir estudios relacionados con la productividad del *engagement* en el aula. Este concepto, todavía carente de consenso de traducción al español, solía usarse de manera alternativa a la motivación, volviendo confusa su conceptualización hasta las publicaciones de Appleton et al. (2006) y Appleton et al. (2008), quienes buscaron delimitar su significado en el contexto educativo. Svalberg (2009), por otra parte, propuso el *engagement* en relación con la lengua, importando así el concepto a la educación en lenguas donde sería importante en los años siguientes, no solo como discusión de lo que es el *engagement*, sino también como un elemento importante en el aula.

El objetivo de este estudio fue diseñar un instrumento para estudiar el *engagement* tridimensional (conductual, emocional y cognitivo) en el aprendizaje de lenguas extranjeras durante la pandemia por SARS-CoV-2, y solo aplicable a este contexto, partiendo de las teorías de la motivación que son ya la tendencia al investigar el tema. Como primer paso, fue necesario conceptualizar el *engagement*, por lo que se llevó a cabo una revisión y discusión de la literatura relevante.

En las versiones más vanguardistas de este concepto, se encontró que el *engagement* es un estado de acción, atención y participación hacia elementos contextuales que mantiene una relación dinámica con la motivación y que evidencia el interés del estudiante en el curso además de favorecer el aprendizaje (ver Hiver et al., 2020; Mercer y Dörnyei, 2020; y Fredricks et al., 2004). En el caso de este estudio, el marco contextual fue la pandemia por SARS-CoV-2 en cursos de lenguas extranjeras con aprendizaje en línea. Este último es el mediado, asistido o basado en tecnología (organización basada en la web, interacción por internet, enriquecimiento de ambientes de aprendizaje por internet, uso de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros), que planifica el tiempo (síncrono o asíncrono), la interactividad (foros de discusión, salas de chat, elementos de revisión automática, interacción profesor-estudiante, estudiante-estudiante, videollamadas) y que considera las limitaciones de distancia física en la planificación de un curso (Singh y Thurman, 2019).

Las justificaciones para realizar este estudio son diversas. Primero, los estudios en lenguas durante la pandemia son importantes como antecedente histórico. En este evento tan crítico del siglo, la documentación del estudio de lenguas provee una fotografía de la situación vivida desde los estudiantes que persiguieron la meta de continuar su formación en lenguas. Segundo, existe escasa representación del *engagement* en la educación en lenguas en México (para estudios de *engagement* con materiales digitales o en línea, véase García-Béjar, 2021; y Pineda Ortega et al., 2020). Tercero, es importante estudiar el *engagement* para favorecer la tarea permanente de actualizar y contextualizar las prácticas de la educación en lenguas extranjeras. En este caso, el diseño de este instrumento permitió contextualizar el *engagement* en un escenario muy diferente al planteado por otros instrumentos como lo son el SEM-MacArthur (Fredricks et al., 2005) y el *Student Engagement Instrument* denominado SEI (Appleton et al., 2006).

## 2. Revisión de la literatura

La motivación y el *engagement* sostienen una relación dinámica en el campo de la educación en lenguas cuyos orígenes tienen lugar en el campo de la educación y la psicología. La trayectoria bibliográfica de estos conceptos en el campo de la educación en lenguas ha sido bien documentada y discutida por el autor húngaro Zoltán Dörnyei. Recientemente, Mercer y Dörnyei publicaron en 2020 *Engaging language learners in contemporary classrooms*, conciliando en este libro algunas de las más prominentes teorías clásicas de la motivación; por ejemplo, la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), la Teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1977), la Teoría del Apego (Bowlby, 1993, en Mercer y Dörnyei, 2020) y las Teorías de Metas (por ejemplo, Elliot y Dweck, 1988; Dweck, 2006). El libro de Mercer y Dörnyei pretende actualizar las prácticas en el aula de lenguas potenciando el aprendizaje a través del *engagement*, un estado de acción, atención y participación hacia elementos contextuales cuyo principal atractivo es mejorar la participación.

Ahora bien, para entender mejor la diferencia entre *engagement* y motivación, la mejor aproximación es contrastar las definiciones. Fredricks y McColskey (2012) se refieren a la motivación de la siguiente manera:

Motivation refers to the underlying reasons for a given behavior and can be conceptualized in terms of the direction, intensity, quality, and persistence of one's energies (Maehr & Meyer, 1997). A proliferation of motivational constructs (e.g., intrinsic motivation, goal theory, and expectancy-value models) have been developed to answer two broad questions "Can I do this task" and "Do I want to do this task and why?" (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). One commonality across these different motivational constructs is an emphasis on individual differences and underlying psychological processes. (P. 765)

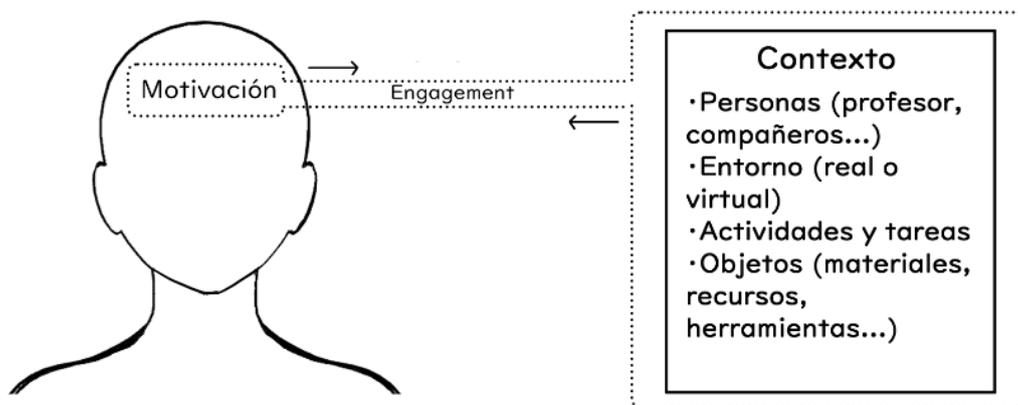
Hacia el final de la cita se rescata el paradigma reflexivo para entender la motivación: *¿Puedo hacer esto? ¿Quiero hacer esto? ¿Por qué quiero hacerlo?* Según la visión de Fredricks y McColskey (2012), en otras palabras, la motivación encuentra su esencia en las razones para llevar a cabo una acción que cuenta con dirección, intensidad, calidad y persistencia.

En contraparte, Fredricks y McColskey (2012) resumen el *engagement* de la siguiente manera:

[...] *Engagement* tends to be thought of in terms of action, or the behavioral, emotional, and cognitive manifestations of motivation (Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009a). An additional difference is that engagement reflects an individual's interaction with context (Fredricks et al., 2004; Russell, Ainsley, & Frydenberg, 2005). In other words, an individual is engaged in something (i.e., task, activity, and relationship), and their engagement cannot be separated from their environment. This means that engagement is malleable and is responsive to variations in the context that schools can target in interventions (Fredricks et al., 2004; Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992). (p. 765)

Para Fredricks y McColskey (2012), el *engagement* es un elemento inseparable del contexto y es concebido como manifestaciones de la motivación que conducen a acciones (dimensión conductual), estados (dimensión emocional) y procesos de la mente (dimensión cognitiva). Reeve (2012) lo explica de la siguiente manera: la motivación es un elemento privado, no observable, psicológico y neuronal, y un proceso biológico que antecede al *engagement*. Reschly y Christenson (2012), por otra parte, encontraron que la motivación representa la intención y el *engagement*, la acción. De este modo se puede describir que la motivación es privada, mientras que el *engagement* tiene una manifestación pública por medio de acciones y estados (de interés, atención y participación) y se puede complementar con el hecho de reconocer que ambos constructos sostienen una relación dinámica con el contexto (Mercer y Dörnyei, 2020). Esta discusión se resume en la *figura 1*.

Figura 1. La motivación, el *engagement* y su relación dinámica con el contexto y sus elementos



Fuente: elaboración propia

Finalmente, es necesario delimitar el concepto del *engagement* que orienta este estudio. El *engagement* es un estado de acción hacia elementos contextuales que favorece el aprendizaje, que es tridimensional (conductual, emocional y cognitivo) y evidente en el interés, la atención y la participación en el curso de lenguas. Este modelo tridimensional, presentado integralmente por Fredricks et al. (2004) bajo el nombre de *school engagement* (y después como *student engagement* en Fredricks y McColskey, 2012; y Fredricks et al., 2016), ha sido adaptado a las necesidades conceptuales del campo de la educación en lenguas por Mercer y Dörnyei (2020).

Primeramente, es evidente que el *engagement* es conductual porque tiene evidencia en la participación en el aula (Mercer y Dörnyei, 2020), así como involucramiento en actividades académicas y extracurriculares que son cruciales para lograr las metas del curso (Fredricks et al., 2004). Para aquellos interesados en las teorías de la motivación, el *engagement* conductual puede localizarse dentro de la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985) en el marco de la relación. Una adecuada relación entre los estudiantes, los profesores y el contexto escolar favorece la participación; un elemento necesario para dominar las habilidades comunicativas en el curso de lenguas (Mercer y Dörnyei, 2020). Otros autores incluyen elementos como la atención, el esfuerzo, la persistencia, participar en las discusiones de la clase, y otros elementos similares en su explicación del *engagement* conductual (Finn et al., 1995; Skinner y Belmont, 1993). Algunas publicaciones sobre el *engagement* conductual en el área de lenguas son la de

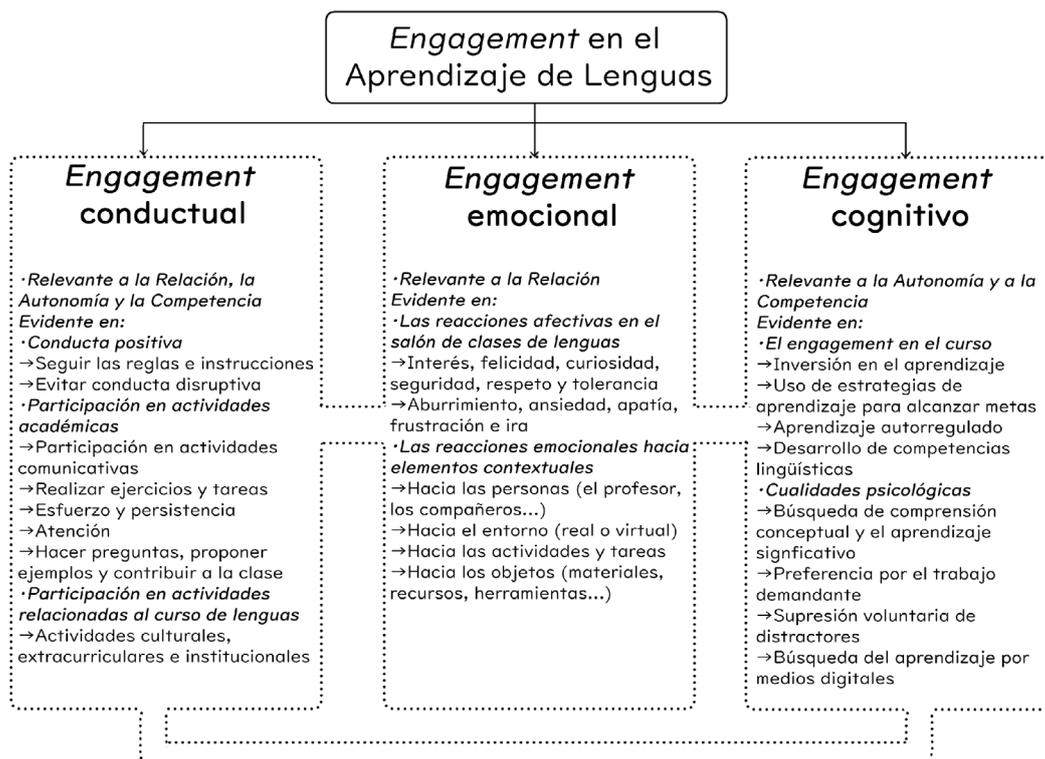
Afendi et al. (2020), quienes discuten los efectos del andamiaje al hablar de los profesores de inglés (*scaffolding*) y sus efectos en el *engagement* conductual, la lectura obligada de Philp y Duchesne (2016), quienes exploran todas las dimensiones del término y ejemplifican oportunamente el *engagement* conductual. De manera similar, en la publicación de Oga-Baldwin (2019) se revisa sistemáticamente el término.

Segundo, el *engagement* emocional tiene implicaciones en el estado del estudiante con relación a los elementos contextuales: individuos, actividades, materiales, recursos, retroalimentación y otros. Para Reeve (2012), el *engagement* emocional parece poder describirse en un continuo con polos opuestos donde existen emociones que facilitan el aprendizaje como lo es el interés, la curiosidad y el entusiasmo, así como los sentimientos opuestos; por ejemplo, el estrés, la ira, la frustración, la ansiedad y el miedo, emociones que complican el aprendizaje. Algunos estudios relevantes son el de Qiu y Lo (2016), quienes encontraron que los estudiantes muestran mayor *engagement* con temas que les parecen familiares. En el de Amini y Amini (2017) se propuso incluir el *engagement* motivacional y emocional en el currículo y la pedagogía de la enseñanza de lenguas, y en el de Kosmas y Zaphiri (2019) se encontró que el uso de juegos basados en movimiento promueve el trabajo colaborativo y el *engagement* emocional.

Finalmente, el *engagement* cognitivo es evidente para varios autores dentro de las actividades que demandan una inversión cognitiva considerable (por ejemplo, Hiver et al., 2020; Finn y Rock, 1997; Fredricks, 2015; Fredricks et al., 2004, 2016; Mercer y Dörnyei, 2020; Reeve, 2012). Por una parte, Reeve (2012) resume que el *engagement* cognitivo puede percibirse cuando el estudiante utiliza estrategias sofisticadas de aprendizaje, busca comprensión conceptual en lugar de conocimiento superficial o emplea el uso de estrategias de autorregulación. Por otra parte, dentro de la Teoría de la Autodeterminación, el *engagement* cognitivo puede encontrarse dentro de la teoría interna de las necesidades básicas; específicamente, dentro de la competencia. Connell y Wellborn (1991, en Fredricks et al., 2004) incluyen la preferencia por el trabajo demandante en clase, así como la resolución de problemas y la actitud positiva ante el fracaso. Estudios del *engagement* cognitivo relevantes en el campo de la educación en lenguas incluyen el de actividades demandantes de Kong y Hoare (2011), el de Baralt et al. (2016), quienes encontraron que, cuanto mayor *engagement* social y afectivo exista, mayor será el *engagement* cognitivo mostrado por los estudiantes de lenguas, y el estudio de Wen (2020), que explora el *engagement* cognitivo en un entorno de aprendizaje de chino con realidad aumentada.

Aunque se han descrito las dimensiones fundamentales del *engagement* para este estudio, es importante señalar lo siguiente. Fredricks et al. (2004) discuten que conceptualizar las tres dimensiones por separado es útil para entender mejor este término multifacético, pero realmente estos factores están interrelacionados. La ventaja de estudiar las tres dimensiones, no obstante, es que hacerlo así provee oportunidades para investigar antecedentes y consecuencias de la conducta, la emoción y la cognición simultánea y dinámicamente. De esta manera, en la *figura 2* se resumen las tres dimensiones y los elementos del *engagement* en el aprendizaje de lenguas recordando que las nociones de la conducta, la emoción y la cognición no son procesos aislados, sino que son factores interrelacionados dentro del individuo.

Figura 2. *Engagement* en el aprendizaje de lenguas



### 3. Metodología

El objetivo de este estudio fue diseñar un cuestionario en línea para estudiar el *engagement* en el aprendizaje de lenguas extranjeras en línea durante la pandemia por SARS-CoV-2. Una vez conceptualizado el constructo clave, fue necesario diseñar el instrumento y validar su contenido, y después medir la fiabilidad del instrumento en un estudio piloto. Es decir, se llevaron a cabo dos etapas principales.

En la primera etapa se concibió la primera versión del instrumento. El cuestionario tiene cuatro secciones: información demográfica, *engagement* conductual (12 ítems), *engagement* emocional (13 ítems) y *engagement* cognitivo (16 ítems). Los ítems (ver Anexo 1) fueron diseñados de acuerdo con el modelo adoptado del *engagement* (ver figura 2) y con la tendencia a utilizar la escala Likert en los estudios de la motivación y los cuestionarios de tipo autoinformados (*self-report*) en los estudios del *engagement* (Fredricks y McColskey, 2012). En este caso, la escala de 5 puntos iba desde *totalmente de acuerdo* hasta *totalmente en desacuerdo*. Adicionalmente, fue necesario diseñar los ítems considerando su exportación a Google Forms. Se decidió usar esta plataforma por su ergonomía y popularidad.

Para validar el contenido del cuestionario, se empleó el juicio de 3 expertos en la educación en lenguas empleando el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2002). El experto 1 coordina un programa de licenciatura en el área de lenguas y cuenta con formación en enseñanza de lenguas, lenguas modernas y el grado de doctor en educación con más de 10 años de experiencia en el campo. El experto 2 es también coordinador de un programa de licenciatura en el área de lenguas, es profesor investigador a tiempo completo con 30 años de experiencia en la enseñanza del inglés, y tiene el grado de doctor en enseñanza del inglés. El experto 3 coordina el posgrado y la investigación en una facultad de idiomas y cuenta con el grado de doctor en ciencias educativas, además de diversos títulos y certificados en el área de la enseñanza de lenguas y la tecnología educativa, así como más de 30 años de experiencia.

La primera versión del instrumento se presentó en línea a un grupo de 16 estudiantes de japonés voluntarios de la misma institución y características similares a los participantes del estudio. Estos voluntarios hicieron comentarios satisfactorios sobre el contenido del cuestionario y la funcionalidad de la plataforma Google Forms. El objetivo de este ejercicio, previo a la segunda etapa principal, fue conocer si el contenido del cuestionario en línea era visible y utilizable tanto en dispositivos móviles como en ordenadores de sobremesa. De esta manera se determinó que el formato del cuestionario fue adecuado para llevar a cabo el estudio. Cabe mencionar que ninguno de los 16 estudiantes participó en el estudio principal.

En la segunda etapa, para medir la fiabilidad, el cuestionario se administró a 29 informantes (22 mujeres y 7 hombres) de edades entre 18 y 26 años pertenecientes a dos grupos de japonés (uno semanal y uno en sábados) y uno de inglés (semanal) que accedieron a participar en este pilotaje. 23 de ellos eran estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California, mientras 6 de ellos eran externos a la institución. El acceso a los grupos fue por medio de un consentimiento escrito de la administración del centro de enseñanza de lenguas, la cual determinó la disponibilidad de los grupos para el estudio. La muestra fue no probabilística y seleccionada intencionalmente por conveniencia. El cuestionario fue administrado por el investigador con permiso del profesor del curso. Después de informar y presentar el objetivo del estudio, los estudiantes accedieron a participar y se administró el instrumento con una duración de 15 a 20 minutos. Se subraya que la participación fue voluntaria y anónima, y todos los potenciales informantes se mostraron interesados en participar. Ningún cuestionario fue invalidado.

### 4. Análisis de datos

En la etapa de validación, los criterios para analizar los 41 ítems por los expertos fueron coherencia, claridad, escala y relevancia. Los expertos evaluaron de 1 a 5 puntos cada criterio en cada ítem (1 = INACEPTABLE; 2 = DEFICIENTE; 3 = REGULAR; 4 = BUENO; 5 = EXCELENTE), obteniendo así una suma de puntos para cada uno. De acuerdo con Pedrosa et al. (2013), después de una evaluación tipo Likert de 5 puntos para cada ítem, el CVC se calcula utilizando las siguientes fórmulas.

Primero, se calcula la media obtenida de cada ítem, y, con el resultado, se calcula el CVC<sub>i</sub> de cada elemento:

$$CVC_i = \frac{Mx}{Vmáx}$$

En esta ecuación  $Mx$  representa la media del elemento en la puntuación obtenida de los expertos y  $Vmáx$  representa la puntuación máxima posible. En este estudio, la puntuación máxima para cada ítem es de 20 puntos debido a que son 4 los criterios a evaluar (coherencia, claridad, escala y relevancia) y la escala es de 1 a 5 puntos. Para ejemplificar, al realizar una sumatoria de los puntajes de los 3 jueces para el ítem 2 (20, 18 y 20 puntos), el valor de  $Mx$  fue 2.9. Esto es porque 58 dividido entre 20 ( $Vmáx$ ), resulta en 2.9.

Segundo, se calcula el error asignado ( $Pei$ ) para reducir el posible sesgo introducido por alguno de los expertos, siendo  $j$  el número de los expertos participantes:

$$Pei = \left(\frac{1}{j}\right)^j$$

Nota: la  $j$  fuera del paréntesis es exponencial.

Finalmente, el CVC se calcula de la siguiente manera:

$$CVC = CVCi - Pei$$

En cuanto a la interpretación, la recomendación de Hernández-Nieto (2002) es mantener solamente aquellos ítems cuyos CVC son de .80 o mayor. Para obtener estos datos se utilizaron las fórmulas anteriores en el programa Microsoft Excel y se analizó cada ítem individualmente. El total calculado individual del CVC es representado por  $CVCtc$ .

Por otra parte, se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach para medir la fiabilidad del instrumento. Aquellos valores superiores a .70 se consideran aceptables (George y Mallery, 2003). Con el programa *SPSS 25.0* se capturaron los datos obtenidos de Google Forms. Los ítems redactados de manera negativa fueron registrados de modo inverso.

Finalmente, se analizaron los datos obtenidos de los participantes con el programa *SPSS 25.0*. El análisis fue de estadística descriptiva y se crearon etiquetas en los puntos de corte de los cuartiles para interpretar los resultados adecuadamente.

## 5. Resultados

### 5.1. Validación

La validación utilizando el CVC fue satisfactoria. Se encontró que, tanto el puntaje de cada ítem ( $CVCtc \geq .80$ ) como del promedio del CVC del instrumento ( $CVCt = .95$ ) muestran validez para el contenido (ver *tabla 1*).

Tabla 1. Coeficiente de Validez de Contenido del cuestionario en línea del *engagement*

Ítem	Mx	CVCi	Pei	CVCtc
1	3	1	.037	.962
2	2.9	.966	.037	.962
3	2.95	.983	.037	.946
4	3	1	.037	.962
5	2.9	.966	.037	.929
6	2.9	.966	.037	.929
7	3	1	.037	.962
8	2.9	.966	.037	.929
9	3	1	.037	.962
10	3	1	.037	.962
11	2.95	.983	.037	.946
12	3	1	.037	.962
13	3	1	.037	.962
14	3	1	.037	.962
15	3	1	.037	.962
16	3	1	.037	.962
17	3	1	.037	.962
18	3	1	.037	.962
19	3	1	.037	.962
20	3	1	.037	.962
21	3	1	.037	.962
22	3	1	.037	.962
23	3	1	.037	.962

Ítem	Mx	CVCi	Pei	CVCtc
24	2.95	.983	.037	.946
25	2.95	.983	.037	.946
26	3	1	.037	.962
27	3	1	.037	.962
28	3	1	.037	.962
29	3	1	.037	.962
30	3	1	.037	.962
31	3	1	.037	.962
32	3	1	.037	.962
33	3	1	.037	.962
34	3	1	.037	.962
35	3	1	.037	.962
			CVCt =	.957

Fuente: elaboración propia

Para finalizar la etapa de validación, se atendieron algunas recomendaciones hechas por los expertos sin descartar ningún ítem. Una recomendación fue cambiar el uso del lema *a distancia* por *en línea* para armonizar el contenido de los ítems que lo empleaban. Finalmente, se reformuló la sintaxis en tres ítems para facilitar la lectura sin afectar el contenido.

## 5.2. Fiabilidad

El análisis inicial de la consistencia interna del instrumento mostró ser .90. En la *tabla 2*, la columna 1 indica la media de la escala si se elimina la pregunta; la columna 2 muestra la varianza de la escala si se elimina la pregunta; la columna 3 señala la correlación elemento-total corregida [CEC] y la columna 4 indica el alfa de Cronbach si se elimina la pregunta.

Tabla 2. Análisis de fiabilidad del cuestionario en línea del *engagement*

Ítem	Columna 1	Columna 2	Columna 3	Columna 4
1	163.275	326.993	.73	.895
2	164.62	317.601	.598	.895
3	163.62	332.53	.264	.90
4	163.827	343.148	-.004	.904
5	163.862	350.766	-.157	.91
6	164.241	336.547	.206	0.9
7	163.655	325.948	.561	.896
8	163.517	335.687	.388	.899
9	163.31	330.936	.675	.897
10	164.344	329.091	.334	.899
11	163.655	331.448	.362	.898
12	165.034	319.82	.433	.898
13	164.275	331.278	.258	.90
14	163.379	329.387	.59	.896
15	164.379	316.244	.602	.895
16	163.931	316.209	.655	.894
17	163.482	334.187	.275	.899
18	163.069	340.995	.459	.90
19	163.206	337.741	.361	.899
20	165.551	322.828	.334	.90
21	163.586	322.108	.65	.895
22	163.344	327.734	.618	.896
23	163.517	330.401	.411	.898

Ítem	Columna 1	Columna 2	Columna 3	Columna 4
24	163.862	318.837	.559	.895
25	164.482	320.901	.443	.897
26	163.379	329.744	.63	.896
27	163.689	321.793	.67	.895
28	165.034	330.463	.199	.903
29	163.793	324.027	.539	.896
30	163.793	321.527	.638	.895
31	163.758	331.833	.431	.898
32	163.862	323.837	.611	.895
33	163.896	331.667	.52	.897
34	163.827	336.791	.224	.90
35	163.137	335.837	.545	.898
36	164.034	326.82	.452	.897
37	164.379	330.672	.389	.898
38	165.172	316.362	.506	.896
39	163.862	328.052	.454	.897
40	163.62	323.53	.673	.895
41	165.103	322.525	.387	.899

Fuente: elaboración propia

Aunque el resultado inicial del alfa de Cronbach resultó ser favorable, se eliminaron los ítems cuya CEC era inferior o cercana al .200 como recomendación en las ciencias sociales (Bojórquez-Molina et al., 2013). Una vez eliminados los ítems 4, 5, 6 y 28, se calculó nuevamente el alfa de Cronbach en los 37 elementos finales, obteniendo una puntuación más alta a la que se le incluye el intervalo de confianza ( $\alpha=.91$ , 95% IC, .86, .95). De igual modo, se utilizó el alfa de Cronbach para reportar la consistencia interna de cada dimensión del *engagement*: conductual ( $\alpha=.71$ ), emocional ( $\alpha=.82$ ) y cognitiva ( $\alpha=.85$ ).

### 5.3. *Engagement* en el aprendizaje de lenguas en línea de los participantes

Considerados los ajustes al instrumento, en la *tabla 3* se presentan los resultados del cuestionario de *engagement* en el aprendizaje de lenguas extranjeras en línea durante la pandemia por SARS-CoV-2 ( $n=29$ ):

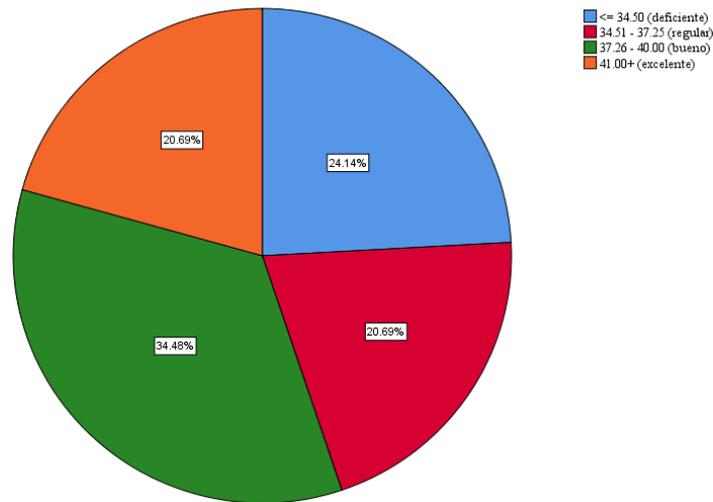
Tabla 3. Puntaje de *Engagement* de los Participantes

	Engagement Conductual	Engagement Emocional	Engagement Cognitivo	Puntuación total del Engagement
N	29	29	29	29
Media	37.27	54.37	61.20	152.86
Mediana	38.00	57.00	61.00	157.00
Moda	38.00	57.00	67.00	143.00
Desv. Estándar	4.81	7.52	7.96	18.17

Fuente: elaboración propia

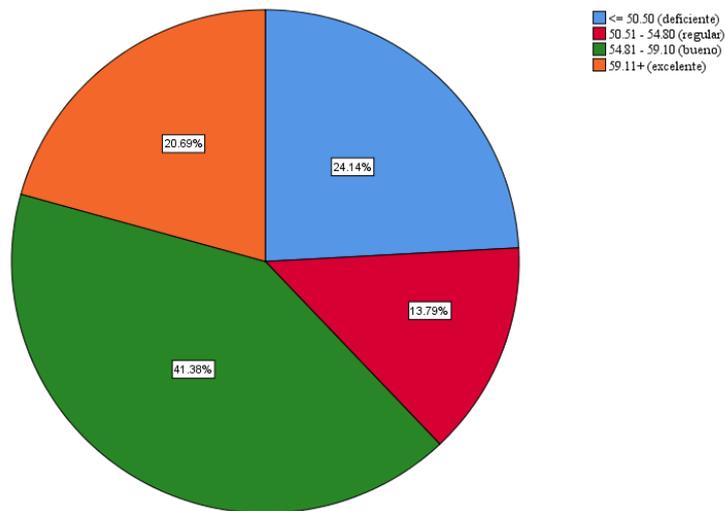
Los cuartiles obtenidos con el programa *SPSS 25.0* se utilizaron para realizar los puntos de corte con ajustes menores. Esto facilitó la interpretación de resultados. Las figuras 3, 4, 5 y 6 evidencian la distribución de los participantes en cada dimensión y en la puntuación total del *engagement* en una escala de *deficiente, regular, bueno y excelente*.

Figura. 3. Distribución de los participantes por cuartiles de *Engagement* Conductual



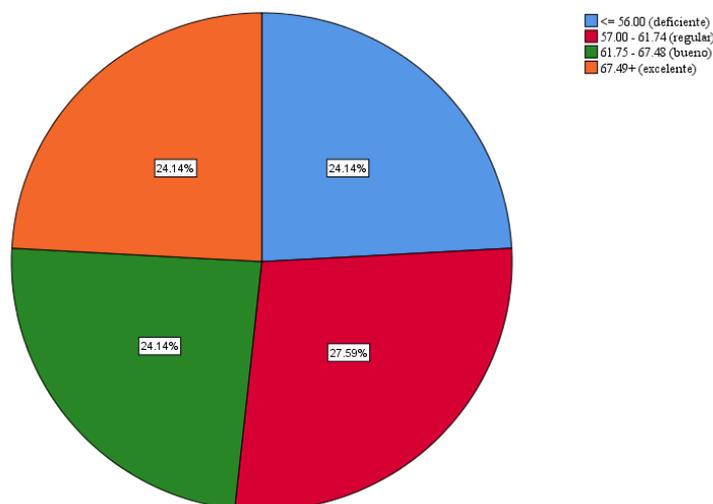
Fuente: elaboración propia

Figura. 4. Distribución de los participantes por cuartiles de *Engagement* Emocional

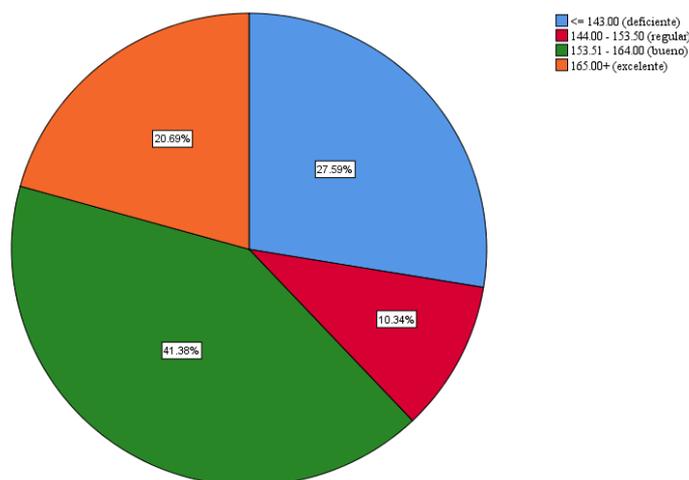


Fuente: elaboración propia

Figura. 5. Distribución de los participantes por cuartiles de *Engagement* Cognitivo



Fuente: elaboración propia

Figura. 6. Distribución de los Participantes por Puntaje total del *Engagement*

Fuente: elaboración propia

## 6. Discusión

En cuanto a la validación del instrumento por medio del CVC, tanto de cada ítem ( $CVC_{tctc} = .80 \geq \geq$ ) como en promedio ( $CVC_t = .95$ ), los datos resultaron favorables para validar el contenido del instrumento. A juicio de los expertos, el contenido es aceptable en coherencia, claridad, escala y relevancia. Los comentarios de los expertos no invitaron a descartar ítems y fueron útiles para mejorar los resultados del pilotaje, así como para considerar la validez del modelo tridimensional del *engagement* como en los supuestos teóricos de Mercer y Dörnyei (2020).

La fiabilidad resultó favorable en los datos obtenidos de los informantes ( $n=29$ ), donde se obtuvo el valor del alfa de Cronbach en .91 (95% IC, .86, .95) lo cual contribuye a la validez del estudio. Aunque la dimensión conductual ( $a = .71$ ) resultó ser la más baja de las tres, el valor de  $a$  se debe, probablemente, al carácter exploratorio del estudio y a la dificultad de separar la conducta de la emoción y la cognición como otros lo discutieron anteriormente (Christenson et al., 2012; Hiver et al., 2020; Mercer y Dörnyei, 2020). Este resultado es también congruente con lo que discutieron Appleton et al. (2006) en torno al *engagement* conductual: los datos de esta dimensión pueden recuperarse mejor por medio de observaciones donde el profesor reporte la conducta del estudiante. Al ser el coeficiente del alfa de Cronbach aceptable, se decidió conservar sus ítems considerando que los valores en conjunto del instrumento muestran consistencia buena ( $a = .91$ , 95% IC, .86, .95).

Por otro lado, la dimensión emocional ( $a = .82$ ) y la dimensión cognitiva ( $a = .85$ ) mostraron mayor consistencia. Esto es coincidente con lo presentado en Fredricks y McColskey (2012): los cuestionarios autoinformados son particularmente útiles para evaluar el *engagement* emocional y el *engagement* cognitivo, los cuales no son directamente observables y necesitan ser inferidos por medio de la conducta. En otras palabras, dentro de las dimensiones del *engagement*, estas dos dimensiones tienen un mayor nivel de privacidad.

En cuanto a los resultados del *engagement* en el aprendizaje de lenguas extranjeras durante la pandemia por SARS-CoV-2, estos pueden interpretarse con las limitaciones de un estudio piloto ( $n=29$ ). Primero, resulta interesante que la media de los participantes fue de 152.86 (puntaje máximo de 185 y mínimo de 37). La conjetura inicial es que, al menos en su mayoría, los estudiantes se encuentran en un estado *bueno* de *engagement* que facilita su aprendizaje de lenguas en el aula (Mercer y Dörnyei, 2020). Sin embargo, también resultó interesante que el *engagement* emocional obtuviera menos participantes en el nivel excelente (20.69%, figura 3). De acuerdo con Reeve (2012), el *engagement* emocional guarda relación con las emociones provocadas por los elementos contextuales que incluyen el entorno y las personas. Es posible que la carencia de comunicación presencial afecte negativamente el *engagement* emocional de los participantes en el contexto sombrío de una pandemia mundial. De igual modo, el *engagement* conductual obtuvo un menor número de participantes en el nivel excelente (20.69%). Fredricks et al. (2004) explicaron que el *engagement* emocional tiene relación con las actividades extracurriculares relevantes a la clase. Sería apropiado indagar a través de entrevistas si, en el marco de la pandemia, la carencia de estas actividades tuvo impacto en el *engagement* conductual, o bien hay otros factores relevantes. Finalmente, en el *engagement* cognitivo, los participantes se mostraron mayormente regulares (27.59%). Considerando la consistencia de la dimensión, alguna conjetura sólo sería posible con un estudio más amplio, o bien acompañado de un estudio cualitativo.

## 7. Conclusiones

El cuestionario que se diseñó para el estudio del engagement en el aprendizaje de lenguas en línea durante la pandemia por SARS-CoV-2 resultó ser válido y fiable. Con base en los resultados de la investigación documental y del estudio piloto, se concluye con que el *engagement* es un constructo que invita a actualizar el estudio del aprendizaje de las lenguas extranjeras en línea, así como a reconsiderar la manera de alcanzar los objetivos del currículum. Aunque los nuevos aportes en la literatura del *engagement* tardan en ser adoptados (por ejemplo, Hiver et al., 2020; Mercer y Dörnyei, 2020), estudiar las teorías de la motivación y las prácticas de la educación en lenguas es productivo a nivel investigativo y práctico en el aula. Esta conclusión, más que ser definitiva, invita a la discusión sobre el *engagement* tridimensional y sus efectos en los estudiantes y el entorno de aprendizaje de lenguas extranjeras.

El diseño contempló la administración responsable del instrumento respetando las medidas socio-sanitarias vigentes debido a que el estudio se llevó a cabo en el marco de la pandemia durante el mes de noviembre de 2021. Aunque el pilotaje evidenció que el instrumento obtenido es válido (CVC=.95) y fiable ( $\alpha=.91$ , 95% IC, .85, .95), se reconocen las limitaciones contextuales como el número de participantes que no fue elevado ( $n=29$ ). Esta fue la principal razón para no realizar un análisis factorial exploratorio debido a que no es ideal en poblaciones menores a 50 participantes (Mavrou, 2015). No obstante, estos fueron los datos disponibles durante esta crisis mundial. Los resultados obtenidos son importantes para documentar el estudio de lenguas durante la pandemia por SARS-CoV-2 y también para dar seguimiento al estudio del *engagement*.

En cuanto al nivel de *engagement* en el aprendizaje de lenguas en línea de los participantes, se concluye que era, en general, bueno ( $m=152.86$ ). En otras palabras, el entorno de la educación en línea durante la pandemia favorecía el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una investigación cualitativa puede ayudar a triangular los resultados de este cuestionario para interpretar mejor la situación del aprendizaje de lenguas extranjeras en la pandemia. Adicionalmente, algunas preguntas de investigación surgen de este estudio: ¿cómo y en qué medida afectó la pandemia al aprendizaje de lenguas extranjeras de los participantes? ¿Se obtiene, en lo general, mayor *engagement* en un curso presencial? ¿Qué elementos contextuales tienen mayor efecto positivo en el *engagement*? Con el aporte de este estudio se colabora en la consolidación del *engagement* como un concepto válido y fiable, así como en su productividad en el estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras.

## 8. Bibliografía

- Afendi, Afendi; Munir, Ahmad & Setiawan, Slamet (2020). Facilitating student behavioral engagement in ESP classroom through teachers' scaffolding talk. *JourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, 5(1), 41-53.
- Amini, Davoud & Amini, Mansour (2017). Integrating emotional, motivational, and cognitive engagement to create state of flow in language learning tasks. *Journal of Language and Communication*, 4(1), 27-41.
- Appleton, James; Christenson, Sandra & Furlong, Michael (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, James; Christenson, Sandra; Kim, Dongjin & Reschly, Amy (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Bandura, Albert (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Baralt, Melissa; Gurzynski-Weiss, Laura & Kim, YouJin (2016). *Engagement with the language*. En Masatoshi Sato y Susan Ballinger (eds.), *Language learning & language teaching* (pp. 209-239). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bojórquez-Molina, José Antonio; López-Aranda, Lina; Hernández-Flores, María Enedina & Jiménez López, Eusebio (2013). Utilización del alfa de Cronbach para validar la fiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab MISP. En *11th LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013) "Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity"* (pp. 14-16).
- Christenson, Sandra; Reschly, Amy & Wylie, Cathy (eds.) (2012). *Handbook of research on student's engagement*. Nueva York: Springer.
- Deci, Edward & Ryan, Richard (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dweck, Carol (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Nueva York: Random House Digital, Inc.
- Elliott, Elaine & Dweck, Carol (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12. <https://doi:10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Finn, Jeremy; Pannozzo, Gina & Voelkl, Kristin (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421-434.
- Finn, Jeremy & Rock, Donald (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221.
- Fredricks, Jennifer (2015). *Academic engagement*. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2a. ed.). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26085-6>
- Fredricks, Jennifer & McColskey, Wendy (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Springer.

- Fredricks, Jennifer; Blumenfeld, Phyllis & Paris, Alison (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59—109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, Jennifer; Blumenfeld, Phyllis; Friedel, Jeanne & Paris, Alison (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (pp. 305-321). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, Jennifer; Filsecker, Michael & Lawson, Michael (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- García-Béjar, Ligia (2021). Experiencias de engagement de aprendizaje de jóvenes universitarios mexicanos con Youtube. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 23-37. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp23-37>
- George, Darren & Mallery, Paul (2003). *SPSS for Windows step by step A simple guide and reference*. (4a ed.). Londres: Pearson Education.
- Hernández-Nieto, Rafael (2002). Contributions to statistical analysis. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Hiver, Phil; Al-Hoorie, Ali & Mercer, Sarah (eds.). (2020). *Student engagement in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kong, Stella & Hoare, Philip (2011). Cognitive content engagement in content-based language teaching. *Language Teaching Research*, 15(3), 307—324. <http://doi:10.1177/1362168811401152>
- Kosmas, Panagiotis & Zaphiris, Panayiotis (2019, septiembre). Embodied interaction in language learning: Enhancing students' collaboration and emotional engagement. En *IFIP Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 179-196).
- Mavrou, Irini (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (19).
- Mercer, Sarah & Dörnyei, Zoltán (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. eBook. Cambridge: Cambridge University Press. Edición Kindle.
- Norton, Bonny (2012). Investment. En Peter Robinson (ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (pp. 343-344). Nueva York: Routledge.
- Oga-Baldwin, WL Quint (2019). Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System*, 86. <https://doi:10.1016/j.system.2019.102128>
- Pedrosa, Ignacio; Suárez-Álvarez, Javier y García-Cueto, Eduardo (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción psicológica*, 10(2), 3-18.
- Philp, Jenefer & Duchesne, Susan (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Pineda Ortega, Vania Jocelyn; García Cabrero, Benilde; Castañeda Figueiras, Sandra y Vadillo Bueno, Guadalupe (2020). Validación de la escala de involucramiento emocional en contextos de aprendizaje en línea. *Acta de Investigación Psicológica*, 10(1), 22-35.
- Qiu, Xuyan & Lo, Yuen Yi (2017). Content familiarity, task repetition and Chinese EFL learners' engagement in second language use. *Language Teaching Research*. 2017, 21(6), 681-698. <https://doi:10.1177/1362168816684368>
- Reeve, Johnmarshall (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En Sandra Christenson; Amy Reschly y Cathy Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Nueva York: Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1)
- Reschly, Amy & Christenson, Sandra (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En Sandra Christenson; Amy Reschly, y Cathy Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Nueva York: Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1)
- Singh, Vandana & Thurman, Alexander (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306. <https://doi:10.1080/08923647.2019.1663082>
- Skinner, Ellen & Belmont, Michael (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Wen, Yun (2020). Augmented reality enhanced cognitive engagement: designing classroom-based collaborative learning activities for young language learners. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi:10.1007/s11423-020-09893-z>

## Anexo 1. Ítems del cuestionario

- 1) *Sigo las instrucciones del profesor o profesora acerca de las actividades en las sesiones en línea.*
- 2) *Uso el celular de manera inapropiada (redes sociales, juegos...) durante la clase.*
- 3) *Asisto puntualmente a las sesiones en línea (videollamadas) de mi curso de lenguas.*
- 4) *Tengo la voluntad de participar en las actividades usando mi micrófono durante las videollamadas de la clase cuando no tengo problemas técnicos (por ejemplo, micrófono o conexión a internet...).*
- 5) *Me conecto tarde a las sesiones en línea (videollamadas), aunque no cuente con limitaciones de mi entorno o problemas técnicos.*
- 6) *Tengo la voluntad de participar en las actividades comunicativas (diálogos, contestar preguntas oralmente, simulaciones...) que requieren voluntarios durante las videollamadas.*
- 7) *Cumplo con la entrega de las actividades asignadas por el profesor respetando la fecha de entrega.*
- 8) *Pongo atención a la clase por medio de la videollamada.*
- 9) *Me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando.*
- 10) *Tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos.*
- 11) *Si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...).*
- 12) *La pandemia afecta negativamente mi conducta durante el curso de lengua extranjera.*
- 13) *Me gusta estudiar en este curso de lengua extranjera en línea.*
- 14) *Siento curiosidad por saber más sobre la lengua que estoy estudiando.*
- 15) *Siento frustración en este curso de lenguas.*
- 16) *Siento aburrimiento frecuentemente en la clase en línea.*
- 17) *Me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera.*
- 18) *Me agrada la personalidad del profesor o la profesora.*
- 19) *Me llevo bien con mi profesor o profesora.*
- 20) *He hecho amigos en este curso en línea.*
- 21) *Me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...).*
- 22) *Me siento satisfecho por poder completar las actividades asignadas por el profesor.*
- 23) *Me gusta el libro de texto que usamos para la clase.*
- 24) *Me desagradan los recursos del modo en línea de la clase (plataforma de transmisión de la clase, ejercicios en línea...).*
- 25) *Siento que la pandemia está afectando negativamente mi motivación para estudiar lenguas extranjeras.*
- 26) *Estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera.*
- 27) *Uso varias estrategias para aprender los temas de la clase (por ejemplo, hacer tarjetas, tomar notas, usar una aplicación, investigar en internet...).*
- 28) *Discuto mis respuestas con las de mis compañeros tratando de encontrar la respuesta correcta.*
- 29) *Reviso mis errores para ver en qué puedo mejorar.*
- 30) *Me reto a cumplir las metas de aprendizaje de la lengua que estoy estudiando.*
- 31) *Estoy mejorando en la lectura de la lengua que estoy estudiando.*
- 32) *Estoy mejorando en la escritura de la lengua que estoy estudiando.*
- 33) *Estoy mejorando en la comprensión auditiva de la lengua que estoy estudiando.*
- 34) *Estoy mejorando mi producción oral en la lengua que estoy estudiando.*
- 35) *Quiero aprender a usar bien las palabras que desconocía.*
- 36) *No busco el significado de las palabras desconocidas.*
- 37) *Prefiero las actividades fáciles sobre aquellas que requieren mi esfuerzo.*
- 38) *No me distraigo con el teléfono celular cuando estoy en la videollamada de la clase.*
- 39) *Aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando.*
- 40) *Trato de incluir la lengua que estoy estudiando en mi vida diaria (por ejemplo, viendo series o películas, escuchando música, jugando videojuegos, leyendo...).*
- 41) *Pienso que la pandemia está afectando negativamente mi concentración en el aprendizaje de la lengua que estoy estudiando.*