

TESIS DOCTORAL

2023

**ENGAGEMENT EN EL APRENDIZAJE DE
LENGUAS: UN ESTUDIO EN LÍNEA
DURANTE LA PANDEMIA POR SARS-COV-2**

CARLOS ALBERTO NORIEGA GUZMÁN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA.

**ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y
APLICACIONES.**

DIRECTORA: DRA. D^a. INMACULADA SENRA SILVA

Agradecimientos

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de esta tesis doctoral. En primer lugar, a mi directora de tesis, la Doctora Inmaculada Senra Silva, por su invaluable orientación, apoyo y dedicación a lo largo de todo el proceso de investigación, así como a todo el equipo del programa de Doctorado en Filología.

Asimismo, agradezco a la Dra. Jitka Crhová, a la Dra. María del Rocío Domínguez Gaona, al Dr. David Guadalupe Toledo Sarracino, al Dr. Nahum Samperio Sánchez y a la Mtra. Glery Cruz Coutiño por compartir conmigo sus conocimientos y experiencia desde la Universidad Autónoma de Baja California.

También quiero agradecer a mi familia y amigos por su constante apoyo y comprensión durante los años de estudio y por animarme a seguir adelante en los momentos difíciles.

Mi gratitud se extiende también a las maravillosas personas que directa o indirectamente me apoyaron durante mis estudios de doctorado, entre ellos a los licenciados Andrea Toribio Bejarano, Leslie Rodríguez Estrada, Diego Altamirano López, Claudia Abigail Rivera Moreno y Tiffany Guadalupe Rodríguez Valdez.

Finalmente, mi gratitud a la UNED por brindarme la oportunidad de realizar esta investigación, y a todas las personas que participaron de alguna manera en este proyecto.

Gracias a todos por haber sido parte de este camino.

Resumen

El *engagement* es el estado de participación, atención y acción hacia los elementos contextuales de un curso de lenguas que favorece el aprendizaje (Mercer y Dörnyei, 2020). Esta tesis empleó un enfoque mixto (encuesta y entrevista) para alcanzar el objetivo principal de estudiar el *engagement* en los cursos en línea de un centro de enseñanza de lenguas adjunto a la Universidad Autónoma de Baja California en la ciudad de Tijuana, Baja California, México durante la pandemia por SARS-CoV-2. Para lograrlo, primeramente, se revisaron las publicaciones relevantes a la enseñanza/aprendizaje de lenguas y fue necesario explorar el *engagement* en el marco de las teorías de la motivación y la psicología educativa dando como resultado la adopción del modelo tridimensional (conductual, emocional y cognitivo) de Fredricks et al. (2004). Con este marco teórico se construyó un cuestionario en línea validado (CVC=.95) y fiable (α =.91) denominado CEAL (Cuestionario del *Engagement* en el Aprendizaje de Lenguas) que se administró en la recolección de datos cuantitativos (n=53). El método de validación fue el Coeficiente de Validez de Contenido de Hernández-Nieto (2002) con juicio de expertos, y la fiabilidad se obtuvo por medio del coeficiente de alfa de Cronbach a través del programa SPSS 25.0. Aunque el análisis cuantitativo no evidenció una correlación significativa entre el *engagement* y las calificaciones de los estudiantes ($r(51)$ =.26, p =.055), la entrevista con 9 voluntarios posterior al cuestionario reveló que existen elementos contextuales que favorecen el *engagement* (por ejemplo, el profesor), así como otros que lo desfavorecen (por ejemplo, los teléfonos móviles). Además, se determinó que existe una correlación fuerte entre el *engagement* y el aprendizaje de lenguas en línea ($r(51)$ =.89, p =.001). Como resultado, se determinó que el *engagement* es útil para explorar y comprender el aprendizaje de lenguas en línea. Con base en los resultados del estudio y la revisión de la literatura, esta tesis concluye recomendando acciones para favorecer el *engagement* en el aula, así como profundizar en los estudios del *engagement* tridimensional en el aprendizaje de lenguas.

Palabras clave: *engagement, motivación, enseñanza de lenguas, aprendizaje de lenguas en línea, pandemia*

Índice

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	5
Índice.....	7
Lista de tablas.....	13
Lista de figuras.....	15
1. Introducción y antecedentes	17
1.1. Justificación	22
1.1.1. ¿Por qué es relevante estudiar los factores cognitivos que afectan al AL en la era digital?.....	22
1.1.2. ¿Por qué es importante estudiar una L2 en la Universidad Autónoma de Baja California?	23
1.1.3. ¿En qué medida ha contribuido la teoría sobre el <i>engagement</i> y la motivación al estudio del aprendizaje de L2?.....	25
1.1.4. ¿Qué han encontrado otros estudios sobre el <i>engagement</i> ?.....	29
1.1.5. ¿Qué aporta este estudio al campo de la enseñanza de lenguas?.....	38
1.2. Objetivos y preguntas de investigación	40
1.3. Organización de esta tesis.....	41
1.4 Localización del estudio	42
2. Marco teórico	45

2.1. Introducción.....	45
2.2. ¿Por qué estudiar el <i>engagement</i> en el aprendizaje de lenguas?	47
2.3. ¿Es lo mismo <i>engagement</i> que motivación?	49
2.4. Teorías de la motivación	57
2.4.1. Teorías relevantes de la motivación	57
2.4.2. Teorías de la motivación y la enseñanza de lenguas	60
2.4.3. Teoría de la autodeterminación	61
2.4.4. La TAD y sus teorías internas	66
2.5. <i>Engagement</i> en el aprendizaje de lenguas en el marco de la TAD	70
2.6. Contexto, aprendizaje de lenguas y <i>engagement</i>	85
2.6.1. El contexto y el estudiante de lenguas.....	85
2.6.2. El contexto digital y el AL	90
2.6.3. El profesor y su rol en el <i>engagement</i>	96
2.6.4. Dinámicas en el aula.....	108
2.6.5. Actividades y materiales para el AL en la era digital.....	116
2.7. Implicaciones del enfoque integrado del <i>engagement</i>	117
2.8. Revisión de los objetivos de investigación.....	119
3. Metodología y procedimiento	121
3.1. Un enfoque mixto para el estudio del <i>engagement</i>	121
3.2. Diseño de la investigación.....	123

3.3. Consideraciones epistemológicas	126
3.4. Procedimiento	135
3.5. Fase 1: Pilotaje.....	136
3.5.1. Diseño y validación del cuestionario.....	136
3.5.2. Fiabilidad del instrumento	143
3.5.3. Diseño de la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada.....	147
3.6. Fase 2: Estudio principal	150
3.6.1. Participantes.....	150
3.6.2. Instrumentos	154
3.6.3. Puntuaciones globales del curso	159
3.7. Consideraciones éticas del estudio	160
4. Análisis de datos.....	163
4.1. Análisis factorial exploratorio	164
4.2. Consistencia interna del cuestionario posterior al AFE.....	170
4.3. Pruebas de normalidad.....	171
4.3.1. Por la población total.....	172
4.3.2. Por la variable sexo.....	172
4.3.3. Por lengua de estudio.....	173
4.3.4. Pruebas de normalidad por grupo	173
4.3.5. Conclusión de las pruebas de normalidad	173

4.4. Prueba de homogeneidad de varianzas.....	174
---	-----

5. Resultados 175

5.1. ¿Cuáles han sido los niveles del <i>engagement</i> de los estudiantes de lenguas durante la pandemia?.....	176
---	-----

5.1.1. El <i>engagement</i> de la población total.....	176
--	-----

5.1.2. El <i>engagement</i> de los estudiantes por sexo	194
---	-----

5.1.3. El <i>engagement</i> de los estudiantes por lengua de estudio.....	207
---	-----

5.1.4. El <i>engagement</i> de los estudiantes por grupo	220
--	-----

5.2. ¿Cómo se correlaciona el <i>engagement</i> con el desempeño académico del estudiante?	235
--	-----

5.3. ¿Existe correlación entre el <i>engagement</i> y el aprendizaje de lenguas en línea?.....	239
--	-----

5.4. ¿Cuál es la importancia del profesor en el <i>engagement</i> en el aprendizaje de lenguas en línea?.....	242
---	-----

5.5. ¿Qué elementos promueven el <i>engagement</i> en el aprendizaje de lenguas? .	243
--	-----

6. Discusión 247

6.1. ¿Cuáles han sido los niveles del <i>engagement</i> de los estudiantes de lenguas durante la pandemia?.....	248
---	-----

6.2. ¿Cómo se correlaciona el <i>engagement</i> con el desempeño académico del estudiante?	255
--	-----

6.3. ¿Existe correlación entre el <i>engagement</i> y el aprendizaje de lenguas en línea?.....	257
--	-----

6.4. ¿Cuál es la importancia del profesor en el <i>engagement</i> en el aprendizaje de lenguas en línea?	259
6.5. ¿Qué elementos promueven el <i>engagement</i> en el aprendizaje de lenguas?	261
7. Conclusiones	267
7.1. Sobre el concepto del <i>engagement</i>	267
7.2. Resumen del estudio principal	268
7.3. Resumen de los hallazgos principales	271
7.3.1. ¿Cuáles fueron los niveles <i>del engagement</i> de los estudiantes de lenguas durante la pandemia?	271
7.3.2. ¿Cómo se correlaciona el <i>engagement</i> con el desempeño del estudiante?	272
7.3.3. ¿Existe correlación entre el <i>engagement</i> y el aprendizaje de lenguas en línea?	274
7.3.4. ¿Cuál es la importancia del profesor en el <i>engagement</i> en el aprendizaje de lenguas en línea?	275
7.3.5. ¿Qué elementos promueven el <i>engagement</i> en el aprendizaje de lenguas?	276
7.4. Contribuciones del estudio	278
7.4.1 Contribuciones a las teorías de la motivación	279
7.4.2 Contribuciones metodológicas.....	280
7.4.3 Contribuciones a la práctica de la enseñanza de lenguas	282
7.5. Limitaciones del estudio	283

7.6. Sobre los objetivos de esta tesis	284
7.7. Recomendaciones para futuros estudios.....	286
7.8. Conclusión final	289
Referencias.....	291
Apéndices	323
Apéndice 1. Cuestionario en línea del <i>engagement</i> en el aprendizaje de lenguas.....	325
Apéndice 2. Formulario de consentimiento de los participantes (encuesta) y hoja informativa	331
Apéndice 3. Carta de consentimiento de la institución	335
Apéndice 4. Formulario de consentimiento de los participantes (entrevista)	337
Apéndice 5. Muestra de Entrevista 1	339
Apéndice 6. Muestra de Entrevista 2.....	351
Apéndice 7. Muestra de Entrevista 3.....	359
Apéndice 8. Pruebas de Normalidad por Población Total	371
Apéndice 9. Pruebas de Normalidad por Sexo.....	373
Apéndice 10. Pruebas de Normalidad por Lengua de Estudio.....	375
Apéndice 11. Pruebas de Normalidad por Grupo.....	377
Apéndice 12. Valoración de los elementos que promueven el <i>engagement</i>	379

Lista de tablas

Tabla 1. Coeficiente de validez de contenido basado en el juicio de expertos.....	142
Tabla 2. Consistencia interna (alfa de Cronbach) en el pilotaje del cuestionario en línea.....	144
Tabla 3. Distribución de ítems por dimensión con sus consistencias internas (a de Cronbach)	146
Tabla 4. Distribución de los participantes encuestados por lengua de estudio.....	152
Tabla 5. Distribución de los participantes encuestados por sexo y sector de la población.....	152
Tabla 6. Distribución de los participantes encuestados por sector de la población.....	153
Tabla 7. Distribución de los entrevistados.....	153
Tabla 8. Frecuencia de palabras en las entrevistas con la herramienta Word list de Atlas.ti 9.1.....	155
Tabla 9. Cargas factoriales por componente.....	158
Tabla 10. Calificaciones globales de los participantes	160
Tabla 11. Cargas factoriales por componente.....	167
Tabla 12. Alfa de Cronbach del cuestionario del <i>engagement</i> en el aprendizaje de lenguas	171
Tabla 13. Prueba de homogeneidad de varianzas	174
Tabla 14. Niveles del <i>engagement</i> de la población total	177
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de los ítems del <i>engagement</i> cognitivo (población total).....	180
Tabla 16. Estadísticos descriptivos de los ítems del <i>engagement</i> emocional (población total).....	185
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de los ítems del <i>engagement</i> conductual (población total).....	189
Tabla 18. Niveles del <i>engagement</i> por sexo	195
Tabla 19. Estadísticos descriptivos de los ítems del <i>engagement</i> cognitivo	198
Tabla 20. Estadísticos descriptivos de los ítems del <i>engagement</i> emocional.....	202

Tabla 21. Estadísticos descriptivos de los ítems del <i>engagement</i> conductual.....	205
Tabla 22. Niveles del <i>engagement</i> por lengua	208
Tabla 23. Estadísticos descriptivos de los ítems del <i>engagement</i> cognitivo	211
Tabla 24. Estadísticos descriptivos de los ítems del <i>engagement</i> emocional	215
Tabla 25. Estadísticos descriptivos de los ítems del <i>engagement</i> conductual.....	218
Tabla 26. Niveles del <i>engagement</i> por grupo	221
Tabla 27. Estadísticos descriptivos de los ítems del <i>engagement</i> cognitivo	225
Tabla 28. Estadísticos descriptivos de los ítems del <i>engagement</i> emocional	229
Tabla 29. Estadísticos descriptivos de los ítems del <i>engagement</i> conductual.....	233
Tabla 30. Correlaciones de Spearman entre las dimensiones del <i>engagement</i> y la puntuación del curso (población total)	236
Tabla 31. Clasificación de los elementos que promueven el <i>engagement</i> y el <i>disengagement</i>	245

Lista de figuras

Fig. 1. La motivación, el <i>engagement</i> y su relación dinámica con el contexto y sus elementos	55
Fig. 2. Resumen de las cinco teorías internas de la TAD (Reeve, 2012)	70
Fig. 3. <i>Engagement</i> en el aprendizaje de lenguas	75
Fig. 4. Nube de palabras del contenido de las entrevistas	157
Fig. 5. Puntuación total del <i>engagement</i> : distribución de la población por cuartiles ..	178
Fig. 6. Puntuación total del <i>engagement</i> cognitivo: distribución de la población por cuartiles.....	179
Fig. 7. Puntuación total del <i>engagement</i> emocional: distribución de la población por cuartiles	185
Fig. 8. Puntuación total del <i>engagement</i> conductual: distribución de la población por cuartiles	188
Fig. 9. Puntuación total del <i>engagement</i> : distribución por sexo.....	196
Fig. 10. Puntuación total del <i>engagement</i> cognitivo: distribución por sexo.....	197
Fig. 11. Puntuación total del <i>engagement</i> emocional: distribución por sexo	201
Fig. 12. Puntuación total del <i>engagement</i> conductual: distribución por sexo	204
Fig. 13. Puntuación total del <i>engagement</i> : distribución por lengua	209
Fig. 14. Puntuación total del <i>engagement</i> cognitivo: distribución por lengua	210
Fig. 15. Puntuación total del <i>engagement</i> emocional: distribución por lengua.....	214
Fig. 16. Puntuación total del <i>engagement</i> conductual: distribución por lengua.....	217
Fig. 17. Puntuación total del <i>engagement</i> : distribución por grupo.....	222
Fig. 18. Puntuación total del <i>engagement</i> cognitivo: distribución por grupo.....	223
Fig. 19. Puntuación total del <i>engagement</i> emocional: distribución por grupo	228
Fig. 20. Puntuación total del <i>engagement</i> conductual: distribución por grupo	231

1. Introducción y antecedentes

El *engagement* ha sido descrito como el cáliz sagrado del aprendizaje (Sinatra et al., 2015) y un territorio inexplorado en el aprendizaje de lenguas (Hiver et al., 2020). No obstante, no fue hasta la década del 2010 cuando el *engagement* comenzó a despertar el interés en su investigación como constructo, tanto en la enseñanza de lenguas, como en la psicología educativa. El *engagement* puede definirse como el estado de participación, atención y acción hacia los elementos contextuales que favorece el aprendizaje de lenguas (Mercer y Dörnyei, 2020), mientras que el aprendizaje de lenguas puede entenderse como el proceso consciente por el cual un individuo intenta adquirir una lengua por medio de cursos de lenguas extranjeras y materiales didácticos. Krashen y Seliger (1975, como se citó en Krashen, 1981) consideran que el aprendizaje de lenguas extranjeras [a partir de aquí llamado “AL”], contrario al proceso natural que es la adquisición de lenguas, incluye la corrección de errores y la explicación formal de reglas de la lengua. Estudiar el *engagement* en el AL significa entender cómo el estudiante piensa, actúa y aprende una segunda lengua (L2) en un contexto determinado, y cómo el docente puede favorecer su manifestación para así facilitar que el estudiante alcance sus metas de aprendizaje. En general, realizar estudios en torno a la conducta, la cognición y las emociones y sus efectos en el AL, son el resultado del interés en entender cómo el

estudiante interactúa con el contexto y cómo su mente procesa y permite que aprenda y se comunique en una L2. Es de dominio común que estudiar lenguas requiere, entre otros factores, de empeño, afinidad con el curso, una buena comunicación con el profesor y los compañeros, materiales adecuados e interés por la cultura de la lengua meta; aún así, sería reprobable descartar que hay otras variables en la mente y el contexto que lo pueden llevar a fracasar en sus objetivos esperados.

Después de revisar la literatura obligatoria, se ha observado que el estudio del *engagement* en el AL es un elemento subestimado en las publicaciones relevantes en la enseñanza de lenguas hasta la última década cuando despertó el interés de investigadores de todo el mundo. De hecho, Liu et al. (2018) encontraron correlación entre el desempeño académico y el *engagement* en su metaanálisis del concepto. También se puede recalcar que después de medio siglo desde los estudios de la motivación más prominentes en el AL (estudios que sentaron las bases del *engagement*), estos conceptos han cambiado la manera en la que se percibía el AL, y ahora no puede ignorarse que estos factores cognitivos y afectivos influyen en la manera en la que un estudiante estudia y aprende. Considerando lo anterior y el ambiente tan variable donde se desarrolla el AL, una amalgama de humanos, lenguas, educación y tecnología, en esta tesis se reflexiona sobre el hecho de que hay elementos de la psicología educativa que son relevantes para todo aquel que desee enseñar y aprender una L2 en el siglo XXI, en particular durante la pandemia por SARS-CoV-2 que tuvo lugar durante la redacción de esta tesis.

En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), si bien no es obligatorio estudiar una segunda lengua, sí es necesario acreditar el conocimiento de una para obtener un grado académico. Las opciones de acreditación incluyen exámenes de certificación, estancias internacionales, cursos en línea o cursos semestrales en el centro de enseñanza de lenguas adjunto a la universidad en modalidad semanal (mínimo 128 horas) o sabatina (clases los sábados con duración de cuatro horas y alcanzando 64 horas en el total del curso) en un periodo de 16 semanas. En cualquier modalidad, la experiencia del estudiante con la lengua y sus niveles *del engagement* y motivación serán relevantes para dar continuidad a su estudio de L2 y alcanzar el éxito en el aprendizaje. Cabe precisar que en este estudio el tema central es el *engagement*, el cual está fundamentado

en las teorías modernas de la motivación proveyendo un marco teórico para la innovación en el AL.

El resultado de la revisión de la bibliografía revela un vacío en torno al *engagement* y el AL. Este hallazgo inspiró esta tesis que pretende estudiar los elementos contextuales del aula virtual, aquellos que cautivan la atención del estudiante y promueven su participación y acción durante el curso; es decir, aquellos que lo mantienen en un estado *del engagement*, un término carente de traducción fiel en español. El interés por esta temática surge también de la observación en los cursos de lenguas, en el ejercicio docente y en la reflexión en torno a los estudiantes que se enfrentaron a una migración forzosa a los cursos de lenguas en línea de manera masiva y sin opción a la presencialidad como corolario de la pandemia por SARS-CoV-2, el virus que provoca la enfermedad llamada COVID-19. Este estudio puede aportar no solo la conceptualización del *engagement* y la descripción de los elementos que lo promueven, sino también una documentación de experiencias durante la pandemia de SARS-CoV-2, así como recomendaciones para la mejora de las prácticas de enseñanza/aprendizaje en el aula de lenguas.

El interés por escribir esta tesis surgió de mi práctica profesional. Antes de matricularme en un programa de doctorado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), también tuve la experiencia de coordinar un centro de autoacceso para el aprendizaje autodirigido de lenguas (un sitio similar a una biblioteca de libre acceso dedicado al estudio de lenguas extranjeras) durante 3 años y había acumulado 7 años de experiencia como profesor a nivel licenciatura en la UABC. La observación en las aulas y laboratorios de lenguas me llevaron a reflexionar sobre las diferencias cognitivas de los estudiantes más y menos exitosos de los cursos ofertados en la UABC. La conclusión evidente fue que existían elementos contextuales que afectan a su desempeño, pero las teorías clásicas que se usaban para explicar el fenómeno (estilos de aprendizaje, metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras, motivación, ...) resultaban insuficientes para entender lo que sucedía en el centro de enseñanza de lenguas adjunto a la UABC.

En este centro se llevó a cabo el estudio de esta tesis doctoral. Con la llegada de la pandemia que comenzó en el año 2020, se inició un protocolo de migración de los cursos presenciales al modo en línea donde la comunicación fue completamente por internet y la enseñanza se llevó a cabo a través de plataformas digitales para la educación en línea. Gradualmente, para el año 2022, los cursos comenzaron a regresar a la modalidad presencial. Este estudio, no obstante, se llevó a cabo en la segunda mitad del año 2021 durante los efectos de la variante ómicron del SARS-CoV-2. El escenario de la pandemia en México fue de lo más sombrío. Cientos de miles de muertos fueron reportados por las autoridades de salud de México. Una cifra exacta resultó difícil de calcular por el manejo cuestionable de la crisis. Los estudiantes frecuentemente reportaron ausencia en los cursos (a pesar de que eran en línea) por brotes de la enfermedad COVID-19, e incluso no era extraño verlos comunicar fallecimientos dentro de su núcleo familiar.

No es complicado imaginar que, en este escenario, la decisión de migrar los cursos presenciales a formatos en línea era necesario para atender la demanda de educación en lenguas extranjeras de cientos de estudiantes que, contra toda adversidad, continuaban su educación. Adicionalmente, la educación en línea ya contaba, para ese momento, con un soporte teórico y estudios fundamentados que evidenciaban su efectividad para el aprendizaje. El argumento más popular en la literatura relevante al tema de la educación y la tecnología es que los recursos para la educación en línea, utilizados de manera adecuada, pueden mejorar la experiencia en el AL (Blake, 2013). La apuesta por cursos de calidad organizados a través de plataformas digitales y formación docente exprés fue acogida no solo por el centro de enseñanza de lenguas extranjeras, sino también por un número todavía indeterminado de universidades en todo el mundo.

En el caso de un estudio de aprendizaje de lenguas y el *engagement*, se puede decir que también está parcialmente inspirado en un antecedente académico inconcluso de mi tesis de maestría. En Noriega Guzmán (2015), un estudio de las estrategias de aprendizaje para aprender caracteres japoneses, algunas reflexiones finales giraron en torno a explorar las variables que no fueron contempladas en el instrumento, pero que eran relevantes para el AL. A partir de entonces analicé la importancia de considerar la

motivación en el AL que puede favorecer o comprometer las metas del estudiante. Las reflexiones preliminares de Noriega Guzmán (2015) son entonces precursoras de esta investigación, no por lo que se encontró en aquella tesis de maestría, sino por lo que no se investigó y que se consideró importante desde entonces.

Los objetivos del proyecto actual, esta tesis doctoral, representan el compromiso por estudiar sistemáticamente un vacío para comprender mejor cómo el *engagement* tiene efecto en el AL. No obstante, por la naturaleza de este estudio llevado a cabo circunstancialmente durante la pandemia, los resultados solo evidencian lo obtenido de 53 participantes, a quienes se les administró un cuestionario en línea, para posteriormente recoger sus calificaciones globales del curso. Adicionalmente, se entrevistaron a algunos voluntarios con el fin de proveer explicaciones adicionales a los resultados de la encuesta. El objetivo de hacerlo así fue lograr una descripción acertada de la situación más allá de las especulaciones del investigador impresas en el diseño del cuestionario. En el capítulo 3. Metodología y procedimiento, se describen tanto el método de muestreo como su justificación.

Una meta adicional de este trabajo es colaborar en la comprensión y el estudio sistemático del AL en cursos en línea. Una de las razones para esto es crear mejores condiciones para los cursos de lenguas y las prácticas docentes en el futuro, y así facilitar que los estudiantes logren sus metas académicas, profesionales y de intereses intrínsecos relacionados con el estudio de una lengua extranjera. Con los resultados y recomendaciones discutidos en esta tesis, los agentes implicados en la enseñanza de lenguas pueden diseñar técnicas y estrategias para ayudar a los estudiantes a lograr su cometido: aprender una L2.

Adicionalmente, se subraya que, al momento de la planificación de esta tesis doctoral, como puede evidenciarse, no se contemplaba la crisis mundial por SARS-CoV-2 que se inició en diciembre de 2019 y que ha tenido efecto durante toda la redacción de esta tesis. Esta crisis obligó a que la educación en México migrara a ser completamente a distancia; por lo que para la recolección de datos se empleó el cuestionario en línea, así como videollamadas para llevar a cabo las entrevistas sin comprometer la salud de los participantes.

1.1. Justificación

En este apartado se describen las razones por las que estudiar el *engagement* en el AL es importante y relevante. A continuación, por medio de una serie de preguntas clave, se justifican los motivos y argumentos por los cuales se ha propuesto esta investigación.

1.1.1. ¿Por qué es relevante estudiar los factores cognitivos que afectan al AL en la era digital?

En las últimas décadas ha crecido el interés por estudiar la mente y sus efectos en la adquisición y el aprendizaje de lenguas. En este marco, el *engagement* y la motivación en el AL han logrado un consenso en la literatura como factores importantes y son ahora elementos básicos en el estudio del AL. Como resultado de los intentos de conectar la mente y sus efectos en el AL durante medio siglo, desde la década pasada comenzaron a emerger en el contexto local algunos estudios relevantes. Crhová (2004) describe las actitudes de los hablantes hacia las lenguas indígenas, el español y el inglés en la frontera de Tijuana, México, con Estados Unidos; Samperio (2012) reflexiona en un ensayo introspectivo sobre cómo la motivación, las estrategias de aprendizaje y el tiempo fueron los factores clave que lo llevaron a su meta (aprender inglés); Samperio (2019) encontró que la motivación, la metacognición y la autorregulación son características importantes para diferenciar a los estudiantes con alto y bajo rendimiento y, finalmente, que la falta de motivación adecuada puede intervenir en la organización de estrategias y conductas favorables para el AL; Crhová y Domínguez Gaona (2014) exploraron las creencias en torno al AL de los estudiantes de licenciatura en enseñanza de lenguas a través del instrumento BALLI de Horwitz (1985) reflexionando, entre otros aspectos, sobre la motivación; y Romero et al. (2013) estudiaron las inteligencias múltiples, las creencias y la autoestima de los estudiantes universitarios de los programas de lenguas encontrando que hay resultados similares a otros estudios: las creencias, por ejemplo, tienen efectos en los resultados y percepciones del alumno sobre el aprendizaje. Por otro lado, en las investigaciones citadas hasta ahora, no se encontró un estudio en el contexto local o nacional que describa el *engagement* y su relación con el AL.

Según se extrae de las publicaciones citadas y la importancia de los antecedentes teóricos en el AL, se considera que estudiar el *engagement* es relevante, importante y necesario para mejorar el aprendizaje de lenguas. El aporte de esta tesis busca contribuir al vacío del conocimiento que es necesario llenar en la era de la educación en línea, internet, los teléfonos móviles, las plataformas digitales y los materiales en línea. Por estos motivos, estudiar el AL resulta imperativo para lograr un crecimiento en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas.

1.1.2. ¿Por qué es importante estudiar una L2 en la Universidad Autónoma de Baja California?

En la sección anterior se resumió el crecimiento de los estudios de la mente en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, y también se describió la relevancia de realizar estudios de ese corte en el contexto local. Se observó una necesidad y un vacío en el conocimiento que se puede afinar de la siguiente manera para fines de este trabajo: es necesario estudiar el *engagement* en la era digital contemporánea, ya que no se le ha prestado atención particular a pesar de que se ha encontrado que es necesario para crear una atmósfera adecuada para el AL (Dörnyei, 2018). Como resultado de esta investigación, se propondrá una delimitación del término y sus dimensiones relevantes que pueden servir tanto para investigaciones similares como para lograr un consenso en el uso del concepto en el campo de la enseñanza de lenguas. Al contar con un acuerdo, será posible dar mayor visibilidad al tema clave de esta tesis, ya que el *engagement* ha sido utilizado de diferentes maneras y sin clara armonía en la variedad de publicaciones que comienzan a popularizarse. Por otra parte, este estudio puede ser importante para entender cómo funcionan las dinámicas de interacción, eficiencia y eficacia de los estudiantes de L2 en ambientes completamente en línea. Las aplicaciones, plataformas para el aprendizaje vía internet, y otros softwares de última generación que se volvieron populares en los cursos de esta década fueron necesarios durante la pandemia por SARS-CoV-2.

Gran parte de la inspiración para llevar a cabo esta tesis en el contexto local es que uno de los requisitos de egreso de la universidad es que el estudiante aprenda una lengua extranjera y acredite su conocimiento (UABC, 2019). Esta meta es difícil de

lograr para muchos alumnos que, por factores conductuales, emocionales o cognitivos que no comprenden, no desarrollan las competencias lingüísticas en el tiempo deseado o, lamentablemente, no las logran del todo. Este caso no es exclusivo del contexto local, sino que ha sido ampliamente documentado en universidades de todo el mundo al evidenciar que los problemas de aprendizaje, la falta de recursos, la falta de actualización de contenidos, entre otros, frustran el progreso de un universitario que aspira a aprender una lengua extranjera.

Una revisión de las dificultades en el aprendizaje de las L2 de las últimas décadas invita a la reflexión sobre aquellas realidades a las que se enfrentan los estudiantes. La publicación de Ganschow y Sparks (2001) sintetiza la evidencia en torno a las dificultades en el AL utilizando un marco histórico y algunas proyecciones para el futuro. El documento tiene cuatro secciones; la primera de ellas describe las investigaciones tempranas en el AL (hasta los años ochenta); la segunda analiza algunas colaboraciones interdisciplinarias en torno al AL; la tercera habla de la investigación e incorporación de los estudios de la mente en el AL en los años noventa, y finalmente el futuro del AL desde la perspectiva de los autores. Los temas analizados en el documento son el dominio de la lengua, aptitud, memoria, afección, instrucción, ansiedad, motivación, actitud, variables individuales de cognición y la dislexia. Para fines de esta tesis es importante considerar la existencia, relevancia y efectos de los conceptos anteriores en el AL y, por ello, este documento resulta útil porque se debe buscar una teoría que permita entender por medio de un marco teórico los efectos de estos elementos contextuales en la motivación, el *engagement* y el AL. Se agrega además a Castro y Peck (2005), quienes investigaron las necesidades en torno a los estilos de aprendizaje que pueden limitar o mejorar el aprendizaje del estudiante. Sus hallazgos se encuentran en sintonía con la filosofía de David Nunan, quien exploró exhaustivamente la enseñanza centrada en el alumno (Nunan, 1988, 1995a, y 1995b) y que ha sido ampliamente adoptada en la enseñanza moderna de lenguas.

Por otra parte, Tomlinson (2018) se enfoca en un área diferente de la enseñanza de lenguas, reflexionando sobre los efectos y la naturaleza de los materiales utilizados para enseñar y aprender lenguas. Sus aportes incluyen manuales para atender las necesidades del estudiante diseñando y utilizando el material adecuado, y su publicación

de 2018 es una discusión sobre el rol de los materiales con un apartado dedicado a la incorporación de la tecnología en el AL. Finalmente, la publicación de Chun et al. (2016) provee un marco de discusión sobre el uso de la tecnología aplicada al AL, el cual no solo invita a reflexionar sobre las prácticas contemporáneas de la tecnología, sino a las ventajas y objetivos de estos recursos. Una de las preguntas heurísticas que se propone para usar materiales es: *¿cómo se pueden usar y combinar estos recursos de forma efectiva para alcanzar las metas de aprendizaje?* Consideramos que esta pregunta es la más importante de las propuestas en el documento, porque conlleva analizar si los recursos tecnológicos se utilizan porque así lo demandan los actores del AL o porque hay factores pedagógicos que realmente justifican la implementación de los elementos tecnológicos en el AL.

Si bien las publicaciones e ideas mencionadas han sido altamente citadas, no muchos trabajos similares se han llevado a cabo en el contexto local. Esto significa que, aunque existen retos en el AL que son relevantes en la locación del estudio, la ciudad de Tijuana, o bien, el noroeste de México, no se han estudiado para volverlos visibles, analizables y atendibles. Por otra parte, también se puede agregar que es en esta era digital y de acceso a la información donde se espera la proliferación de estudios de lenguas y tecnología de realidades que anteriormente no eran tan fáciles de leer, compartir y describir.

Finalmente, se puede argumentar que, con el marco teórico, el método, el instrumento y los resultados de esta tesis, pueden surgir otros estudios en torno al *engagement*. El seguimiento investigativo puede, eventualmente, comprobar la realidad y el uso del *engagement* como constructo tanto en el contexto local como en el campo del aprendizaje de lenguas en general.

1.1.3. ¿En qué medida ha contribuido la teoría sobre el *engagement* y la motivación al estudio del aprendizaje de L2?

Estudiar la cognición y la afección permite generar hipótesis en torno a la mente y al AL. Gracias a la literatura acumulada en torno a los factores anteriores y al AL ha sido posible, por ejemplo, usar un marco teórico para explorar variables que pueden explicar el

desempeño del estudiante de lenguas y sus diferencias con sus pares que suelen ser de la misma edad, nivel de estudios, lengua nativa, materiales y profesor, y que obtienen resultados diferentes al estudiar una lengua. Ejemplo de esto es que en la bibliografía básica se pueden encontrar instrumentos como el de Horwitz (1985), que explora la motivación y la actitud y sus efectos en el AL; el cuestionario de motivación y tecnología de Binnur (2011), que puede ser útil para crear modelos de aprendizaje adaptados a las necesidades cognitivas y tecnológicas de los estudiantes de L2; y la *Task Engagement Survey* (Encuesta *del engagement* en las tareas) de Egbert (2003), quien explora los efectos de aquellas tareas que cautivan la atención del estudiante en el AL. Adicionalmente, la obra editada por Christenson et al. (2012) permite no solo analizar el impacto del *engagement* en el aprendizaje, sino cómo llevar a cabo estudios relacionados con el tema con el fin de explorar, describir y mejorar el aprendizaje. Esta obra es esencial para esta tesis por el marco conceptual que provee dentro de la psicología educativa. Lo son también las obras como la de de Hiver et al. (2020), que es fundamental para analizar el *engagement* dentro del campo del AL, y la de Mercer y Dörnyei (2020), que se enfoca en el *engagement* dentro del curso de L2 con una perspectiva motivacional. Como nota, es necesario señalar que la psicología educativa ha servido como base para diseñar, desarrollar y justificar metodologías de enseñanza de lenguas desde la primera mitad del siglo pasado. Esta tesis utiliza elementos de la psicología educativa como base para generar conocimiento en el campo del AL. Se subraya que esta práctica no es innovadora, sino una práctica común.

En el siglo XX los fundamentos teóricos de corte estructuralista, como lo son los aportes de Saussure, Jakobson y Piaget seguidos de Foucault y Levi-Strauss, entre otros, tuvieron un impacto prominente y prevalente en las teorías del aprendizaje, la comunicación, la comprensión de la mente humana y la lengua. Probablemente entre los libros más influyentes para las escuelas estructuralistas europeas y de Sudamérica se encuentre *El Periplo Estructural* de Milner (2003) quien retoma las ideas de Jakobson, de Saussure y de Lacan, entre otros, para sintetizar la influencia de las estructuras en la mente y la lengua en el marco de un ensayo interesante e influyente para diversas áreas del conocimiento; este trabajo está, por supuesto, en segundo lugar en el área de las lenguas pues la tesis de Chomsky (2002a) y sus publicaciones derivadas bajo el nombre de *Estructuras Sintácticas* se tornaron en lecturas obligadas para los lingüistas de todo el

mundo posterior a la lectura del aclamado *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure (2011).

Más adelante, en la segunda mitad del siglo XX, con la consolidación de la enseñanza de lenguas como campo de estudio, comenzaron a proliferar metodologías que incorporan teorías de la educación y la psicología en combinación con el conocimiento lingüístico acumulado en aquel entonces. La enseñanza de lenguas, siendo una disciplina dentro de las ciencias humanas y sociales, tiene sus bases del constructo de la enseñanza en las ideas de psicólogos, filósofos, educadores y pensadores que han consolidado la educación moderna, y tanto es así que sería imposible separarla de otras disciplinas como la psicología, la sociolingüística, la filosofía del lenguaje, la filología, la educación, entre otras.

Una publicación icónica que describe los orígenes y los métodos creados en el siglo XX con base en el conocimiento de otras disciplinas es la de Larsen-Freeman y Anderson (2011), actualizada de la publicada en el año 2000. En Larsen-Freeman y Anderson, una publicación básica para todo profesor de lenguas e investigador de la metodología de la enseñanza de lenguas, ya había nociones del concepto *del engagement*, el cual se mencionaba modestamente o se analizaba con poca profundidad. Contrario al enfoque de aquellos tiempos, en la década actual este concepto se vuelve protagonista de reflexión y exploración en varios estudios empíricos que analizan las necesidades cognitivas, afectivas, educacionales, tecnológicas y lingüísticas del estudiante de L2 (por ejemplo, Akbari et al., 2016; Dincer et al., 2019; Huang et al., 2017; Lin, 2012; O'Rourke, 2017; McKenzie, 2014; Nakazawa, 2009; Philp y Duchesne, 2016; Svalberg, 2009). Estos trabajos recientes han permitido generar conocimiento y propuestas pedagógicas en el área de lenguas adaptadas a las necesidades cognitivas de los estudiantes contemporáneos, quienes son cognitiva, cultural y tecnológicamente diferentes a aquellos descritos en la literatura obligada del siglo pasado.

Gracias a los estudios contemporáneos de la mente y el AL, ha sido posible encontrar respuestas y preguntas que no parecían ser prominentes o existentes en tiempos pasados. Producto del análisis de las prácticas contemporáneas, algunos investigadores ya comentan los nuevos retos de la educación en lenguas para estos tiempos; por ejemplo,

aunque la tecnología aplicada a la educación en lenguas no es nueva (VHS, CDs, programas para ordenadores), ahora existe una gran cantidad de recursos y distractores que no existían o eran relevantes hace una década y menos hace un siglo: redes sociales, notificaciones, teléfonos móviles inteligentes y otros íconos de nuestra época. Dörnyei (2018) señaló los efectos de estos factores en el AL destacando que es necesario que el profesor moderno contemple la manera de cautivar el aprendizaje del estudiante por diversos medios y técnicas que deben ser parte de su formación. De acuerdo con Dörnyei, sin un *engagement* adecuado, la competencia comunicativa no será posible para el estudiante de lenguas. Este tema se profundiza en la revisión de la literatura.

El foco que recibe el *engagement* en esta tesis se debe a que su exploración permite llenar un vacío en la teoría de la cognición en la enseñanza de lenguas contemporáneas (en particular en los estudios escritos en español). Los aportes de estudios como este, además, son complementarios a otros estudios cognitivos prominentes como lo son los estudios de la motivación y las actitudes que han probado su importancia e impacto desde hace ya varias décadas (ver Gardner y Lambert, 1959, 1968, 1972; y Clément et al., 1977, por ejemplo). Como problemática y reto inicial, es necesario mencionar que el término *engagement* ha sido adaptado a diversas realidades y variables que son ajustadas sin completa uniformidad por los investigadores que lo utilizan, y todavía no se ha logrado una armonía en el término (Reschly y Christenson, 2012); en la práctica, *engagement* suele utilizarse como sinónimo de otros conceptos como ‘participación’ y ‘motivación’ (en particular en la literatura en español). Se puede ver un amplio debate de lo anterior en la obra ya citada de Christenson et al. (2012), *Handbook of Research on Student Engagement* (Manual de investigación sobre *engagement* estudiantil). El *engagement* ha crecido en popularidad en la literatura reciente por su potencial para resolver problemas académicos como lo es el abandono, el bajo rendimiento escolar y el aburrimiento (Chapman et al., 2011; Fredricks, 2015; Fredricks et al., 2016), así como para proponer un modelo tridimensional (conductual, emocional y cognitivo), un meta constructo que permite analizar y observar fenómenos como la participación y la falta de la misma (*disengagement*) para ajustar la práctica del docente y del paradigma escolar (Fredricks et al., 2016).

En la presente justificación se ha tratado de subrayar el valor, la relevancia y el impacto del estudio de la cognición en el AL. Lo anterior se ha hecho para atender una necesidad en el campo de estudio y de trabajo que es prevalente en todo el mundo: mejorar la eficiencia de los cursos de L2 y de los niveles de aprendizaje. Con los resultados de esta tesis se pretende lograr una aproximación a superar algunos retos cognitivos que parecen no tener nombre para el estudiante, quien ve su éxito limitado por problemas invisibles como lo son la frustración, el estrés, la ansiedad y la falta de éxito que, a pesar del esfuerzo, parecen inexplicables. Contribuir al entendimiento de la cognición y el AL es importante para construir un marco de aprendizaje adecuado a los tiempos actuales.

1.1.4. ¿Qué han encontrado otros estudios sobre el *engagement*?

A pesar de la diversidad de definiciones y confusiones conceptuales sobre lo que es el *engagement*, un problema de al menos 4 décadas, los estudios sobre este tema pueden encontrarse desde la década de los años 80. Esta sección tiene como meta resumir los estudios más interesantes sobre el *engagement* de manera cronológica.

Primero, partiendo desde la década mencionada, el foco principal de los estudios del *engagement* era el de usarlo como una estrategia para evitar el abandono escolar o, bien, promover la permanencia de los estudiantes en diversos niveles de la educación asociando una variedad de características positivas con las prácticas llevadas a cabo en el entorno escolar. A este tenor, el trabajo de Astin (1984), *Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education* (Implicación estudiantil: una teoría de desarrollo para la alta educación), es uno de los más influyentes de aquella época. Astin (1984) define la implicación como la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a su experiencia académica. Bajo su marco teórico, que parte de las teorías de la psicología educacional, el autor recomendó en su propuesta de una teoría utilizar la implicación como un término activo que requiere verbos que evidencien este carácter: participar en, dedicarse a, inclinarse hacia, mostrar entusiasmo por, etc. La tesis de la teoría de implicación estudiantil puede entenderse mejor con el aporte de Astin (1984): la teoría del involucramiento estudiantil anima a los educadores a enfocarse menos en lo que ellos hacen y más en lo que hace el estudiante: cuán motivado está y

cuánto tiempo y energía dedica al proceso de aprendizaje. En otras palabras, el interés de este precursor del *engagement* está en el estudiante y no en el docente, es decir, en un aprendizaje centrado en el alumno, como lo han discutido otras corrientes contemporáneas de la educación desde la segunda mitad del siglo pasado.

Desde su perspectiva como educador, Astin destaca lo más prominente de la teoría: la efectividad de cualquier política o práctica educativa está directamente relacionada con su capacidad para mejorar la implicación del estudiante. La principal ventaja de su teoría del involucramiento estudiantil en comparación con los enfoques de enseñanza tradicionales es que cambia el enfoque del contenido y la metodología hacia la motivación y el comportamiento del estudiante. Esta teoría considera el tiempo y la energía del estudiante como recursos institucionales finitos. En consecuencia, todas las políticas y prácticas institucionales, independientemente de si se relacionan con asuntos académicos o no académicos, pueden evaluarse por su impacto en aumentar o disminuir el involucramiento del estudiante. Del mismo modo, todo el personal universitario, incluidos los consejeros (también llamados tutores u orientadores), trabajadores del personal estudiantil, profesores y administradores, puede evaluar sus actividades en función de su éxito en fomentar un mayor involucramiento de los estudiantes en la experiencia universitaria. Esta implicación sería llamada después *engagement*.

Casi al mismo tiempo, desde su macro teoría de la motivación, Deci y Ryan (1985) discutirían también algunas de las bases del *engagement* como un concepto moderno. Esto lo harían a través de su teoría de la autodeterminación que es uno de los pilares teóricos de esta tesis doctoral, y a la cual se dedica una porción importante del marco teórico (ver III.4). Para fines de este recuento de antecedentes, resulta importante mencionar que el *engagement* solo sería posible para estos autores una vez que los elementos contextuales logran satisfacer las necesidades psicológicas básicas del estudiante en las dimensiones conductual, emocional y cognitiva. Es a partir de esta reflexión que surge un modelo tridimensional del *engagement* adoptado por una diversidad de autores y que es el modelo que sigue esta tesis.

Pocos años después, interesados por los problemas de conducta, el abandono escolar, y la falta de involucramiento y participación en las actividades escolares, otros

autores comenzaron a estudiar el tema desde marcos teóricos similares. En su artículo, *Withdrawal from School* (Suspensión escolar), Finn (1989) examinó las razones por las cuales los estudiantes abandonan la escuela, un tema ampliamente discutido en su época. Tras analizar investigaciones previas, el autor identifica factores como dificultades académicas, problemas familiares, falta de apoyo docente y de los compañeros, y bajo estatus socioeconómico como causas del abandono escolar. Además, discute las consecuencias negativas de este fenómeno, tales como la reducción de oportunidades de empleo, el aumento de las tasas de pobreza y el aislamiento social. Finn propone dos modelos para entender estos problemas: el modelo de frustración-autoestima, que identifica el fracaso escolar como el punto de partida en un ciclo que puede culminar en que el estudiante rechace o sea rechazado por la escuela; y el modelo de participación-identificación, que se enfoca en el "involucramiento en la escuela" de los estudiantes, tanto conductuales como emocionales. Además, introduce los términos *engagement* y *disengagement* para describir los elementos escolares que favorecen o desfavorecen la permanencia de los estudiantes en la escuela. El artículo concluye con una discusión de estrategias para prevenir el abandono escolar, tales como mejorar el clima escolar, brindar apoyo académico específico e involucrar a padres y miembros de la comunidad en el proceso educativo. Finalmente, el autor considera que es importante abordar estos problemas para mejorar el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades. Como puede observarse, el foco del *engagement* tiende a lo institucional en la década de los años 80, y no sería hasta décadas después que su evolución lo llevaría a lo individual.

Más adelante, hacia la década de los años 2000, el *engagement* comenzó a interesar como un concepto multidimensional afectado por el contexto. Fredricks et al. (2004) consideraron en su investigación que el concepto *del engagement* escolar era una posible solución para la disminución de la motivación y el rendimiento académico, algo que, si bien había sido estudiando desde décadas anteriores en las teorías de la motivación, su ejercicio en el aula resultaba insuficiente. Los investigadores argumentaron que el *engagement* es un constructo multifacético que incluye aspectos conductuales, emocionales y cognitivos, y recomiendan su estudio como tal; es decir, adoptando un modelo de constructo multidimensional. Para ello, en esta publicación se revisaron las definiciones, medidas, precursores y resultados del *engagement*, las limitaciones en la investigación contemporánea y se sugirieron mejoras. Los autores

concluyeron que el potencial del concepto *del engagement* escolar aún no era concluyente. La invitación para los investigadores fue profundizar sobre el tema para ayudar en el desarrollo de intervenciones más precisas. El modelo presentado por Fredricks y sus colegas fue el adoptado en esta tesis doctoral y se discute a lo largo del marco teórico.

Por otra parte, un equipo de investigadores altamente citado en este tema es el de James Appleton y sus colegas. En Appleton et al. (2006), con el propósito de diseñar un instrumento cuantitativo que midiera dos subtipos *del engagement* estudiantil con la escuela (cognitivo y psicológico), se realizó una revisión de la literatura relevante, lo que resultó en la creación del *Instrumento del engagement Estudiantil* (SEI, por sus siglas en inglés). La muestra estuvo conformada por 1931 estudiantes de noveno grado de un entorno urbano, que representaban una diversidad étnica y económica. Se aplicó un análisis factorial exploratorio [denominado “AFE” a partir de hora] en la mitad de los datos y un análisis factorial confirmatorio (AFC) en la otra mitad, para examinar el ajuste del modelo. El modelo que presentó el mejor ajuste empírico incluyó seis factores, los cuales se correlacionaron con los resultados educativos esperados. Los autores concluyen sugiriendo continuar con la investigación en el proceso iterativo de desarrollo del SEI. En general, este aporte contribuyó a una modernización de la parte cuantitativa la investigación en el *engagement* inspirando diversos estudios empíricos.

Otro aporte importante fue en Appleton et al. (2008). Esta investigación respalda la conexión entre el *engagement*, el logro y el comportamiento escolar, en diferentes niveles de ventaja y desventaja económica y social. No obstante, los autores señalan que aún se deben abordar una serie de problemas conceptuales y metodológicos latentes desde la década de los años 80 para avanzar en este constructo y diseñar intervenciones que promuevan la finalización de la escuela y mejores resultados educativos para todos los estudiantes. En este sentido, el *engagement* se presenta como un modelo relevante para comprender el abandono escolar. Los autores sugieren la necesidad de desarrollar un consenso sobre el nombre del constructo, identificar medidas confiables de sus dimensiones y completar los estudios de validación necesarios para avanzar en la investigación y la intervención. Estos hallazgos contribuyen de manera significativa a la

tesis doctoral, al atender las necesidades críticas del *engagement* como un elemento que requiere consolidación y consenso académico.

Para mediados de los años 2000, el estudio del *engagement* había adoptado enfoques distintos a los de las décadas interiores. Es por esto, quizá, que la interpretación de los resultados de la investigación empírica sobre el tema del *engagement* puede ser debatible en publicaciones anteriores a los años 2000 debido a la variedad de constructos, temas y conceptos utilizados por distintos autores, y a la dificultad de contrastar resultados con estudios modernos. No obstante, esta sección tiene como propósito resumir los hallazgos de estudios recientes y más congruentes con la metodología seleccionada para esta tesis doctoral con el fin de contribuir a la construcción de un marco de antecedentes. En general, se puede inferir de los resultados, discusiones y conclusiones que el *engagement* es un factor importante en la educación en general, que incluye el aprendizaje de lenguas, y que adoptar este concepto puede ser una estrategia útil para mejorar el desempeño del estudiante en su objetivo de adquirir una L2 en diversos contextos.

En la década de los años 2010, muchos autores coincidieron en un reto importante para el *engagement*. Reschly y Christenson (2012) en *Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct (Jingle, jangle y la falta de claridad conceptual: evolución y futuras direcciones del constructo del engagement)*, estudiaron que, aunque el concepto *del engagement* escolar ha atraído cada vez más atención como una posible solución a la disminución de la motivación y el rendimiento académico, su significado ha generado cierta confusión. Por esta razón, las autoras emplearon el término “*jingle jangle*”, que se refiere al intercambio erróneo de definiciones o nombres (ver la falacia lógica de “*jingle jangle*” en inglés). En este artículo se presume que el *engagement* es maleable, sensible a las características contextuales y susceptible de cambio. Además, las autoras describen el *engagement* conductual, emocional y cognitivo y recomiendan estudiarlo como un constructo multifacético, como lo sugirieron Fredricks et al. (2004); no obstante, existe un evidente solapamiento de dimensiones que interactúan entre ellas sin poder ser separadas completamente. El artículo revisa las definiciones, medidas, precursores y resultados del *engagement*, discute las limitaciones de la investigación existente y sugiere mejoras

necesarias para avanzar en este campo. Sin embargo, para aquellos años, las autoras concluyeron que el potencial del concepto *del engagement* escolar para la investigación sobre la experiencia del estudiante aún no se había realizado por completo, y recalcaron la necesidad de profundizar en las investigaciones para ayudar en el desarrollo de intervenciones adecuadas.

Un estudio realizado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la misma casa universitaria donde se escribe esta tesis doctoral, investigó el *engagement* en el aprendizaje de lenguas en línea a través de videos cortos. Este estudio de Castrillo de Larreta-Azelain y Martín Monje (2016) lleva por título *Students' engagement in online language learning through short video lessons (Engagement de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas en línea a través de lecciones videogradas cortas)* y forma parte de un proyecto de innovación docente con el objetivo de mejorar la competencia lingüística de los estudiantes a través de la integración de lecciones cortas de vídeo en varios cursos de lenguas (francés, italiano, griego moderno y alemán). En general, los resultados muestran heterogeneidad en los diferentes idiomas que se estudiaron, tanto en el número de videos considerados necesarios para el curso como en las herramientas preferidas para la preparación del material audiovisual. En cuanto a los resultados, la percepción de los estudiantes sobre su propio progreso en el dominio de la lengua, informaron de una mayor motivación y *engagement*, lo que resultó en una mejora percibida en sus habilidades orales, en el léxico y la gramática, pero en contraste, no hubo una mejora significativa en su producción escrita.

Los resultados de este estudio son congruentes, en general, con las discusiones sobre el *engagement* y sus beneficios para el AL. Primero, se puede inferir que la hipótesis propuesta sobre los efectos positivos de las lecciones cortas de vídeo en el progreso de los estudiantes en línea ha sido confirmada por un estudio cualitativo. Como resultado de los cuestionarios y el seguimiento de la plataforma del curso, la percepción de los estudiantes fue medida y mostró ser positiva, valorando el software utilizado para las grabaciones y afirmando que sus habilidades lingüísticas, especialmente la comprensión oral, habían mejorado. De igual modo, los estudiantes reportaron un incremento en sus conocimientos gramaticales y léxicos. Este aumento en la motivación

hacia el AL llevó a los estudiantes a dedicar más tiempo a las asignaturas de lenguas extranjeras, lo que tuvo un efecto positivo en su progreso y calificaciones.

Algunos artículos más recientes han adoptado modelos que se discuten en publicaciones que se resumen en esta sección. El artículo titulado *Exploring student engagement in writing using the flipped classroom approach* (Explorando el *engagement* estudiantil en la escritura usando el enfoque de aula invertida) por Norazmi et al. (2017) encontró altas medias en la emoción, la cognición y la conducta. En este estudio cuantitativo, en el que participaron 118 voluntarios, se desarrolló un cuestionario específico para examinar el *engagement* en el aula invertida usando como marco de referencia el modelo de Fredricks et al. (2004). Resulta interesante, además, que este estudio recomienda el uso del enfoque de aula invertida (FCA por sus siglas en inglés) en todas las áreas del AL y ofrece directrices prácticas para instructores y estudiantes con el fin de maximizar la experiencia del aula invertida.

Las recomendaciones más importantes son breves, pero concisas y fáciles de entender. Primero, Norazmi et al. (2017) sostienen que el contenido o los materiales de enseñanza utilizados para el aula invertida deben ser cuidadosamente seleccionados para garantizar su claridad y brevedad y así cumplir con los objetivos de aprendizaje. De igual manera, subrayan que los videos o tareas deben ser breves pero comprensivos para mantener el *engagement* y la motivación de los estudiantes. Segundo, los instructores deben asegurarse de que los estudiantes comprendan sus roles en el aula invertida, informándoles de sus responsabilidades y objetivos de aprendizaje. Finalmente, los instructores deben variar sus actividades de aprendizaje en el aula invertida para atender a los diferentes niveles de los estudiantes (de esto se puede inferir que los estudiantes participan de un curso multinivel, o bien que tienen niveles de competencia diferentes). De esta manera, se argumenta que se puede maximizar el potencial del FCA y ayudar a que el aprendizaje sea significativo y atractivo para todos los estudiantes.

Un estudio más del FCA y el *engagement* en el aprendizaje de lenguas es el de Afzali e Izadpanah (2021) titulado *The effect of the flipped classroom model on Iranian English foreign language learners: Engagement and motivation in English language grammar* (El efecto del modelo del aula invertida en estudiantes iraníes de inglés como

lengua extranjera: *engagement* y motivación en la gramática del idioma inglés). El estudio investigó el efecto del modelo de aula invertida en el *engagement* y la motivación de los estudiantes de nivel intermedio y avanzado en el aprendizaje de la gramática inglesa. Los resultados indicaron que los estudiantes en el grupo de aula invertida obtuvieron mejores resultados que los estudiantes en el grupo de enseñanza tradicional. Se concluyó que hay una diferencia significativa entre las puntuaciones de las pruebas previas y posteriores del grupo experimental, mientras que no hubo una diferencia significativa entre las puntuaciones del grupo control. Por consiguiente, los autores concluyen que este estudio tiene importantes implicaciones para diseñadores de planes de estudios de lenguas extranjeras e instructores de lenguas.

Los principales hallazgos del estudio son tres: primero, que el modelo de aula invertida promueve la motivación y el *engagement* de los estudiantes de nivel intermedio y avanzado; segundo, que las aulas invertidas mejoran la motivación de los estudiantes; tercero, que las aulas invertidas mejoran el *engagement* de los estudiantes, incluyendo su *engagement* emocional, intelectual y cognitivo (basado en el modelo adoptado para este estudio). Por otra parte, los autores señalan que la motivación y el *engagement* son elementos importantes en el contexto del aprendizaje, pero a menudo son ignorados en los centros educativos y en las aulas, y, sin embargo, que, en la actualidad, donde se necesitan personas bien informadas y reflexivas, estos factores deberían ser una prioridad en los sistemas educativos. Además, hay otros elementos que influyen en el éxito del modelo de aula invertida, como las preferencias de los estudiantes, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, el papel de los maestros y los padres o tutores, entre otros.

Una tesis doctoral reciente que narra la historia del *engagement* y lo utiliza como base para el estudio del aprendizaje de lenguas es la de Vallejo Balduque (2021). En “La gamificación como facilitadora del *engagement*: un estudio multicaso de la enseñanza de vocabulario de inglés como lengua adicional”, la autora diseñó una experiencia didáctica gamificada para incrementar el *engagement* y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de vocabulario en lenguas adicionales. Para la base teórica del *engagement*, la autora empleó el aporte de Reeve (2012) que se discute en el marco teórico de esta tesis. El modelo de estudio fue mixto y empleó encuestas, entrevistas y técnicas de

análisis de contenido para conocer la diversidad y la sofisticación léxica. Los resultados revelaron que el *engagement* afectivo (denominado en esta tesis emocional) se incrementó, así como la participación y el esfuerzo derivado de la voluntad de participar en actividades cooperativas. En general, la tesis de Vallejo Balduque evidencia la efectividad de los ambientes gamificados para el aprendizaje de lenguas, así como la utilidad del *engagement* y su importancia en el diseño de plataformas y prácticas gamificadas.

El *engagement* puede estudiarse también en tareas específicas. *Differential impacts of e-portfolio assessment on language learners' engagement modes and genre-based writing improvement* (Impactos diferenciales de la evaluación de e-portafolio [portafolios de evidencias electrónicos] en los modos *del engagement* de los estudiantes de lenguas y la mejora de la escritura basada en géneros) es un estudio de Pourdana y Tavassoli (2022) que investigó el efecto del uso de la evaluación por portafolio electrónico en la escritura de géneros descriptivos y narrativos en inglés como lengua extranjera de estudiantes universitarios de nivel intermedio. Cabe mencionar que este estudio utiliza un marco teórico que incluye también a Fredricks et al. (2004) y su constructo *del engagement* de tres dimensiones: conductual, emocional y cognitiva (véase la sección 2.5 *Engagement* en el aprendizaje de lenguas en el marco de la TAD). Para ello, se seleccionaron 56 estudiantes y se les dividió en dos grupos que completaron tareas de escritura que fueron evaluadas por los profesores. Los resultados mostraron que los estudiantes tuvieron un progreso significativo en las habilidades de escritura en ambos grupos y una experiencia emocional positiva y novedosa que puede asociarse con el *engagement* emocional. Los estudiantes también reconocieron la aplicabilidad de la retroalimentación del profesor, aunque señalaron la necesidad de que la evaluación coincida con su propia autoevaluación. Los autores concluyeron que la evaluación por portafolio electrónico puede tener un papel facilitador en la escritura académica y el aprendizaje en línea.

En resumen, este estudio encontró que la participación de los estudiantes de EFL en la escritura de e-portfolios mejoró moderadamente las habilidades de escritura de nivel superior, como la organización y el desarrollo de ideas relacionadas con el género, aunque el progreso fue más notable en habilidades de escritura de nivel inferior. Estas

habilidades se relacionan con la estructura de oraciones, la elección de palabras y la gramática. Además, Pourdana y Tavassoli (2022) consideran que el sistema de e-portafolios implementado afectó positivamente y de manera igualitaria al rendimiento de los estudiantes en tareas de escritura narrativa y descriptiva. Finalmente, el análisis detallado de los tres modos *del engagement* de los estudiantes sugirió similitudes en cuanto al tiempo de escritura, la frecuencia de revisiones, la retroalimentación emocional positiva, la mejora general de la escritura y la actitud crítica hacia el alcance y la calidad de la retroalimentación proporcionada por el profesor.

En la presente tesis doctoral, se han seleccionado intencionalmente estudios anteriores como aporte a los antecedentes del tema del *engagement*. Dichos estudios evidencian que el *engagement* es un metaconstructo multidimensional que favorece el aprendizaje y la participación en el entorno escolar. Es interesante destacar que, a pesar del transcurso del tiempo y sus enfoques iniciales, los estudios han encontrado coincidencias sobre este tema, lo que resalta la relevancia del mismo. Además, contribuir a los estudios sobre el *engagement* en español representa una oportunidad para avanzar en la investigación educativa en nuestra lengua materna.

Como han discutido diversos autores en la revisión documental, la falta de un consenso en torno al concepto *del engagement* ha sido el principal obstáculo para su normalización en los estudios publicados hasta la fecha. Lograr este consenso implica una mayor facilidad para comunicar hallazgos, realizar investigaciones y crear instrumentos fiables que puedan ser utilizados en diversos entornos educativos. El objetivo de entender mejor los efectos de la conducta, las emociones y la mente en el aprendizaje de lenguas extranjeras se verá favorecido con la obtención de este consenso.

1.1.5. ¿Qué aporta este estudio al campo de la enseñanza de lenguas?

Los estudios relevantes a la cognición y el AL, como se explicó en la sección anterior, han permitido el crecimiento del campo, logrando así entender mejor la manera en la que se aprende una L2. Sin estudios de los efectos de la mente en el AL, la eficiencia en la enseñanza de lenguas se vería limitada, como ocurrió en la mayor parte de la historia de la humanidad con métodos tradicionales y primitivos como aquellos previos al siglo

XX. Este estudio, en particular, pretende ser innovador en el contexto local logrando al menos las metas que se describen a continuación.

Primeramente, aunque ya se han realizado estudios en México en torno a la motivación como los ya citados, un estudio como el que se realiza aquí sobre el *engagement* en un marco motivacional complementa el conocimiento de este constructo en el AL en la era digital que trae consigo un sinnúmero de herramientas en perpetua evolución y también distractores que no eran muy relevantes en tiempos anteriores. Particularmente, ha sido una tarea difícil encontrar estudios que hayan diagnosticado el *engagement* y el AL en México. Incluso en español es un tanto comprometido encontrar literatura de este tema debido a la falta de uniformidad de conceptos.

En segundo lugar, este estudio contribuye a la visibilidad y conceptualización de un concepto gris como es el *engagement*. Al proveer un marco teórico junto con un estudio empírico en torno al tema, este término será más fácil de entender y será más relevante en los estudios en español donde, como ya se mencionó, carece de uniformidad en traducción, significado y practicidad, por lo que la tendencia es utilizar el calco del inglés como ocurre en los títulos de estudios en diversas disciplinas que enfrentan el mismo problema: *Entusiasmo por el trabajo (engagement): un estudio de validez en profesionales de la docencia en Lima, Perú* (Flores Jiménez et al. 2015); *Determinación del nivel del engagement laboral en trabajadores de una planta de producción de petróleo y gas costa afuera en México* (Contreras Quevedo, 2015); *Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement)* (Garrido y Extremera Pacheco, 2012); y *Medición del engagement académico en estudiantes universitarios* (Medrano et al., 2015), por mencionar algunas publicaciones.

En tercer lugar, este estudio contribuye a una diversidad necesaria en México: la publicación de estudios de lenguas extranjeras diferentes al inglés. Si bien existe un interés evidente por la instrumentalidad laboral y académica del inglés que también domina la comunidad y las publicaciones científicas, aportar al estudio de otras lenguas extranjeras permite no solo incrementar el acervo bibliográfico, sino también reflejar la realidad plurilingüística de los centros de idiomas en todo el país. Este estudio contempla

el análisis de dos grupos de L2: japonés e inglés. Se tomó la decisión de incluir el japonés ya que esta lengua asiática es muy popular entre los estudiantes inscritos en el centro de enseñanza de lenguas más importante de la ciudad donde se llevó a cabo el estudio.

Finalmente, este estudio refleja algunas de las experiencias en la enseñanza de lenguas durante la pandemia por SARS-CoV-2. Durante esta pandemia, la educación en lenguas tuvo que adaptarse en el contexto local atendiendo a las necesidades de las escuelas tanto públicas como privadas que, en muchos casos, migraron a medios a distancia por medio de internet y plataformas digitales, forzando así la adaptación a la era digital a todos los individuos que participan en la educación: coordinadores, profesores y estudiantes. La información aquí presentada es, por tanto, también una colección de experiencias y memorias de los retos de los participantes encuestados y entrevistados quienes aceptaron el reto de estudiar una lengua extranjera durante este fenómeno mundial.

Resumiendo lo anterior, es factible, importante y relevante llevar a cabo un estudio como el aquí descrito por diversas razones que van desde las educativas hasta las psicológicas y contextuales. La investigación en *engagement* y AL en la era digital es necesaria no solo para mejorar la educación en lenguas extranjeras, sino también para documentar la educación en lenguas durante uno de los eventos que marcarán una pauta para futuras investigaciones: la realidad hipermoderna de nuestros días y la forzosa emigración de la enseñanza de lenguas a las plataformas en línea durante la pandemia por COVID-19.

1.2. Objetivos y preguntas de investigación

Esta tesis está organizada en torno a 3 objetivos de investigación:

1. Explicar el *engagement* como constructo y sus aplicaciones en el campo de la enseñanza de lenguas a través de la revisión de la literatura reciente y la medición del *engagement* en un estudio llevado a cabo para fines de esta tesis.
2. Describir los niveles *del engagement* de la muestra y contrastar los resultados con la teoría.

3. Recomendar acciones para fomentar el *engagement* en los cursos de lenguas.

Para alcanzar estos objetivos, se proponen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué es el *engagement* en el campo del aprendizaje de lenguas?
2. ¿Cuáles fueron los niveles *del engagement* en los cursos de lenguas durante la pandemia por SARS-CoV-2?
3. ¿Existe alguna correlación entre los niveles *del engagement* y las calificaciones de los estudiantes?
4. ¿Existe alguna correlación entre el *engagement* y el aprendizaje de lenguas en línea?
5. ¿Cuál es la importancia del profesor en el *engagement* en el aprendizaje de lenguas en línea?
6. ¿Qué elementos promueven el *engagement* en el aprendizaje de lenguas en línea?

1.3. Organización de esta tesis

Esta tesis doctoral está organizada de la siguiente manera para facilitar al lector la correcta interpretación de los hallazgos:

El capítulo 1, Introducción y antecedentes, tiene como objetivo presentar la justificación, los objetivos y las preguntas de investigación, así como situar la investigación en el contexto de los estudios en el aprendizaje de lenguas y la localización del estudio. Los antecedentes, en particular, permiten comprender algunos de los retos investigativos de realizar una tesis doctoral en este tema.

En el capítulo 2, Marco teórico, se realiza una revisión exhaustiva de la literatura relevante para el tema, adoptando las posturas epistemológicas y conceptuales necesarias para el estudio. Esta revisión permite una comprensión más adecuada de los objetivos y metas particulares de la investigación, y al final se muestran los resultados de la revisión obteniendo los objetivos actualizados.

El capítulo 3, Metodología y procedimiento, se enfoca en la elección del método, la selección de la muestra y el diseño de los instrumentos, justificando las decisiones tomadas. También se discuten las implicaciones de emplear un enfoque mixto para estudiar el *engagement* en el aprendizaje de lenguas.

En el capítulo 4, Análisis de datos, se presentan los resultados preliminares del análisis cuantitativo y cualitativo de la recolección de datos, así como los resultados estadísticos que se utilizarán en el siguiente capítulo. De igual manera, se especifica aquí el tipo de software de ordenador que fueron utilizados durante todo el proceso investigativo.

El capítulo 5, Resultados, está organizado de acuerdo con las preguntas de investigación y describe lo que se encontró en cada caso. En este capítulo se describen los resultados obtenidos de acuerdo con las preguntas de investigación a partir del análisis de datos.

En el capítulo 6, Discusión, se analizan, debaten y discuten los resultados de la investigación sobre el *engagement*. Igualmente, se incluyen los resultados anticipados, las aplicaciones de los resultados obtenidos y algunas recomendaciones emergentes para futuros estudios relacionados.

Por último, en el capítulo 7, Conclusiones, se presentan las consideraciones finales del estudio, así como las recomendaciones para futuras investigaciones. Este capítulo, cabe mencionar, también resume la postura final del investigador, así como algunas proyecciones para el uso del *engagement* en el futuro.

1.4 Localización del estudio

La localización del estudio es el centro de enseñanza de lenguas adjunto a la UABC y es conveniente por varias razones. Primero, este centro es una de las escuelas de lenguas con mayor matrícula en la región. Los resultados de este estudio, aunque se lleva a cabo solo en la ciudad de Tijuana al extremo noroeste de México (y de Latinoamérica), son relevantes en todo el estado, ya que en esta sede se cuenta con el mayor número de estudiantes matriculados por año. Además, en todas las sedes se utiliza un sistema similar

de calendario escolar, evaluaciones y uso de materiales. Por otra parte, el centro de enseñanza de lenguas cuenta con una larga trayectoria de cursos para los estudiantes de la UABC y para la comunidad en general con décadas de cursos en inglés, francés, japonés, alemán, italiano, portugués, español, coreano, lenguaje de signos mexicano y náhuatl. Los cursos se ofertan cada año en dos periodos semestrales y cuentan con hasta seis niveles de estudio logrando un nivel aproximado al B1 y B2 del MCERL dependiendo de la lengua que se estudie. Este formato de cursos permite recoger datos semestrales de manera práctica porque suele mantener una población concentrada en pocos meses.

Los cursos cuentan con cuatro periodos de evaluación (cada cuatro semanas), y se debe cumplir con una asistencia mínima para tener acceso a la acreditación del curso además de una calificación mayor a seis en una escala de diez puntos. Este resultado se ve reflejado en un documento físico que el estudiante recibe como evidencia de haber aprobado y que es válido para realizar algunos trámites de acreditación dentro de la UABC. Este mismo documento se ha comenzado a entregar de manera digital desde el inicio de la pandemia.

Los grupos en el centro de enseñanza de lenguas extranjeras suelen estar conformados por estudiantes tanto de la universidad como de la comunidad en general. Es decir, en cuanto a la recolección de una muestra, es posible dividir los datos en aquellos que son estudiantes universitarios, y los que no lo son. Un grupo suele tener un mínimo de 15 y un máximo de 30 estudiantes que asisten a un aula determinada en el horario asignado con un profesor que está a cargo de la clase desde el inicio (la flexibilidad ha sido promovida por la pandemia). Adicionalmente, los cursos de inglés suelen contar con algún tipo de material digital en forma de plataformas o ejercicios en línea que el estudiante completa como parte de su formación en la lengua. En otros idiomas no se utiliza una plataforma reglamentaria, pero los coordinadores fomentan el uso de prácticas digitales para aprovechar los beneficios de las tecnologías emergentes. Además de utilizar audios en forma de CD en grabadoras y los libros de texto del curso, muchos docentes utilizan proyecciones por medio de un cañón que se solicita a la coordinación del centro con antelación, y otros utilizan recursos diversos como las redes sociales (Facebook, Whatsapp, Instagram, etc.) y plataformas educativas (Google

Classroom, Edmodo, Blackboard, entre otras) además de plataformas para transmisiones en vivo (Google Meet, Zoom, Blackboard, Samba Live, y demás) para complementar la experiencia de aprendizaje. Así pues, es necesario mencionar que, desde el inicio de la pandemia por SARS-CoV-2, todos los cursos del centro de enseñanza de lenguas migraron a la modalidad en línea. Por lo tanto, en una recolección de datos no se compromete la seguridad del estudiante. En tiempos anteriores el centro no contaba con cursos en este formato, por lo que el ajuste requirió que los estudiantes, docentes y coordinadores se adaptaran a la llamada *nueva normalidad* de la educación que incluye el uso de medios digitales durante todo el curso y para la mayoría de las prácticas de inicio a fin. Se espera que, concluida la pandemia, las clases regresen completamente a la modalidad presencial.

Finalmente, es necesario agregar que no todos los profesores de lenguas extranjeras son hablantes nativos, pero todos cuentan con certificaciones en la lengua de instrucción además de documentación para el ejercicio de la docencia. Además de certificación de la participación en talleres semestrales para la actualización de las prácticas del profesorado, las credenciales más comunes son exámenes de certificación y el título de licenciatura o maestría en el área de las lenguas extranjeras (la licenciatura en docencia de idiomas, en enseñanza de lenguas y en traducción son las más frecuentes).

2. Marco teórico

En este capítulo se discuten los aportes más importantes de las teorías de la motivación que son relevantes para la construcción de esta tesis, y se abre un debate sobre la relación dinámica entre la motivación y el *engagement* en el curso de L2. Aquí se expone también la relevancia del *engagement* no sólo como un constructo en los estudios sobre AL, sino como un elemento que requiere un mayor escrutinio e interés académico para poder así responder a algunas preguntas en torno a la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, el manejo de grupos, el rol del profesor y otros temas donde el *engagement* prevalece. Adicionalmente, también se señalan algunas debilidades en la conceptualización de autores recientes, y se invita a una reflexión profunda del término para tratar de delimitar su alcance y el de futuros estudios.

2.1. Introducción

El objetivo de una revisión exhaustiva de la bibliografía relevante en los estudios del *engagement* y la motivación en el AL es proveer un marco conceptual, teórico e histórico que dé soporte a un proyecto como el de esta tesis doctoral, y al mismo tiempo exhibir y defender las posturas y razonamientos de los autores citados en torno a la temática central. Dado que el ejercicio de una tesis demanda el análisis, la crítica, la discusión y la argumentación, es importante que los elementos clave de una publicación como esta sean

concretos, relevantes, coherentes e interesantes. En esta revisión de la bibliografía se pretende examinar, compilar y construir un marco conceptual, histórico y teórico que permita reformular los objetivos de investigación útiles para llevar a cabo esta tesis doctoral. Para ello será necesario hacer una revisión de dos grandes constructos: la motivación y el *engagement* en el marco de la enseñanza de lenguas con aportes interdisciplinarios porque, como es evidente, la disciplina de la enseñanza de lenguas es un producto interdisciplinario donde convergen la psicología, la educación, la lingüística, la filosofía y otras ciencias, además de la reflexión de que el *engagement* en el aprendizaje de lenguas, en particular, es un territorio todavía inexplorado (Hiver et al., 2020). El segundo objetivo de esta revisión de la bibliografía es desarrollar el conocimiento del *engagement* dentro de una de las teorías de la motivación que no solo justifica su existencia, sino que evidencia la necesidad de su estudio y de su definición. Finalmente, también será fundamental revisar las concepciones relevantes en torno a la enseñanza de lenguas en el marco del *engagement*, para así delimitar el marco teórico que permita orientar esta tesis e, idealmente, oriente futuros estudios.

Se subraya además que, la revisión de la bibliografía para la elaboración de esta tesis, como todo ejercicio académico, cuenta con publicaciones recientes de corte empírico que permiten repensar la manera en la que la disciplina de la enseñanza de lenguas ha ido evolucionando y cómo se ha vuelto necesario actualizar las prácticas docentes. Teniendo todo ello en cuenta, la revisión de la bibliografía reciente y la construcción de esta tesis doctoral permitirá ubicar este trabajo en un continuo temporal que posibilitará conocer la historia resumida de las concepciones elementales de la enseñanza de lenguas bajo un nuevo paradigma de aplicaciones prácticas (como lo es el *engagement* en el aula) y teóricas (como lo es la teoría de la autodeterminación y sus efectos en la enseñanza de lenguas). Para finalizar, esta revisión de la literatura adoptará y adaptará un modelo del *engagement* relevante al contexto y a los tiempos contemporáneos, y con ello se proveerán definiciones útiles de los conceptos claves de este tema, las implicaciones prácticas y la revisión de los objetivos de esta tesis.

2.2. ¿Por qué estudiar el *engagement* en el aprendizaje de lenguas?

Cuando se piensa en una intención intrínseca para llevar a cabo una tarea, probablemente se atribuye ese ímpetu a una energía de la mente a la que se denomina *motivación*. Se pueden citar numerosos estudios para hablar del por qué un individuo decide llevar a cabo una acción con el fin de llegar a una meta. En el caso del aprendizaje y la adquisición de lenguas, los trabajos influyentes y prolíficos de los años sesenta y setenta (por ejemplo, Gardner y Lambert, 1959, 1968, 1972) fueron el inicio de una línea de investigación que no ha dejado de ser relevante y productiva desde entonces, porque sería deshonesto ignorar los efectos de la voluntad en la tarea de aprender una lengua.

La motivación, concepto del que parte el *engagement*, es ciertamente un elemento de la mente inseparable del proceso de aprendizaje. Es por ello por lo que se considera un factor influyente en la manera en la que un estudiante se vuelve receptivo a la información que los profesores de lenguas esperan se transforme en la competencia comunicativa a la que aspira el alumno y la institución educativa. Para el alumno, ya sea un estudiante de cinco o sesenta años, este factor puede quizá no parecer tan influyente en sus metas como lo es el profesionalismo del docente, la reputación de la escuela, la calidad de los materiales o el simple hecho de que necesita un seis de diez para aprobar el curso (la calificación mínima para aprobar en México). Sin embargo, algunos estudios han demostrado que la motivación es un determinante para muchos estudiantes que, a pesar de las horas invertidas en el estudio de su lengua de elección, no logran sus metas en el tiempo esperado. Gardner y Lambert también se dieron cuenta de que existían otros factores que influyen en esa motivación de distintas maneras; su publicación de 1972, *Attitudes and Motivation in Language Learning* (Actitudes y motivación en el aprendizaje de lenguas), es el reflejo de un estudio acumulado de doce años indagando sobre las variables que afectan al AL, entre las que se encuentran también las actitudes. Las actitudes son influyentes en el AL porque son producto de la cultura, los elementos sociopolíticos de una nación, su historia con la lengua meta y otras experiencias y datos que responden a la pregunta *¿por qué y para qué estudiar esta lengua?*

Cinco décadas más tarde, las teorías de la mente y el aprendizaje de lenguas han evolucionado dando lugar a cursos de idiomas muy diferentes a aquellos del siglo pasado.

Una trayectoria bibliográfica en el estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas puede consultarse en las publicaciones del altamente citado autor húngaro Zoltán Dörnyei, quien ha llevado a cabo el estudio de estos elementos en los cursos de idiomas. Recientemente, Mercer y Dörnyei han publicado un libro que probablemente será un documento citado por todos aquellos interesados en la motivación y el aprendizaje de lenguas, porque trata sobre un concepto ya mencionado, pero no profundizado hasta ahora en la era digital: el *engagement*. El libro se titula *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms* (Mercer y Dörnyei, 2020), y con él se reduce la brecha de los estudios que no solo hablan de la motivación y sus efectos en el aprendizaje de lenguas, sino también de cómo capturar y mantener la atención del estudiante, promover la participación y aprovechar las habilidades docentes para evitar las distracciones y el aburrimiento dentro del marco de la era digital. Esta publicación, además, habla de los efectos de las tecnologías de esta década y de cómo aprovecharlas en el aula promoviendo que la mente sea cautivada por el AL. A diferencia de décadas anteriores, y como se ha comentado en el capítulo 1, en estos tiempos tanto las tecnologías como las plataformas para el estudio en línea, las aplicaciones móviles, los sitios web, los juegos y demás son casi inseparables de los cursos modernos del mismo modo que los estudiantes son inseparables de sus *smartphones*. Para Mercer y Dörnyei (2020), estos teléfonos pueden diluir la atención del estudiante y comprometer los resultados de la clase y el curso; y, sin embargo, es importante analizar cómo se pueden aprovechar en lugar de repudiar. Este es, entonces, el siguiente paso en el AL: el *engagement* y cómo lograrlo, mantenerlo y aprovecharlo para beneficio de los estudiantes de lenguas en el marco de la realidad tecnológica actual y para fines de este estudio, dentro del marco de la pandemia por SARS-CoV-2.

En esta sección se revisará la literatura disponible acerca de la motivación y el *engagement* para discutir por qué el estudio del *engagement* será prevalente en la realidad inmediata y a largo plazo, y cómo el ignorarlo puede frustrar las metas de estudiantes y profesores de lenguas en cualquier parte del mundo. Así, se invita a la reflexión de las prácticas de enseñanza de lenguas en la era digital con la mirada hacia un nuevo paradigma.

2.3. ¿Es lo mismo *engagement* que motivación?

Al escuchar *engagement* y motivación, no resulta difícil abrir una discusión sobre el solapamiento de conceptos y significados (para muchos pueden resultar incluso lo mismo con palabras diferentes). Esta discusión se ha abierto en publicaciones que persiguen una de las metas de este trabajo: delimitar el concepto *del engagement* (ver Appleton et al. 2006, 2008). Uno de los objetivos de esta tesis es, precisamente, explicar el *engagement* como constructo para ubicarlo así dentro de la enseñanza de lenguas y poder utilizarlo en un estudio para esta tesis doctoral. De no realizarse una adecuada delimitación del concepto, es posible que la objetividad de un estudio como este se vea comprometida al regresar a la ambigüedad y a la variabilidad pragmática que ha sido característica del término *engagement* hasta esta década.

Antes de analizar estos conceptos, resultará práctico reconocer que la discusión moderna del *engagement* se atribuye a Svalberg (2009). En esta publicación, el *engagement* en la enseñanza de lenguas toma importancia bajo el título *Engagement with Language: Interrogating a Construct* (*Engagement con la lengua: interrogando un constructo*), el cual siguió a su publicación *Language Awareness and Language Learning* (*Noción de la lengua y aprendizaje de lenguas*, Svalberg, 2007). El foco de la autora en su publicación de 2009, una exhaustiva discusión, fue la de ubicar el *engagement* dentro de su marco teórico del *language awareness* (el conocimiento explícito de la lengua, la conciencia alrededor de ella y de su aprendizaje, enseñanza y uso). Así pues, el concepto del *engagement* para Svalberg tenía un paradigma diferente al que se aborda en esta tesis: el *engagement* en el marco de la motivación, una visión más popular en años y publicaciones recientes y que no se alinea con aquellas versiones del *engagement* escolar (*engagement* en el entorno educativo, el abandono y la asistencia). Se rescata de esta publicación, no obstante, la discusión de la atención que es clave para la enseñanza de lenguas y que se abordará a lo largo de esta revisión de la literatura.

Ahora bien, una de las dificultades de llevar a cabo esta tesis doctoral es el traslape e intercambio de conceptos que suelen ocurrir cuando se introduce un concepto o se actualiza su significado. En la literatura del siglo pasado se puede encontrar el intercambio entre *motivación* y *engagement*, e incluso algunos autores siguen usando

esta alternancia de conceptos como un recurso discursivo. Este hecho resulta problemático para llevar a cabo una investigación; por lo tanto, para solucionar este problema, se delimitará el concepto de motivación para contrastarlo con la nueva visión de lo que es el *engagement*. 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 un paradigma reflexivo para entender la motivación a través de la psicología educativa: *¿Puedo hacer esto? ¿Quiero hacer esto? ¿Por qué quiero hacerlo?* En la visión comprendida por Fredricks y McColskey, en otras palabras, la motivación encuentra su razón de ser en los motivos para llevar a cabo una acción que cuentan con dirección, intensidad, calidad y persistencia.

Una manera de representar lo anterior con un ejemplo es imaginar el primer día de clases del curso de inglés. Al estudiante A se le solicita responder por qué decidió estudiar su lengua meta. Su respuesta refleja que es un apasionado seguidor de series televisivas por demanda (Netflix, Amazon Prime, Hulu, HBO Max, etc.) y a diario consume música popular en su teléfono inteligente suscrito a un programa de pago mensual o anual (Spotify, Amazon Music, YouTube Red, etc.); es decir, el estudiante A ciertamente se encuentra motivado a estudiar inglés por intereses propios y porque quizá, entre las varias razones que dio, muestra que tiene motivos intrínsecos consolidados a través de los años. Su historia con la lengua ha convertido al inglés en el idioma de sus momentos lúdicos; es decir, el inglés está asociado a momentos que disfruta y esto ha despertado su interés por estudiarlo formalmente.

Por otra parte, el estudiante B también ha respondido que está motivado para estudiar inglés y que pretende esforzarse al máximo, pero por su cabeza cruza también que, de no alcanzar la certificación B1 al final del año, su empleador no solo no

considerará su promoción, sino que revisará si lo necesita realmente en un puesto ejecutivo. El estudiante B no consideraba que el idioma inglés fuera muy importante en sus estudios de bachillerato, y honestamente prefiere cambiar el audio de sus series y películas al español. La dirección y la calidad de la motivación inicial de ambos estudiantes es diferente; aunque ambos evidencian una motivación subyacente en su actuar y una actitud positiva (para saber más sobre actitud, véase Gardner y Lambert, 1972; Oroujlou y Vahedi, 2011).

Es justo decir que es difícil predecir el futuro de cualquiera de los dos estudiantes, pero está claro que ambos cuentan con tipos y niveles de motivación distintos. Autores como Gardner, Lambert, Dörnyei, Ushioda, Oxford, Deci y Ryan (entre otros) han defendido sus propias tesis de la motivación con sus respectivas taxonomías, clasificaciones, categorías, niveles, etc. Y si bien es evidente que existe una pluralidad de teorías de la motivación y sus perspectivas, al menos los autores coincidieron en decir que la motivación es un factor multidimensional, de intensidad variable y de orígenes distintos en cada individuo, y que ciertamente es relevante en el estudio de lenguas extranjeras.

El caso del *engagement* es también complejo, pero el resumen de Fredricks y McColskey (2012) resulta bastante útil:

[...] 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 estos autores, el *engagement* es un elemento inseparable del contexto y se concibe como manifestaciones de la motivación que llevan a acciones (dimensión conductual), estados (dimensión emocional) y procesos de la mente (dimensión cognitiva). Si bien parece que este modelo tridimensional del *engagement* engloba las distintas manifestaciones de la motivación, se encuentra en debate. Para algunos autores,

el concepto multidimensional del *engagement* varía y se ajusta al tipo y campo de estudio, población, enfoque y filosofía propia del investigador. Por ejemplo, existen versiones del *engagement* de dos dimensiones: conducta (participación, esfuerzo y comportamiento positivo) y emoción (interés, sentido de pertenencia, valores y emociones positivas) (Finn, 1989; Marks, 2000; Skinner et al., 2009); de tres dimensiones: conducta, emoción y cognición (autorregulación, inversión en el aprendizaje y uso de estrategias) (Archambault et al., 2009; Fredricks et al., 2004; Hiver et al., 2020; Mercer y Dörnyei, 2020; Wigfield et al., 2008); y de cuatro dimensiones: *engagement* académico (tiempo dedicado a las tareas, créditos obtenidos, tareas, etc.), conductual (asistencia, participación, participación extracurricular), cognitivo y psicológico (también referido después como afectivo) (Appleton et al., 2006; Reschly y Christenson, 2006; Reeve, 2012). Finalmente, se subraya que Mercer y Dörnyei (2020) coinciden en que el *engagement* está siempre asociado a la acción (conducta) idealmente combinado con dimensiones internas afectivas y cognitivas. Esto se refleja en el aula a través de la participación (frecuentemente se hace referencia al *involvement* en la literatura) en ciertas conductas esperadas y en la atención que el estudiante presta a la clase, además de otras manifestaciones a veces subestimadas por el docente y por el propio alumno. Para fines de esta tesis, se adopta la visión de Fredricks et al. (2004) coincidente con Mercer y Dörnyei (2020) y Hiver et al. (2020) y también adaptada a la realidad que explora esta tesis. Se proporciona otro ejemplo para comprender mejor el *engagement*.

Partiendo del escenario anterior, los estudiantes A y B se encuentran ya adentrados en el curso. El estudiante A ha mostrado participación tanto en el aula a través de ejercicios voluntarios de simulación como en la plataforma virtual donde frecuentemente sube fotografías de su día a día con breves comentarios invitando a otros compañeros de su curso a participar de una discusión divertida como lo es *¿cómo se llama su mascota, profesor?, ¿qué van a hacer el sábado?, ¿alguien pudo resolver el ejercicio 14?* El estudiante A muestra no solo la motivación inicial para continuar en el curso, sino que ha sido persistente, y se demuestra que las actividades han promovido el *engagement*. Al estudiante A se le ve entretenido interactuando en la lengua meta con el profesor incluso después de la clase y consciente de que no lo hace perfecto, pero le satisface hacerlo. Por otra parte, también se le ve entretenido con las herramientas

digitales que le facilitan entregar tareas, algo que no le parecería divertido si tuviera que escribirlas a mano con lápiz y papel. Además, las funciones del foro virtual le permiten expresar emociones sobre temas de su interés, y por ello ha tomado varias acciones esperadas en el curso y de voluntad propia porque le entretienen. En general, el estudiante A está teniendo un buen progreso, y su aprendizaje es evidente.

Por otra parte, el estudiante B ha tenido días difíciles en el trabajo. Realmente desea aprender la L2 para alcanzar esa promoción que se le ha prometido, pero la plataforma virtual para realizar los ejercicios le parece complicada. Es por ello por lo que no ha realizado varias tareas y le gustaría regresar al lápiz y papel, además le parece que es muy retador para su nivel que el profesor se comunique siempre en la lengua meta y le haga participar cuando no lo hace por voluntad propia. Honestamente, el estudiante B ha bostezado varias veces durante las clases mediadas por un servidor de *streaming* (Zoom, Google Meet, Blackboard Collaborate) y prefiere realizar actividades por su cuenta que hacerlo con desconocidos. El estudiante B tampoco piensa que ha progresado mucho en su competencia comunicativa y se cuestiona si tiene el potencial de hacerlo del todo. Como puede observarse, el *engagement* es muy diferente para dos estudiantes motivados en aprender una lengua. Las actividades, los materiales, el profesor y el contexto (real o virtual) han provocado que los resultados de ambos estudiantes sean diferentes. El *engagement* es evidente a través de la acción que el individuo realiza con relación a las actividades, tareas, relaciones con otras personas y objetos (materiales y recursos), parte del contexto y la motivación. Por otra parte, está enmarcada en las razones para tratar de alcanzar una meta siendo un elemento individual y privado de la vista de otros y completamente psicológico. Finalmente, cabe mencionar que tanto el *engagement* como la falta del mismo (llamado en la literatura *disengagement*) afecta a la motivación del estudiante que puede incrementarse favoreciendo el aprendizaje o disminuirse hasta socavar la voluntad por seguir estudiando. En el caso del estudiante A, por ejemplo, las actividades en línea le parecieron interesantes y encontró las oportunidades ideales para participar, haciendo evidente el *engagement*, mientras que el estudiante B, en contraste, encontró dificultades en las actividades seleccionadas por el docente, llevando su estado psicológico al *disengagement*, mermando así su motivación.

Así pues, es ahora sencillo comprender los conceptos por cómo fueron observados y los efectos que conllevan. Reeve (2012) lo resume de la siguiente manera: la motivación es un elemento privado, no observable, psicológico y neuronal, y un proceso biológico que antecede al *engagement*. Los que estudian la motivación se interesan en el *engagement* como un resultado de los procesos motivacionales, mientras que los interesados en el *engagement* estudian la motivación como una fuente del *engagement*. Reschly y Christenson (2012) encontraron que la motivación representa *intención* y el *engagement* *acción*. De este modo se puede decir que la motivación es *privada* mientras que el *engagement* tiene una manifestación *pública* por medio de acciones y estados, y se puede complementar con el hecho de reconocer que ambos constructos sostienen una relación dinámica con el contexto que tiene efectos en el actuar del individuo porque tanto el contexto puede motivar al individuo por medio del *engagement* como la motivación puede favorecer el *engagement* en el contexto de aprendizaje (Mercer y Dörnyei, 2020). Incluso se ha discutido que el *engagement* siempre tiene un objeto; por ejemplo, actividades, tareas, personas, situaciones y, por lo tanto, no ocurre de manera aislada en un vacío, sino que se sitúa en un contexto espacio temporal (Hiver et al., 2020). Finalmente, el *engagement* es dinámico y maleable (Appleton et al., 2008; Mercer y Dörnyei, 2020), presentando oportunidades para favorecer el aprendizaje en concordancia con los tipos adecuados de condiciones intrapersonales y contextuales (Fredricks et al., 2004). La combinación de estos elementos da origen a diversas historias que cada estudiante tiene y que puede responder a las siguientes preguntas: *¿Por qué estudiar una L2? ¿Para qué estudias una L2? ¿Por qué sigues estudiando una L2? ¿Por qué disfrutas estudiando L2? ¿Por qué no disfrutas estudiando L2?* (ver Figura 1).

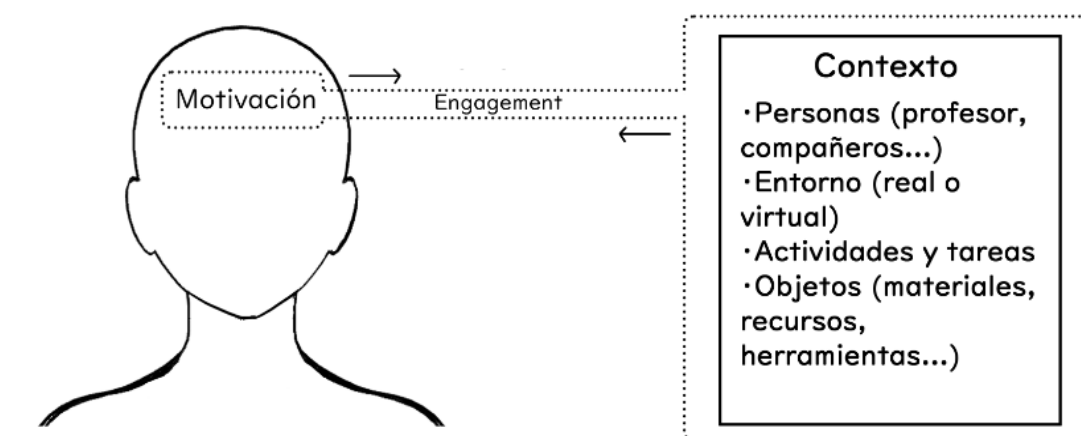


Fig. 1. La motivación, el *engagement* y su relación dinámica con el contexto y sus elementos (creación propia).

Con el fin de clarificar la versión del *engagement* adoptada por esta tesis, se subraya que la versión de Fredricks et al. (2004), aquella de tres dimensiones que adoptaron Mercer y Dörnyei (2020) y Hiver et al. (2020), es la que guía este trabajo, pero se realizarán observaciones y comentarios sobre elementos particulares para la enseñanza de lenguas que no son discutidos en la propuesta inicial de Fredricks. Como introducción, y para facilitar la comprensión de este modelo, Betts (2012) resume lo que Fredricks et al. (2004) delimitan con tres dimensiones en su definición *del engagement*:

- El *engagement* conductual se refiere a la voluntad del estudiante de participar en las actividades escolares de manera positiva. Algunos ejemplos incluyen seguir las reglas, participar en las actividades culturales, tener una conducta positiva, ausencia de conducta disruptiva, mostrar persistencia y esfuerzo en aprender (ver también Connell, 1990; Finn, 1989; Finn y Rock 1997).
- El *engagement* emocional o afectivo involucra a los elementos afectivos del estudiante en el ambiente educativo en el que se encuentran. Esto puede referirse a su relación con otros estudiantes, profesores y la cultura de la escuela, en general. Para otros autores, esto incluye también el sentido de pertenencia a un grupo y la identificación con la escuela o la materia (ver también Finn, 1989; Vaelkl, 1997).

- El *engagement* cognitivo refleja la voluntad del estudiante para invertir sus capacidades y habilidades cognitivas en aprender y desarrollar aptitudes que pueden ser difíciles. Este tipo *del engagement* también se relaciona con la capacidad de poner metas de aprendizaje y tratar de lograr esas metas conscientemente. Para otros, el *engagement* cognitivo puede observarse en el uso de estrategias de aprendizaje profundo, en poner esfuerzo en entender ideas complejas, y en la autorregulación (ver también Pintrich de Groot, 1990; Zimmerman, 1990).

Mercer y Dörnyei (2020) resumen los comentarios de Fredricks et al. (2004) de la siguiente manera: la fusión de la conducta, la emoción y la cognición en el marco del *engagement* son importantes porque estos factores se interrelacionan dentro del individuo; no son procesos aislados. Considerar el *engagement* como un constructo multidimensional invita a examinar los antecedentes y las consecuencias de la conducta, la emoción y la cognición de manera simultánea y dinámica con el fin de identificar los efectos aditivos o interactivos. En el caso del campo del aprendizaje de lenguas, algunos aportes particulares resultan interesantes: Philp y Duchesne (2016) aciertan al agregar que el *engagement* es un estado de alta atención e involucramiento, en el cual la participación se refleja no solo de manera cognitiva sino social, conductual y afectiva. Svalberg (2009) y Hiver et al. (2020) coinciden también al hablar del *engagement* en la lengua, y el motivo es que, siendo el objeto primario del AL, es importante que sea de esta forma; de manera complementaria para esta tesis (y con un enfoque divergente para fines conceptuales), Mercer y Dörnyei (2020) van más allá del *engagement* en la lengua propuesto en la teoría de Svalberg al colocar su trabajo más orientado hacia el campo motivacional, pero coincidente en la importancia de la atención al *engagement* y al AL. Esta visión del *engagement* de tres dimensiones formulada por Fredricks y sus colegas, así como los aportes de los autores citados en esta sección, son la base para realizar un estudio como el que se propone en esta tesis.

Finalmente, es importante considerar que tanto el *engagement* como la motivación parten de teorías de la psicología que han llegado al campo de la enseñanza de lenguas permitiendo la importación de conceptos, métodos y prácticas que son ya también parte de este campo de estudio. Lo siguiente es, entonces, revisar la literatura de

las teorías de la motivación y ubicar el *engagement* dentro de un marco teórico y conceptual que justifique el razonamiento adoptado en esta tesis (el *engagement* tridimensional para la enseñanza de lenguas en la era digital) por medio de discusiones y análisis con la meta de proveer un sustento académico y científico a la importancia de la motivación en el estudio del *engagement*.

2.4. Teorías de la motivación

2.4.1. Teorías relevantes de la motivación

La atención al estudio de la motivación en el campo de la psicología ha llamado la atención de investigadores de todo el mundo desde el siglo pasado por los efectos que tiene la mente en los resultados que obtiene el individuo de sus acciones. Con el pasar de las décadas, las teorías sobre la motivación comenzaron a producir estudios de corte empírico que, hasta la actualidad, buscan evidenciar los efectos de la motivación en las decisiones que un individuo toma, las acciones que ejecuta y cómo es la naturaleza de la motivación sin influencias externas. Al revisar la literatura relevante, se encontrará que los resultados de dichos estudios han sido tan diversos como sus enfoques. A continuación, se resumen algunas teorías de la motivación y se discute su posible influencia y aplicación en el campo de la enseñanza de lenguas.

Una teoría relevante es la teoría de la atribución de Weiner (2010), la cual argumenta que las explicaciones de los individuos sobre sus acciones y las de terceros determinan su actuar. Su modelo presenta tres dimensiones para la causalidad: internalidad (interna vs. externa), estabilidad (un continuo desde variante hasta invariante) y controlabilidad (percepción de control intencional sobre las causas) (Stover et al., 2017). No obstante, en opinión del autor de esta tesis, esta teoría no es suficiente para enmarcar la ecología de intenciones, dinámicas, materiales y contenidos del curso de L2. De hecho, poco se ha encontrado en la revisión de la literatura de esta teoría con relación a una aplicación didáctica en el área de las lenguas. Es por eso por lo que se considera insuficiente para adoptarla en esta tesis doctoral.

La teoría del apego de Bowlby (1993, en Mercer y Dörnyei, 2020), por otra parte, afirma que existe el apego en diferentes grados con la persona al cuidado del individuo (usualmente la madre y el hijo), en este caso, el profesor, y que este lazo le da seguridad al individuo quien, por su parte, explora, es creativo y asume riesgos. Con base en esta teoría, se cree que el estudiante puede experimentar seguridad y buscar la autonomía una vez que siente la confianza para actuar. Esta teoría cuenta con elementos útiles, prácticos y relevantes para la práctica docente. No obstante, sus aplicaciones han servido más al área del desarrollo socioemocional, al psicoanálisis y a la psicoterapia pues los modelos metodológicos se ajustan más a estos campos. Por una parte, hubiera sido pionero elaborar esta tesis doctoral bajo el enfoque de esta teoría; sin embargo, habiendo otros modelos mejor ubicados en la práctica de la enseñanza de lenguas, se optó por elegir lo que ya se ha probado que es útil en lugar de experimentar con lo que no ha sido probado en esta área de conocimiento.

Lo siguiente a discutir es el caso de las “teorías de metas” (*goal theories*) que diversos autores adoptaron y orientaron con una variedad de enfoques relevantes a sus estudios. Elliot y Dweck (1988) publicaron un artículo altamente citado y titulado *Goals: an approach to motivation and achievement* (Metas: un enfoque hacia la motivación y los logros) donde encontraron que el *engagement* cognitivo en los estudiantes varía en función de sus creencias sobre la naturaleza de la inteligencia. Los estudiantes que tenían una mentalidad de crecimiento (la creencia de que la inteligencia es maleable y puede desarrollarse a través del esfuerzo y el aprendizaje), tendían a mostrar un mayor *engagement* cognitivo en comparación con aquellos que tenían una mentalidad fija (la creencia de que la inteligencia es un rasgo fijo que no puede ser cambiado). Además, los investigadores encontraron que los estudiantes que eran elogiados por su esfuerzo, en lugar de su habilidad innata, eran más propensos a adoptar una mentalidad de crecimiento y mostrar un mayor *engagement* cognitivo. Cabe mencionar que, para fines de esta tesis, se está utilizando el término *engagement*, aunque en el texto original los autores lo llaman de diferentes maneras (patrones conductuales, emocionales y cognitivos) con la meta de responder a algunas preguntas de investigación que inspiran su método. Las dos preguntas principales son probablemente *¿Cuándo emprenderán los estudiantes tareas desafiantes y exhibirán respuestas orientadas al dominio ante la dificultad? Y ¿Por qué estos niños permiten poco margen para el aprendizaje y se enfocan prematuramente en*

los resultados negativos como un reflejo de un déficit personal (considerando la dualidad de la mentalidad de crecimiento y la mentalidad fija)? Adicionalmente, se determinó en este artículo que la aproximación a una meta ocurre por medio de dos enfoques: uno es el aprendizaje (por ejemplo, buscar el desarrollo de alguna habilidad) y el otro es la ejecución (mantener una visión positiva en torno a las capacidades de uno mismo).

En general, esta muestra de teoría de metas provee un marco conceptual útil y práctico para el estudio de las dinámicas de la clase. En especial, las actualizaciones de este marco teórico aportan bastante al entendimiento del aprendizaje. Tal es el caso de Dweck (2006) quien continúa sus estudios en favor del concepto de *mentalidades* y su impacto en el aprendizaje y el logro académico. El artículo presenta los dos tipos de mentalidades que se propusieron décadas atrás: la mentalidad fija y la mentalidad de crecimiento. Con una revisión más actualizada de las publicaciones relevantes, Dweck argumenta que estas mentalidades pueden tener un profundo impacto en el aprendizaje y el logro académico. Además, aquellos que adoptan una mentalidad de crecimiento son más propensos a perseverar a través de los desafíos y finalmente alcanzar el éxito. El artículo discute algunas estrategias para promover una mentalidad de crecimiento en los individuos: elogiar el esfuerzo en lugar de la habilidad innata (lo que promovería la mentalidad fija), enseñar el concepto de neuroplasticidad y sus efectos en el aprendizaje y alentar a los individuos a comprender los desafíos y errores como oportunidades de crecimiento. Debido a la practicidad con la que cuenta esta teoría en el *engagement*, este es un componente más del marco teórico para esta tesis, mas no es el foco.

Otra corriente de pensamiento que logra empatía con las metas del individuo es la teoría de la autoeficacia (*Self-efficacy theory*) de Bandura (1977), también llamada teoría social cognitiva de Bandura en Stover et al. (2017) y Schunk y Mullen (2013), entre otros. Esta teoría, como apuntan Mercer y Dörnyei (2020), provee un marco teórico para dichos populares: *si uno cree que puede, lo puede lograr; si no cree que pueda, no lo logrará*. Bandura defiende, pues, que las expectativas de la autoeficacia determinan el esfuerzo que se invierte en una determinada acción, durante cuánto tiempo y con qué calidad teniendo así efectos en el resultado. Las expectativas que un individuo tiene de su propio desempeño, como resultado, se ven también influidas por la mentalidad del

individuo. Cabe mencionar que esta teoría es compatible con las versiones contemporáneas del *engagement*, ya que es posible incluir este estado psicológico en la noción del *yo puedo* que es prevalente también en las teorías de metas, pero con una aproximación más social, pues, en uno de los componentes claves de esta teoría, los *aprendizajes vicarios*, el individuo visualiza lo que puede o no hacer con base en lo que observa de los pares. De este modo, Bandura (1977), al hablar del *modelado de roles* y el *aprendizaje vicario*, ha enfatizado que los modelos a seguir son capaces de ejercer una considerable influencia motivacional positiva en el aprendizaje de una persona, ya que ver o visualizar personas similares a uno mismo que tienen éxito, generalmente aumenta las creencias de eficacia en los observadores; estos observadores, al ver las capacidades de otros, reconocen que ellos mismos poseen las habilidades para dominar actividades comparables. De hecho, la observación de otros y el aprendizaje a través de sus experiencias, lo que se conoce como *aprendizaje vicario*, es una forma de aprendizaje indirecto que tiene la capacidad de fortalecer la creencia de que una tarea es factible. La teoría de autoeficacia, como otras, son valiosas para los que estudian la motivación en el aprendizaje de lenguas. Por esta razón, es común que ciertos contenidos sean importados desde diversos marcos teóricos. En particular, la actitud positiva basada en experiencias de éxito, la autoeficacia académica, la retroalimentación positiva de otros, observar a otros similares triunfar y evaluar las emociones propias y sus respuestas a ciertas experiencias pueden mejorar la autoeficacia.

2.4.2. Teorías de la motivación y la enseñanza de lenguas

En el caso de los estudios sobre lenguas extranjeras, las teorías de la motivación cuentan con marcos teóricos ampliamente discutidos, adoptados y citados. Algunos de los trabajos que produjeron grandes volúmenes de estudios fueron, por ejemplo, los de Gardner y Lambert (1959, 1968, 1972), quienes proveen un marco para el estudio de la motivación y las actitudes basados en 12 años de seguimiento del estudio de lenguas en Canadá. Los aportes de Gardner, en general, tuvieron una gran influencia durante las décadas de los setenta y ochenta. Otra publicación altamente citada es su trabajo en Gardner (1985) donde tiene como meta situar la motivación y las actitudes en el marco de la psicología social y la enseñanza de lenguas. La trayectoria de Gardner, en particular,

se vio solidificada por un continuo estudio de la motivación que inspiró el seguimiento por otros autores quienes encontraron resultados optimistas, y algunas veces un tanto polémicos si uno tratase de mantener vigente la teoría de Gardner.

Más adelante, uno de los autores que resumió los hallazgos en los estudios de la motivación fue Zoltán Dörnyei, quien en 1990 presentó una revisión localizada de la motivación en la enseñanza de lenguas, concluyendo que los estudios como el de Gardner y Lambert encontraban resultados diversos y algunas veces contradictorios al tratar de reproducirlos debido a numerosas variables: la población, la localización y la ambigüedad en los tipos de motivación propuestos, entre otros. La crítica y las observaciones de Dörnyei pudieran ser incluso polémicas para los seguidores de las *teorías de metas*: en Dörnyei y Otto (1998), los autores se encuentran en la búsqueda de un marco teórico sólido para llevar a cabo la *motivación en acción*, y para ello concluyeron que las teorías vigentes en ese periodo no proveyeron suficiente información relevante sobre todas las influencias que afectan a la conducta en el aula; las teorías de la motivación se enfocan en el *cómo* y el *por qué* los estudiantes toman ciertas rutas de acción en lugar de las fuentes motivacionales en la ejecución de conductas dirigidas a las metas; y estas teorías de la motivación no son suficientes para conceptualizar el hecho de que la motivación se encuentra dinámicamente evolucionando y asociada a un proceso continuo en el tiempo. En general, las contribuciones de Dörnyei ayudan a delimitar el concepto de la motivación en el AL, y tanto Dörnyei como sus colegas han consolidado este subcampo de la enseñanza de lenguas desde entonces (ver, por ejemplo, Clément et al., 1994; Dörnyei, 1994a, 1994b, 2001; Dörnyei y Otto, 1998; Dörnyei y Ushioda, 2009; 2013; Mercer y Dörnyei, 2020).

2.4.3. Teoría de la autodeterminación

Si bien las teorías y aportaciones anteriores tienen un legado en la enseñanza de lenguas, para esta tesis se adopta principalmente el marco de la teoría de la autodeterminación (TAD), cuyos autores, Edward L. Deci y Richard M. Ryan, consolidaron una teoría de la motivación en el marco de la psicología aplicable a una diversidad de campos de estudio en su publicación de 1985 (*Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* [Motivación intrínseca y autodeterminación en la conducta humana]),

recientemente revisada en 2018 bajo el título *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* [Teoría de la autodeterminación: necesidades psicológicas básicas en la motivación, desarrollo y bienestar]) incluyendo recomendaciones para otras áreas además de las educativas y laborales. En esta sección se revisarán algunos conceptos elementales de la teoría en su conjunto con hallazgos empíricos relevantes, partiendo así de la teoría para buscar evidencia de su trayectoria y consistencia en el campo de la enseñanza de lenguas.

Primeramente, el trabajo de Ryan y Deci se enfoca en dos importantes constructos: el rol dominante de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca como motivador del individuo, y cómo ocurre lo opuesto, la desmotivación (*amotivation*). La literatura frecuentemente citada a partir del trabajo de Gardner y Lambert (1959) y subsecuentes tuvo éxito inspirando la necesidad de una clasificación de la motivación (entre ellas las motivaciones instrumental e integrativa disponibles en Gardner, 1985 y Brown, 2000), y gracias a ello, ambos conceptos se han redefinido hasta lograr coincidencias por diferentes autores desde hace ya varias décadas. Por una parte, Deci (1975) considera que la motivación intrínseca es aquella en la que aparentemente no se requiere de incentivos o recompensas. Esto es, el individuo lleva a cabo una tarea por iniciativa e interés propio. Más tarde, Deci y Ryan (1985) agregarían que la motivación intrínseca ocurre cuando cierta actividad es interesante o disfrutable. Por otra parte, en la misma publicación los autores señalaron que la motivación extrínseca es aquella que conlleva un resultado anticipado; es decir, se espera obtener algo como parte de realizar una actividad y, por ello, el individuo se empeña en realizarla. Una visión clásica de la motivación extrínseca, cabe mencionar, describe que este tipo de motivación es una versión empobrecida (deCharms, 1968 en Ryan y Deci, 2000) que vino a modificar la TAD, pues una clasificación más amplia de los tipos de motivación tendría una visión más optimista de la motivación extrínseca.

Es evidente que los individuos pueden desempeñarse de manera renuente, a regañadientes o con disgusto en una actividad que está motivada extrínsecamente. No obstante, también es posible que se desempeñen de manera positiva aceptando el valor de la actividad (Ryan y Deci, 2000). Estas distinciones entre los conceptos clásicos y los más actualizados son importantes, ya que para el AL es fundamental considerar que no

todas las actividades pueden ser divertidas, interesantes o entretenidas para todos los estudiantes, pero sí se puede concienciar al alumno sobre la importancia para su crecimiento en la lengua y para lograr sus metas de aprendizaje.

En el marco de la TAD, otra distinción es que la motivación intrínseca se puede *facilitar* o *socavar*. Siendo la motivación intrínseca una parte importante y variable en todas las personas, esta idea de Ryan y Deci (2000) muestra que la motivación intrínseca es catalizada (en lugar de causada) cuando los individuos se encuentran en ciertas condiciones. Véase así que un estudiante puede reflejar su motivación intrínseca cuando el profesor pide voluntarios entre los estudiantes para participar en una obra de teatro en la lengua meta. La motivación inherente que tiene el estudiante es entonces evidente cuando las condiciones contextuales *facilitan* que se desempeñe en la clase o en la actividad. Finalmente, se ha encontrado también que la motivación intrínseca puede verse socavada al recibir recompensas (Deci, 1971), amenazas (Deci y Cascio, 1972 en Ryan y Deci, 2000) y fechas límite (Amabile et al., 1976 en Ryan y Deci, 2000).

En una revisión de la motivación extrínseca, se puede agregar que, en el marco de la TAD, este concepto puede ser un tanto paradójico para aquellos que sostienen una versión clásica. La motivación extrínseca es aquella de la que se espera un resultado o recompensa externa a la actividad que se desempeña. Por ejemplo, un estudiante que hace su tarea para evitar el regaño de sus padres está motivado extrínsecamente para obtener así un resultado. De manera similar, un estudiante que realiza las actividades porque cree que será importante para su carrera también se encuentra dentro de los parámetros de la motivación extrínseca. Los dos casos mencionados involucran un grado de instrumentalidad, pero el último refleja cierto grado de elección mientras que el anterior muestra obediencia ante un control exterior. Ambos casos son de motivación extrínseca, pero varían en relación con la autonomía (Ryan y Deci, 2000).

Ryan y Deci han encontrado que los individuos tienen una voluntad natural hacia la acción y el crecimiento (o mejora). Es por ello por lo que la TAD funciona en un marco social, donde el contexto facilita o socava el desempeño del individuo y su nivel de bienestar en general y de satisfacción con la vida que debe cumplir con tres necesidades psicológicas básicas de acuerdo con la teoría interna de las necesidades básicas.

La primera necesidad básica es la *autonomía*, la cual tiene la mayor jerarquía dentro de los tres. La autonomía es la habilidad y el grado en el que el individuo puede tomar sus propias acciones y decisiones. Esto es, por ejemplo, cuando el estudiante es autónomo y dedica tiempo y energía a sus estudios (Niemić y Deci, 2009). Es necesario señalar aquí que la autonomía no es necesariamente independencia, pues las decisiones individuales y particulares pueden tomarse dentro de un grupo o contexto social. Un ejemplo es el caso del estudiante que decide pasar sus notas de clase a limpio, realizar glosarios, buscar videos para complementar lo aprendido y otras actividades similares que no fueron solicitadas por el docente ni serán evaluadas en su desempeño al final del curso.

La segunda necesidad básica es la *competencia*. Esta es la habilidad que el individuo posee que le permite controlar resultados a través de sus facultades, su conocimiento o su maestría. La competencia se trata, entonces, de la confianza que uno tiene para hacer un buen trabajo o desempeñarse de manera adecuada en determinadas actividades que realiza de forma eficiente, oportuna, eficaz y competente. Por ejemplo, esto es evidente cuando el estudiante siente la confianza de poder hacer su trabajo de clase, tareas, cuestionarios o proyectos, con los retos presentados y de manera adecuada (Niemić y Deci, 2009). Algo a considerar es que proveer una retroalimentación positiva e inesperada acerca del desempeño del individuo tiene un gran impacto en el incremento de su motivación intrínseca; y viceversa, una retroalimentación negativa no esperada ni solicitada tendrá el efecto inverso (Deci y Ryan, 1985). Cabe mencionar aquí que, contrario a la teoría de la autoeficacia, en la TAD se considera que la autonomía y la competencia son esenciales para mantener la motivación intrínseca (Bandura, 1989 en Niemić y Deci, 2009). Es por esta razón que los fundamentos de la TAD son los dominantes para sustentar el *engagement* y el método de esta tesis, aunque se integran también algunos elementos de la teoría de la autoeficacia.

Finalmente, la *relación* es la necesidad básica de la conexión con otras personas y el nivel en el que uno se siente importante, identificado con el grupo y protegido por los demás. De acuerdo con la TAD, si el individuo no experimenta esa seguridad psicológica, no puede actuar de manera libre y ejercer su autonomía. Así pues, la relación es evidente en el aula cuando el estudiante percibe que el profesor genuinamente lo

respeto y aprecia (Niemic y Deci, 2009). Por otra parte, sin la sensación de pertenencia a un grupo y la seguridad que eso conlleva, no es sencillo para el individuo asimilar de manera adecuada la motivación extrínseca socavando así su desempeño. Muchos profesores alrededor del mundo son conscientes en cierto grado de esto. Es por este motivo que las dinámicas de integración en el aula son frecuentes en las primeras sesiones de los cursos de lenguas.

Las ideas, conceptos y situaciones descritas hasta ahora han sido puestas a prueba por estudios diversos alrededor del mundo. Jang et al. (2009) concluyeron que estudiantes coreanos mostraron mayor satisfacción con su experiencia de aprendizaje y aprovechamiento académico cuando se satisficieron las tres necesidades psicológicas de la TAD (autonomía, competencia y relación) y, al mismo tiempo, los estudiantes mostraron voluntad para participar en actividades que les parecían menos interesantes porque se veían motivados intrínsecamente. La aplicación en la enseñanza de lenguas y en cualquier otro campo de la educación es evidente. Al satisfacer las necesidades psicológicas, el individuo se sentirá más cómodo en el entorno comprendido por la ubicación como por los otros participantes, facilitando así su participación y aprendizaje.

Otra publicación interesante es la de Dinser y Yesilyurt (2017) quienes llevaron a cabo un estudio de enfoque metodológico mixto para describir la motivación para hablar en el idioma inglés en estudiantes de una universidad de Turquía. El estudio investigó cuantitativamente las relaciones entre la motivación para hablar, la regulación autónoma, el apoyo para la autonomía por parte de los profesores y el *engagement* en el aula; y con un enfoque cualitativo, el estudio encontró que la mayoría de los participantes estaban motivados intrínsecamente, pero también que otros tipos de motivación eran igualmente relevantes. El hallazgo principal fue el rol del profesor de lenguas como el motivante clave en el curso, y, además, que se puede aprovechar el marco de la TAD y los resultados del estudio para crear aulas libres de ansiedad para dar soporte a la motivación en el AL.

Una autora que ha contribuido prolíficamente a los estudios de la TAD y el AL es Kimberly A. Noels. En Noels et al. (1999), por ejemplo, se sintetiza la TAD y sus aplicaciones frente a otras teorías de la motivación y se encuentra algo similar a lo que

encontraría después Dinser y Yesilyurt (2017): el desempeño del profesor tiene efectos en la motivación intrínseca del estudiante. Ya frecuentemente comentado en Mercer y Dörnyei (2020), es importante rescatar hallazgos como estos para poder racionalizar el rol del *engagement* bajo una teoría de la motivación como lo es la TAD en tiempos contemporáneos. En general, el trabajo de Noels ha permitido explorar la TAD fuera del contexto canadiense y del inglés y el francés desde el año 2000. Esto lo ha logrado con ayuda de trabajos en el estudio del español como lengua extranjera y la motivación (Noels, 2001), además de uno sobre las orientaciones integrativas y autodeterminadas de los estudiantes y el soporte motivacional del profesor en el estudio del japonés como lengua extranjera (McEown et al., 2014, ver también Tanaka, 2013 para otro estudio del japonés y la TAD), uno sobre el estudio del alemán, la TAD y el *engagement* (Noels et al., 2016), otro del latín en el marco de la TAD (Katz et al., 2020) y otros trabajos altamente citados que han permitido integrar el marco teórico de la TAD en el AL por medio de evidencia empírica hasta los tiempos contemporáneos (Dincer et al., 2019; Noels et al., 1999, 2000, 2001, 2019).

Para finalizar esta sección, es importante señalar un elemento distintivo de la TAD en relación con las otras teorías vigentes de la motivación. La TAD es única al subrayar la tarea de dar vida a las fuentes motivacionales inherentes del estudiante como el paso clave para facilitar el *engagement* de alta calidad (Reeve y Halusic, 2009), mientras que otras teorías se interesan más en explicar cómo las expectativas, creencias y metas contribuyen al *engagement*; con esta distinción, la TAD provee un marco teórico para identificar la motivación del estudiante, para así ofrecer recomendaciones para el docente que puede nutrirse, involucrarse y tomar las decisiones importantes para lograr el *engagement* de alta calidad (Niemi y Ryan, 2009). Así pues, se ha adoptado esta como la teoría dominante del presente trabajo por su pragmatismo y objetividad en la búsqueda de la motivación del estudiante con el objetivo de encontrar los elementos que faciliten trazar una ruta para el actuar docente que favorezca el *engagement*.

2.4.4. La TAD y sus teorías internas

Hasta ahora se ha explicado lo que es la TAD con el fin de lograr exponer teóricamente los efectos del *engagement*, además de proveer soporte empírico para sumar a la

relevancia de esta teoría. No obstante, es necesario agregar que esta macro teoría de la motivación contiene teorías internas que son de igual importancia y significancia para una teoría moderna del *engagement*, dando lugar así a una diversidad de estudios posibles con marcos teóricos interesantes para cualquier investigador en el área de la motivación y el AL. Reeve (2012) hizo un trabajo muy eficiente en esta tarea al resumir los aspectos fundamentales de la TAD y el *engagement* en un capítulo del ampliamente citado libro de Christenson et al. (2012), donde también se describen estas “mini teorías”.

Primeramente, la teoría de las necesidades básicas ha sido ya discutida en esta tesis, y es aquella que trata de autonomía, competencia y relación. Esta teoría interna argumenta que el individuo tiene necesidades básicas que son de obligatorio cumplimiento para poder experimentar plenitud, facilitando así una diversidad de acciones (aprendizaje, desarrollo, etc.). Probablemente esta primera teoría es la más icónica y discutida de la TAD, y en las versiones modernas se puede encontrar con aplicabilidad en diversas áreas del conocimiento como lo es el deporte y el psicoanálisis, entre otros. Con el fin de evadir la repetición de información, se ejemplifica la aplicabilidad de los tres conceptos en la enseñanza de lenguas. Por una parte, la autonomía puede verse reflejada en el curso de L2 cuando al estudiante se le responsabiliza por su aprendizaje con la libertad de discutir, recomendar y elegir actividades que son interesantes para él en una enseñanza centrada en el alumno; retroalimentar al estudiante de manera positiva e inesperada sobre su competencia reforzará su motivación intrínseca; y finalmente, estar en la búsqueda permanente de la mejora de la atmósfera de la clase (dinámicas de grupo, instalaciones, interacciones y reglas) convertirá a la clase en un grupo donde cada estudiante se sentirá más seguro y con mayor facilidad para participar, equivocarse, aprender y alcanzar sus metas en la lengua.

La siguiente teoría interna es la de la *integración organísmica*. En este elemento de la TAD se teoriza que el individuo participa en una diversidad de conductas que le son interesantes o disfrutables. Esta teoría explica cómo algunos estudiantes internalizan o no, por ejemplo, procesos motivacionales extrínsecos en un sistema de automotivación.

La tercera teoría interna retoma un punto de interés criticado en las teorías de metas. Si bien las teorías de metas comparten elementos con la TAD, esta última teoría tiene una respuesta para ello en la forma de la teoría interna de los *contenidos meta*. En la teoría interna de la integración orgánica, lo importante era responder por qué un estudiante participa, por qué un estudiante no se involucra en las actividades, o bien, por qué los estudiantes deciden participar en actividades poco o nada interesantes. La teoría interna de los contenidos meta ofrece una dimensión diferente a estas interrogantes por medio de formulaciones como por qué estudia un individuo o cuál es la meta del individuo para estudiar. De esta manera, la teoría de los *contenidos meta* busca distinguir entre metas intrínsecas y extrínsecas (Ryan et al., 1996 y Vansteenkiste et al., 2006, en Reeve, 2012). Específicamente, como señala Reeve, el *engagement* producido al perseguir las metas intrínsecas como lo son el crecimiento personal y las relaciones interpersonales satisfacen las necesidades básicas, mientras que las metas extrínsecas, como el crecimiento de la popularidad y el estatus social, descuidan las necesidades básicas trayendo así malestares como la ansiedad, la depresión y síntomas fisiológicos no deseables. Se ha encontrado, además, que intentar conseguir metas extrínsecas como las ya mencionadas afecta el aprendizaje y el bienestar incluso para aquellos que las logran (Niemeck et al., 2009, Vansteenkiste et al., 2006, 2008, en Reeve, 2012).

La cuarta teoría interna es la teoría de la *evaluación cognitiva*. Esta teoría explica cómo y por qué las recompensas y las felicitaciones tienen un efecto negativo en la motivación intrínseca. Este fenómeno se ha comentado ya en la sección anterior como un elemento criticado y discutido; no obstante, la evidencia presentada tanto por Deci y sus colegas como por Reeve (2012) revela que la teoría de la evaluación cognitiva demuestra que cualquier evento externo afecta a la autonomía o la competencia autopercebida por el estudiante, y merma también su motivación intrínseca. El siguiente caso puede ilustrar mejor: si al estudiante se le promete una recompensa de lograr una puntuación alta en el examen, se atenta contra su motivación intrínseca porque se toma control de su autonomía y de su competencia. Por el contrario, un evento externo que no tiene efectos en la competencia o en la autonomía preserva la autonomía y mantiene la motivación intrínseca. En el caso mencionado, si no se presenta con antelación la posibilidad de un premio, pero de igual modo se otorga después independientemente del resultado obtenido, no se atenta contra la motivación intrínseca. Esta teoría interna es

crucial para la TAD debido a que tiene aplicaciones prácticas para el aula y provee un marco para el actuar docente y administrativo.

Finalmente, la teoría de las *orientaciones por causalidad* es la quinta de las teorías internas de la TAD. Esta teoría propone que las diferencias individuales de la personalidad en las orientaciones de los estudiantes hacia las fuerzas motivacionales causan su comportamiento (Ryan y Deci, 1985). Por lo tanto, se pueden encontrar estudiantes en un aula que tienen metas individuales y modos de actuar en autonomía, mientras otros son más partícipes de actividades controladas. Siguiendo esta idea, los estudiantes pueden adoptar paradigmas autónomos en cuanto a la orientación por causalidad, o bien controlados en el mismo marco conductual. Esta teoría interna parece desviarse de la motivación y el *engagement* puesto que se enfoca en las personalidades de los individuos (Reeve, 2012) invitando así a la incorporación de las teorías de la personalidad a la TAD; esto, no obstante, se separa del enfoque de estudio de esta tesis, pero es importante en la revisión de la bibliografía. Al considerar que las diferentes personalidades de los estudiantes tienen efectos en su aprendizaje (además de los tipos de motivación, grados de autonomía, competencia y relación), es posible generar hipótesis sobre las actividades preferidas por los estudiantes en el aula y tomar decisiones sobre el nivel de control que el profesor tiene en ellas.

Una macro teoría de la motivación, como lo es la TAD, ha evolucionado tanto en consolidación de sus componentes (teorías internas) como en el volumen de estudios empíricos que validan sus propuestas. Un resumen de las teorías internas de la TAD se provee en la Figura 2.

Teoría de la Autodeterminación				
<p>Teoría de las necesidades básicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elabora el concepto de necesidades psicológicas y especifica su relación con la motivación intrínseca, el engagement de alta calidad, el funcionamiento efectivo y el bienestar psicológico. 	<p>Teoría de la integración organísmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce los tipos de motivación extrínseca • especifica los antecedentes, características y consecuencias de cada tipo • Explica la socialización académica versus la no exitosa. 	<p>Teoría de los contenidos meta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distingue entre metas intrínsecas y extrínsecas para explicar cómo las primeras dan soporte a las necesidades psicológicas y el bienestar, mientras que las segundas descuidan las necesidades psicológicas y provocan el malestar. 	<p>Teoría de la evaluación cognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predice el efecto que cualquier evento externo tendrá en la motivación intrínseca. • Explica por qué algunos eventos dan soporte a la autonomía, la competencia y la motivación intrínseca, mientras que otros eventos afectan y frustran estos elementos. 	<p>Teoría de las orientaciones por causalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica diferencias individuales en la manera en la que los estudiantes se motivan y promueven el <i>engagement</i> a ellos mismos. • Para mantenerse en el estado de engagement, algunos estudiantes confían guías autónomas de acción, mientras que otros confían en actividades controladoras e instrucciones del medio.

Fig. 2. Resumen de las cinco teorías internas de la TAD (Reeve, 2012).

Hasta ahora, la TAD ha tenido la función de proveer un marco teórico para comprender la motivación en el AL. Estudiar y entender la trayectoria de los estudios de la motivación en el AL han servido, además, para comprender el desarrollo del *engagement* dentro de un marco histórico multidisciplinario que se ha consolidado en siete décadas. Lo consiguiente es ahora discutir y presentar un modelo *del engagement* adaptado para esta tesis, que más que ser totalmente novedoso, es el resultado de la revisión de la literatura, la organización de sus hallazgos y sus aplicaciones en las prácticas contemporáneas en la enseñanza de lenguas.

2.5. *Engagement* en el aprendizaje de lenguas en el marco de la TAD

¿Por qué es tan importante el *engagement* en los cursos de lenguas? Hasta ahora se ha revisado, discutido y evidenciado que un marco conceptual y teórico de la motivación es necesario para comprender el estado de la enseñanza de lenguas hasta la era digital, y resulta, además, necesario fundamentar que el *engagement* siempre ha sido importante en el AL, aunque recientemente ha llamado la atención de algunos estudiosos (Hiver et al., 2020; Philp y Duchesne, 2016; Oga-Baldwin, 2017). Esto es porque la automatización de las habilidades en la segunda lengua requiere un periodo de práctica, así como aprender a nadar requiere de un periodo de interacción en el agua, y aprender a montar en bicicleta requiere coger el manillar y buscar el equilibrio sobre dos ruedas en

movimiento. Mercer y Dörnyei (2020) incluso mantienen que la mayoría de los profesores de lenguas estarían de acuerdo en decir que la maestría en la L2 no ocurrirá sin una amplia participación usando la lengua, y esto, como se ha argumentado hasta ahora, requiere del *engagement* que ocurre más fácilmente cuando hay una buena relación con el grupo (compañeros y profesor), se participa de manera autónoma, y se confía en la propia competencia para poder hacerlo bien. Por consiguiente, y en consideración de la evolución de esta revisión de la literatura, lo que corresponde ahora es proponer el modelo del *engagement* usado en esta tesis. Con respecto a los aportes de la psicología educativa, se rescata que las discusiones tenidas hasta ahora han sido de provecho para razonar una propuesta, pero aún quedan elementos que deben discutirse y analizarse para reconocer su viabilidad en el campo de la enseñanza de lenguas.

Uno de los casos pendientes de discusión es la propuesta de algunos autores de extender las dimensiones del *engagement* de tres a cuatro. Con el fin de evitar una sobre extensión de cada propuesta, se analiza un caso frecuentemente citado en este trabajo: Reeve (2012) no solo aportó un resumen de la TAD, sino que también intentó incorporar el concepto del *engagement* a la TAD de manera coherente y concisa. Para ello utilizó el marco dialéctico del profesor-estudiante dentro de la TAD para explicar cómo las condiciones del aula favorecen o frustran la motivación, el *engagement* y el funcionamiento positivo. Al hacerlo de esta manera, también encontró tres importantes funciones del *engagement* en estudiantes: (1) el *engagement* media completamente y explica la relación motivación-a-meta; es decir, aunque la literatura ha sido consistente en encontrar que la motivación predice los resultados obtenidos, es el *engagement* el puente entre la motivación y la meta lograda; (2) los cambios en el *engagement* provocan cambios en el ambiente de aprendizaje, (3) los cambios en el *engagement* provocan cambios en la motivación dando soporte así a lo ya propuesto en la Figura 1: una relación dinámica entre la motivación, el *engagement* y el contexto. Así pues, Reeve defiende que sus hallazgos dan soporte a su modelo de cuatro dimensiones agregando al conductual, emocional y cognitivo, el de agente (*agentic*), una propuesta que busca dar respuesta a los resultados residuales que no han logrado explicar otros modelos (Reeve y Tseng, 2011). Si bien sus hallazgos son interesantes para una completa explicación del *engagement* y sus implicaciones prácticas dentro de la TAD, su propuesta final, un *engagement* de cuatro dimensiones, no se adopta en esta tesis. ¿Cuáles son las razones?

Anteriormente se subrayó que el modelo adoptado es tridimensional basado principalmente en Fredricks et al. (2004). No obstante, las características de las dimensiones están siendo debatidas, y la postura de Reeve, en particular, muestra un desacuerdo con el modelo de Fredricks y sus colegas al encontrar que otros autores con modelos tridimensionales no incluyen una explicación para las interacciones del estudiante quien, al recibir instrucciones, decide participar autónomamente interactuando con el profesor; mostrando así evidencia de un marco insuficiente. Con el objetivo de alcanzar la meta de esta sección, se analizan aquí las dimensiones en el marco de la TAD y en especial el caso del *engagement* de agente propuesto por Reeve.

Primeramente, está claro que el *engagement* es conductual, pues tiene evidencia en la participación en el aula (Mercer y Dörnyei, 2020), además de que esa misma participación puede ubicarse dentro de la TAD en el marco de la *relación*. Una adecuada relación con los estudiantes y el contexto escolar favorece la participación. Segundo, el *engagement* emocional tiene implicaciones amplias dentro de la TAD, por ejemplo, el caso de dar una retroalimentación oportuna, adecuada y efectiva para evitar disminuir la motivación intrínseca del estudiante (aquella que se ve mermada por medio de premios o una mala retroalimentación). En la siguiente sección pueden encontrarse más ejemplos relacionados con el *engagement* emocional al comentar el contexto, el profesor, las dinámicas de clase y el aprendizaje en general. Finalmente, el *engagement* cognitivo es evidente para varios autores (Hiver et al., 2020; Finn y Rock, 1997; Fredricks et al., 2004, 2016; Fredricks, 2015; Mercer y Dörnyei, 2020) dentro de las actividades que demandan una inversión cognitiva considerable al estudiante quien busca aprender y progresar. Dentro de la TAD, esto puede enmarcarse dentro de la teoría interna de las necesidades básicas, específicamente, dentro la competencia. Un estudiante demandando de sí mismo la resolución de un problema complejo o la comprensión de un texto en la lengua meta que es altamente exigente es evidencia de la búsqueda de la *competencia*. De lograrlo, el estudiante promueve su motivación favoreciendo así un ciclo de retroalimentación de su propia motivación que lo llevó a estudiar la lengua.

En conclusión, el *engagement* de agente, propuesto por Reeve, se describe como aquel que es evidente cuando el individuo intenta enriquecer la experiencia de aprendizaje en lugar de solamente recibirla como le es instruida. Así pues, el modelo de

Reeve se ilustra en el *engagement* durante una actividad de aprendizaje donde: (1) el *engagement* conductual es manifiesta en la atención a la actividad, el esfuerzo y la persistencia; (2) el *engagement* emocional ocurre en la presencia de las emociones que facilitan la actividad como lo es el interés, la curiosidad y el entusiasmo, así como la ausencia de las emociones que complican las actividades (estrés, ira, frustración, ansiedad y miedo); (3) el *engagement* cognitivo puede percibirse cuando el estudiante utiliza estrategias sofisticadas de aprendizaje, busca comprensión conceptual en lugar de conocimiento superficial o emplea estrategias de autorregulación; (4) el *engagement* de agente ocurre cuando el estudiante es proactivo, intencional y contribuye al flujo del aprendizaje haciendo preguntas y sugerencias, y en general enriqueciendo la actividad. La perspectiva de Reeve es un evidente intento de dar una explicación adicional a la conducta dentro de la experiencia de aprendizaje. Por una parte, este aporte es no solo enriquecedor para los interesados en el estudio del *engagement*, sino que también provee una perspectiva adicional al actuar del estudiante.

Fredricks et al. (2016) ya comentaba, como otros autores anteriores a ellos, que existe una necesidad evidente de lograr un consenso en el significado de este constructo y que la pluralidad de conceptos vigente provoca dificultad al dar seguimiento o contrastar los resultados obtenidos de un estudio a otro. La cuarta dimensión propuesta por Reeve no se adopta en esta tesis, porque se considera que el *engagement* de agente puede integrarse en el conductual dentro del marco de Fredricks et al. (2004). Por una parte, el *engagement* de alta calidad que persiguen Reeve y Tseng (2011) y Reeve (2012) incluye la conducta y el acto de participar aportando a lo que el profesor instruye, moldeando así el aprendizaje. Sin embargo, e igualmente explicable por la misma aportación, actuar pertenece a la dimensión de la conducta, y enriquecer con contribuciones propias con actividades de pensamiento superiores (analizar, preguntar, criticar, resumir, predecir, etc.) pertenece a la dimensión de la cognición de manera dinámica con la conducta. Si bien los hallazgos empíricos obtenidos con este marco conceptual y teórico son respetables, se ha optado por adoptar el modelo tridimensional, puesto que se teoriza que el modelo adaptado que se propone más adelante corresponde mejor a la realidad del curso de L2 sin necesidad de más dimensiones.

Es necesario puntualizar que lo hasta ahora discutido en esta sección, ya sea por las aportaciones tanto de Reeve como de Fredricks et al. (2004), tiene compatibilidad con la TAD. En esta teoría se distinguen al menos dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca, y que aquella principalmente apremiante para el AL es, a visión del autor de esta tesis, la intrínseca, que no es simple y uniforme en los individuos, sino que es parte de un sistema cognitivo donde se pueden encontrar la personalidad, la experiencia del individuo, el liderazgo del docente, los intereses propios del estudiante, su compatibilidad con el grupo y la preferencia de actividades entre muchos otros elementos. Afortunadamente, estos elementos tanto individuales como contextuales y académicos son clasificables en alguna de las dimensiones del *engagement* y también en el marco de la TAD (en la sección siguiente se profundizará acerca de los elementos contextuales del AL).

Ahora bien, es importante recordar que esta tesis se ubica dentro de la enseñanza de lenguas, por lo que es importante recuperar este tema en el marco teórico de este trabajo. Reeve (2012) no discute el caso de la enseñanza de lenguas en su publicación, pero sí ofrece un marco teórico para el análisis en el aula, lo cual es, discutiblemente, aplicable a una amplia variedad de materias y niveles de estudio. Por otra parte, en otra propuesta, Mercer y Dörnyei (2020) explícitamente se interesan por el *engagement* en los cursos de lenguas tal como lo indica el título de su libro *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms* (Creando *engagement* en los estudiantes de lenguas en las aulas contemporáneas). Ambos modelos toman paradigmas basados en la motivación y proporcionan recomendaciones, análisis y discusiones útiles para formular hipótesis, objetivos de investigación, preguntas de investigación y actividades en el campo de la enseñanza.

Mercer y Dörnyei (2020) también enfrentaron la pluralidad de versiones del *engagement* al reconocer que los niveles y las dimensiones no siempre estaban en sintonía unos con otros (y evidentemente unas versiones reprobaban a otras). Por ello, en el marco de la enseñanza de lenguas, propusieron también adoptar la versión de Skinner et al. (2008), quien encontró que el núcleo del constructo más prototípico del *engagement* es la conducta de participación en el aula, integrando así elementos de varias teorías en una versión contemporánea del *engagement*. Mercer y Dörnyei agregaron después que

la participación es precisamente lo más atractivo del *engagement*, pues lo separa de las nociones de la motivación y la autorregulación, y que es vital en el aprendizaje de lenguas, porque el desarrollo de las habilidades lingüísticas no se llevará a cabo sin la participación extensiva en la práctica de la comunicación, y esto requiere que el estudiante desee participar en una actividad estresante y arriesgada como lo puede ser comunicarse con pocos recursos lingüísticos en la lengua meta. Así pues, Mercer y Dörnyei toman la postura de Fredricks y sus colegas y enriquecen ese modelo con elementos tanto de la TAD (Fredricks et al., 2004, también discute la autonomía, la competencia y la relación) como de la teoría de la autoeficacia, la teoría de la autorregulación, los aportes de Svalberg, Skinner y sus colegas y otros elementos de la psicología educativa, además de los fundamentos de la enseñanza de lenguas; por ejemplo, la inclusión de las características maleables y dinámicas del *engagement* (Appleton et al., 2008) y la importancia de la atención y la participación (Philp y Duchesne, 2016; Svalberg, 2009). De esta manera, en la Figura 3 se resumen las tres dimensiones y elementos del *engagement* en la enseñanza 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 (Fredricks et al., 2004).

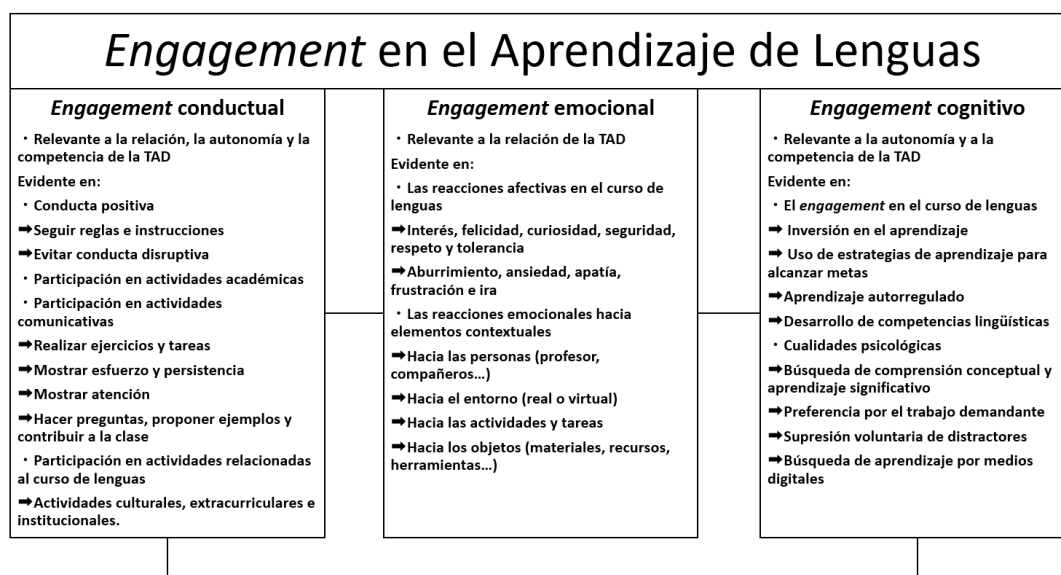


Fig. 3. *Engagement* en el aprendizaje de lenguas (creación propia).

Hasta ahora se han resumido y discutido elementos propios de las teorías de la motivación, así como de autores que, en su mayoría, han tomado perspectivas propias de

la psicología educativa para explicar el *engagement*. La diferencia de esta tesis con las publicaciones aquí citadas es que se describen explícitamente las prácticas, fenómenos y elementos de los cursos de lenguas en la era digital que quedarían en la ambigüedad si no existiese una brecha teórica como la que aquí se presenta. Lo consiguiente en esta sección es analizar y discutir lo propuesto que es adicional a lo que ya otros autores han llevado a cabo fuera del campo del AL (Christenson et al., 2012; Fredricks et al., 2004; Reeve, 2012), enriqueciendo así un modelo teórico para actuar en el campo de la enseñanza de lenguas como lo han hecho Mercer y Dörnyei (2020) y Hiver et al. (2020).

Partiendo del *engagement* conductual, la literatura acumulada revela que hay al menos tres categorías de este *engagement* (Fredricks et al., 2004). El *engagement* conductual está asociado, primeramente, con la conducta positiva como lo es seguir las reglas del curso, evitar la conducta disruptiva (Amiya et al., 2020; Finn, 1993; Finn et al., 1995; Finn y Rock, 1997; Ryan y Patrick, 2001). El segundo tipo es el que está relacionado con la participación en actividades académicas (Battisch et al., 1997) como lo son las actividades comunicativas en el curso de L2 (Mercer y Dörnyei, 2020), el esfuerzo, la persistencia y otras conductas de carácter similar (Finn et al., 2014; Finn et al., 1995; Skinner y Bemont, 1993), así como hacer preguntas y contribuir en la clase (Reeve, 2012), y en especial, para el campo de lenguas, la atención (Philp y Duchesne, 2016; Mercer y Dörnyei, 2020). La tercera categoría es la que tiene que ver con la participación en actividades culturales, extracurriculares o institucionales (Finn, 1993; Finn et al., 1995); en el caso del AL se ha encontrado que la incorporación de elementos culturales al curso de L2 incrementa la motivación (Crozet y Liddicoat, 1999; Genc y Bada, 2005; Ho, 1999), y que estudiar la cultura brinda una razón más a los estudiantes para aprender la lengua meta, así como para emplear la lengua de manera significativa (Stainer, 1971). Después de todo, hablar una lengua es también un ejercicio cultural (Kramsch, 1993). Así pues, se puede decir que la inclusión de actividades explícitamente culturales promueve el *engagement* (por ejemplo, festivales culturales, actividades relativas a las comunidades de la lengua meta, investigaciones de campo, etc.).

Aunque lo que aquí se propone es una manera de clasificar aquellos elementos, actividades y características propias del estudiante que pueden analizarse dentro del esquema del *engagement* conductual, es necesario recordar que el solapamiento con otros

tipos *del engagement* es prevalente. Por ejemplo, Politzer (1983) analizó el *engagement* en ciertas conductas de AL, encontrando así lo que otros: existe una correlación entre ciertas conductas y el éxito académico (Mercer y Dörnyei, 2020), pero, aunque aquellas conductas son relativas al aprendizaje, también son parte de la cognición; es decir, aunque el traslape es inevitable, es útil clasificar de alguna manera dentro del modelo propuesto para una esquematización de la evidencia empírica como lo han encontrado otros. Definir un modelo propio para el estudio del *engagement*, después de todo, sigue la recomendación de Christenson et al. (2012).

Otros estudios recientes relativos al *engagement* conductual en el área de lenguas dan soporte al modelo de la Figura 3. McKenzie (2014) llegó a la conclusión de que los estudiantes japoneses en un curso de inglés que son miembros activos durante la clase tienden a participar más dentro y fuera del aula, y a involucrarse más en el curso y el aprendizaje. Dentro del marco de la TAD, los estudiantes que sienten la confianza de participar han logrado atender sus necesidades psicológicas básicas, mostrando así satisfacción y alto desempeño académico (como ocurrió en Jang et al., 2009), evidenciando que la TAD tiene elementos útiles para comprender el *engagement* y favorecerlo en el curso de L2.

En el marco de la TAD es posible argumentar que el *engagement* conductual puede atender las tres necesidades básicas psicológicas del estudiante. Por una parte, el estudiante autónomo puede evidenciar su *engagement* por medio de la participación voluntaria, la sugerencia de actividades, el estudio autorregulado y la monitorización de su propio aprendizaje. Por otra parte, también es posible defender que la conducta mantiene una relación con la *competencia* y con el *yo puedo* al mostrar por medio de la realización de participaciones, actividades y tareas que, efectivamente, el estudiante sigue instrucciones y se mantiene atento a las recomendaciones del docente. Finalmente, el *engagement* conductual puede asociarse con la *relación* por medio de las conexiones sociales que el estudiante realiza al participar con su círculo de amigos y compañeros e interactuar con el profesor, convirtiendo el aprendizaje de lenguas en un ejercicio social en el cual las buenas relaciones fortalecen el ambiente de aprendizaje.

En el caso del *engagement* emocional, numerosas publicaciones han encontrado una diversidad de resultados de aplicación útil en el campo de las lenguas. Para fines prácticos, se analizarán nuevamente los casos más interesantes.

En la TAD, la *relación* es importante como una de las necesidades psicológicas básicas y se encuentra estrechamente ligada al *engagement* emocional. Así, es innegable que las reacciones afectivas en el aula (evidenciadas en interés, curiosidad, alegría, satisfacción, ansiedad, inseguridad, apatía, frustración, etc.) se encuentren ligadas a los elementos contextuales, como lo son el profesor, los compañeros, el curso y el centro educativo, los materiales, las actividades, las plataformas digitales y al mismo sentido del estudiante de experimentar cercanía o lejanía de relación con el contexto. Interesa aquí, pues, explorar algunos estudios que evidencian elementos que tienen efecto en el *engagement* afectivo y sus diversas manifestaciones, y que no han sido completamente estudiados o integrados a un modelo del *engagement* para el AL en la era digital.

Young y Bruce (2011) exploraron la correlación entre la comunidad y el *engagement* en línea en cursos para universitarios. El estudio exploró la comunidad del aula y el profesor, la comunidad del aula y los estudiantes y el *engagement* en el aprendizaje. Si bien el estudio se realizó ajeno al área de lenguas (educación, ciencias de la salud, ciencias administrativas, artes, etc.) y se adopta una versión del *engagement* que no es sostenible con este marco teórico (Handelsman et al., 2005), hay un hallazgo interesante y relevante para la propuesta del *engagement* emocional de esta tesis y también relevante para la TAD:

In summary, in order to create a strong sense of community and to help students engage with learning in online courses, instructors need to find ways to help students feel more strongly connected with each other and with the instructor and to facilitate activities that more actively involve students in their own learning. Instructors who purposefully design learning activities to create opportunities for students to learn about each other, thereby decreasing transactional distance and increasing social presence (Robinson & Hullinger, 2008; Rovai, 2002), are likely to improve learners' sense of classroom community. Students from marginalized populations may especially benefit from a sense of belonging and community (Pittman & Richmond, 2008). (p. 227)

El estudio de Young y Bruce recomienda que, para el caso de los cursos en línea, crear una comunidad de aula favorecerá que los estudiantes se involucren en el aprendizaje. Esto se encuentra en sintonía con la TAD en el sentido de la relación y con nuestra propuesta del *engagement* emocional al mejorar así las reacciones emocionales favorables para el aprendizaje. De hecho, otras publicaciones como la de Ding et al. (2017), un estudio donde se exploró el *engagement* en discusiones en línea en un ambiente gamificado, han encontrado también que las plataformas digitales tienen efectos positivos en el *engagement* cuando se contempla un diseño adecuado de actividades que permite la interacción con los compañeros y el profesor. Al encontrar evidencias como esta, la bibliografía sugiere que las actividades a diseñarse en la era digital contemplen la oportunidad de aprender acerca de los compañeros. Llevar esta tarea a cabo significa no solo atender las metas del AL en el curso, sino reducir la distancia social entre los estudiantes para que se sientan más cómodos con el aprendizaje mediado o asistido por la tecnología.

Pretender alcanzar el *engagement* emocional en el curso de L2 contemporáneo significa crear el ambiente necesario para que el estudiante se sienta seguro para participar, aprender, estudiar, convivir con otros, y, al mismo tiempo, evitar que las reacciones emocionales desfavorables para el aprendizaje tengan lugar en el curso. Por consiguiente, es necesario que el profesor de lenguas conozca esta realidad al mediar un curso con tecnologías en línea. Para fines de esta investigación se revisó el extenso análisis sistemático de Singh y Thurman (2019) para concluir que el aprendizaje en línea es aquel 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 a la hora de planificar un curso. Ahora bien, tanto Rovai et al. (2005) como Liu et al. (2007) encontraron que los instructores que facilitan el sentido de la comunidad y el *engagement* afectan significativamente a la satisfacción (una reacción emocional) y a la calidad del aprendizaje en línea. Además, Mandernach (2009) coincide en que el *engagement* depende de factores que incluyen la conexión personal con el profesor y la creación de

un ambiente activo para el aprendizaje en línea. Por lo tanto, quizá sea necesario pensar que el *engagement* emocional favorable se conseguirá por medio de una planificación adecuada por parte del profesor y una actuación ejemplar durante el curso. Se dedica una sección completa a esta conclusión en el apartado 2.6.3.

Rodríguez Pérez (2012) exploró las creencias de los docentes de lenguas en torno a los motivantes de los estudiantes en sus cursos de lenguas. Se apunta aquí que el término *engagement* no aparece en el documento, pero hubiera sido útil para reflejar la realidad que encontraría en algunos testimonios en el marco del *engagement* emocional aquí propuesto: “La motivación aumenta cuando el grupo es homogéneo y hay una mayoría de alumnos a los que les interesa la asignatura, esto fortalece al grupo” (p. 392). Esta información es compatible con lo encontrado por Young y Bruce (2011) en torno al sentido de comunidad en el curso. Por una parte, la importancia de la relación parece ser práctica y evidente independientemente de la ubicación geográfica de los estudios (y de los cursos de lenguas); por otra parte, esto resalta la importancia de fomentar una cultura de sana convivencia entre los participantes del curso de L2 independientemente de si se encuentran frente a frente o en la distancia mediados por tecnología. Desatender las necesidades emocionales de los estudiantes del curso significa entonces ignorar las necesidades psicológicas básicas que comprometen la motivación, el *engagement* emocional, la participación en el curso de L2 y sus metas de aprendizaje.

El *engagement* emocional se puede ver socavado por medio de las reacciones emocionales no deseables para el aprendizaje. Esto se puede encontrar extensamente en la literatura del AL y su relación con la ansiedad (Boudreau et al., 2018; Horwitz y Young, 1991; Hwang et al., 2017; Martin y Álvarez Valdivia, 2017; Onwuegbuzie et al., 2002; Saito et al., 1999; Sadiq, 2017; Scovel, 1978; Sparks y Ganschow, 2007; Yan y Horwitz, 2008; Young, 1991). Considerando que es posible diseñar escenarios para minimizar el impacto de las emociones negativas en el aula de lenguas, las acciones pueden partir y ejecutarse desde el docente y su planificación. Algunos autores contienden que existe el *miedo al ridículo*, el cual tiene efectos negativos prominentes en el aprendizaje, pero que de igual modo puede atenderse por medio de diversas estrategias. Rodríguez Pérez (2012) lo presenta de la siguiente manera:

Un profesor declara que cuando el alumno logra superar el miedo a participar en las actividades de aula, se incrementa su motivación: La metodología comunicativa supone trabajar el “miedo al ridículo” y a través de participación en clase, juegos y otras actividades van limando esas actitudes y favoreciendo la respuesta más madura. (p. 393)

Lo relevante para la evidencia del *engagement* emocional que se trata de explicar aquí es que hay estrategias en el campo del AL para combatir estas emociones y evitar una atmósfera de frustración, desmotivación y falta de participación; este es el estado del *disengagement* (Fredricks et al., 2016). En general, en las publicaciones modernas como lo son los manuales de entrenamiento de los docentes de lenguas y las lecturas obligadas de los autores Penny Ur, Jack Richards y Jeremy Harmer (entre otros), se puede encontrar que los profesores de lenguas están capacitados para atender las necesidades del alumno. No obstante, los resultados que pueden surgir de esta tesis pueden llevar también a la reflexión, discusión y debate sobre las estrategias para aliviar las reacciones emocionales que desfavorecen el AL desde la enseñanza centrada en el alumno. Esta tesis pretende seguir este paradigma al recomendar acciones útiles para fomentar el *engagement* en el curso de L2.

Finalmente, el *engagement* cognitivo ha tenido seguimiento desde el campo del aprendizaje de lenguas con antecedentes desde el siglo pasado, pero aquí se mantendrá el paradigma de discutir los más relevantes y recientes, o bien que pudieran incorporarse al AL. La propuesta de la Figura 3 muestra, primeramente, el *engagement* en el curso en el globo del *engagement* cognitivo. Para fines prácticos, se ha colocado así porque incluye la participación del estudiante con el tema, los materiales, los recursos y otros elementos del curso (discutidos más ampliamente en la sección 2.6), además del uso deliberado de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de competencias lingüísticas. Así pues, también se ha asociado antes al *engagement* cognitivo con la inversión en el aprendizaje de una L2 (*investment* en la literatura del AL), la noción de que incluso el estudiante motivado no participa todo el tiempo, sino que invierte en el AL en distintos grados, y que tal resistencia puede estar relacionada con las dinámicas de poder entre el estudiante y los hablantes nativos con los que pretende interactuar (Norton, 2000, 2012). Estas dinámicas de poder se refieren a su identidad y los fenómenos culturales que conlleva con relación a los hablantes de la lengua meta. De este modo, el proceso cognitivo de invertir en el aprendizaje está regulado por la identidad del estudiante quien

encuentra *oportunidades* de inversión, y el conocimiento de la identidad social del estudiante es clave para entender su inversión (Kinginger, 2004).

Además de la inversión en el aprendizaje, otros autores agregan características prácticas y materiales como la atención centrada en la forma de la lengua, la dirección de los recursos cognitivos y la resolución de problemas (Baralt et al., 2016 en Hiver et al., 2020; Rotgans y Schmidt, 2011) como ítems cognitivos que permiten ver el *engagement* manifestado en el AL. El ya discutido uso de los entornos virtuales para el aprendizaje de lenguas (Ding et al., 2017; Henderson et al., 2018; Liu et al., 2007), el aprendizaje de vocabulario con herramientas en línea (Stroud, 2014), las estrategias *flipped learning* (aula invertida) y gamificación (Ding et al., 2017; Lo y Hew, 2020) y el uso de aplicaciones móviles para el AL (Akkara et al., 2020; Byrne, 2019; Gabarre, 2016) como materiales y recursos que han evidenciado la estimulación cognitiva y el aprendizaje; y con el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (CLIL por sus siglas en inglés) como en el estudio de Kong y Hoare (2011), cuyo enfoque permite concentrar la atención del estudiante por medio del estudio de temas y materiales interesantes que promueven la L2; también se puede incluir el enfoque MUSIC, cuyo acrónimo describe los 5 grupos de estrategias de este modelo: eMpowerment (empoderamiento), usefulness (utilidad), success (éxito), interest (interés) y caring (cuidado), y que pretende atender tanto las necesidades cognitivas como emocionales de los estudiantes de lenguas para promover la motivación (Jones, 2020).

Es necesario aclarar que los elementos citados hasta ahora trascienden a las nociones elementales del AL que se han visto altamente citados y evidenciados en el campo de estudio. Véase aquí, entonces, que el uso de estrategias para el AL cuenta con una taxonomía (ver Oxford, 1990; 1994; 1996; 2002) que ha sido ampliamente estudiada, actualizada y documentada en muchas partes del mundo por su relevancia (Dawadi, 2017; Mandasari y Oktaviani, 2018; Nhem, 2019; Griffiths, 2020; Noriega Guzmán, 2015; Pawlak y Oxford, 2018; Qian et al., 2018, por mencionar algunos), y lo mismo puede decirse de la cognición en el aprendizaje autorregulado (Oxford, 2016, 2017; Pintrich y De Groot, 1990; Williams et al., 2015) y su utilidad y aplicación en el AL (Ardasheva et al., 2017; Nakata, 2019; Thao, 2020; Zeng, 2018; Zhang et al., 2020). En el marco de la TAD, estos hallazgos resultan importantes porque sugieren que el

estudiante, al final, siempre cuenta con autonomía, al menos parcial, y que su *engagement* cognitivo conlleva alcanzar la meta de la competencia. Así pues, en el *engagement* cognitivo se describen aquellas prácticas que pudieran contenerse en los conceptos aquí mencionados, manteniendo el enfoque ecléctico sin descuidar el núcleo del constructo: el *engagement* cognitivo se hace evidente en la participación intencionada y la atención del estudiante en su proceso de AL.

Otro elemento central para el *engagement* cognitivo es el desarrollo de competencias lingüísticas. Si bien en la literatura se explora una variedad de términos en torno a las habilidades de la lengua (competencias lingüísticas, *language skills*, *language competency*, *communicative competency*, etc.), en este apartado se referirá así a todas aquellas destrezas relativas al uso y comprensión de la lengua que el estudiante pretende desarrollar, para así alcanzar la autonomía en la L2. Debido a que la lengua es definitivamente parte de la cognición del ser humano, su práctica requiere, sin equivocación, el desempeño de la mente. La enseñanza de lenguas como práctica profesional tiene como meta lograr que el estudiante desarrolle las competencias lingüísticas que suelen describirse como cuatro: hablar, escuchar, leer y escribir (Cassany et al., 1994, entre otros). Cada una de ellas cuenta con amplia exploración desde el siglo pasado y ha sido objeto de un debate exhaustivo. Una de las voces dominantes es la de Krashen (2003), quien defiende el AL por medio de lecturas en la lengua meta y con una extensa literatura citando su nombre. Por otra parte, Kroll (2003) exploró las dinámicas de la escritura en la L2 acumulando estudios que evidencian la variedad de retos a los que se enfrenta el estudiante de lenguas al desarrollar sus competencias en la L2. Otros autores como Folse (2004) buscan evidenciar la falta de atención que hay en los estudios de vocabulario y cómo debería ser una habilidad central en la L2, quizá por encima de las cuatro habilidades descritas. En general, es importante señalar que el *engagement* cognitivo es crítico para el desarrollo de las competencias lingüísticas en el aula en la era digital, porque de esta manera se facilita el contenido y se es más eficiente al estudiar. Se subraya, pues, que más allá de los paradigmas, teorías y constructos propuestos por una variedad de expertos, el desarrollo de las competencias lingüísticas por medio del estudio eficiente de la L2 es la meta principal del *engagement* cognitivo.

Por otra parte, el *engagement* cognitivo se asocia con ciertas cualidades psicológicas. Estas manifestaciones varían en intensidad, estilo y grado, por ejemplo: la búsqueda de la comprensión conceptual en lugar de superficial y el uso de estrategias de autorregulación (Reeve, 2012); sugerencias, razonamiento, repeticiones en comunicaciones verbales (Reschly y Christenson, 2012) y el pensamiento convergente y divergente (Guilford, 1967, en Mercer y Dörnyei, 2020), y la integración de las tres dimensiones del *engagement* con las metas en la L2, las actividades y el contexto para lograr el aprendizaje efectivo de la L2 (Zhang, 2020). Es importante recordar que el *engagement* cognitivo, como se ha sugerido antes, no está limitado por los estudios aquí descritos. De esta manera, las decisiones que el estudiante toma que facilitan su estudio de la L2 pertenecen a esta clasificación. Evitar distractores (Mercer y Dörnyei, 2020), por ejemplo, favorece la atención del estudiante y contribuye a la eficiencia del tiempo en clase. Adicionalmente, el estudiante que voluntariamente busca retos más grandes en el curso (como lo es aquel que termina más rápido que otros o el que busca mantenerse motivado) está manifestando el *engagement* cognitivo. Nótese también el solapamiento de estos últimos conceptos con la literatura del aprendizaje autorregulado ya descrito. En general, el *engagement* cognitivo en el AL es un estado que el profesor de lenguas busca favorecer por medio de actividades, métodos, estrategias, técnicas, materiales, reglas y otros elementos contextuales del estudio de lenguas.

En conclusión, de esta sección se recomienda no solo adoptar las posturas base de la psicología educativa y la TAD para conceptualizar el *engagement*, sino asumir una postura ecléctica para el AL. Hacerlo de esta manera permite no solo respetar la teoría consolidada de la motivación, el *engagement* y el AL, sino también permanecer a la espera de lo que el futuro depara para el AL, un futuro ciertamente digital. Los trabajos recientes aquí citados han complementado el concepto del *engagement* con estudios, prácticas y técnicas que han tenido efectos en el rendimiento del estudiante de lenguas, y los libros más actualizados han coincidido en tres dimensiones prácticas para el AL, consolidando así el constructo e invitando a que los profesionales de la enseñanza de lenguas y los investigadores interesados lo utilicen.

Finalmente, una vez presentado el modelo, resulta conveniente explorar de qué modo los elementos contextuales actúan como agentes que favorecen o frustran el

engagement. La siguiente sección está dedicada a explorar el contexto en el marco del AL y el *engagement*.

2.6. Contexto, aprendizaje de lenguas y *engagement*

2.6.1. El contexto y el estudiante de lenguas

Una vez que se ha presentado el modelo *del engagement* adaptado para esta tesis, es importante revisar algunos elementos básicos del AL. Se ha citado antes que el contexto es de suma importancia porque el *engagement* no tiene lugar de manera aislada, sino que ocurre al interactuar con personas, entornos, actividades y tareas, y objetos, entre otros (ver Hiver et al., 2020). En consideración a estos factores, en esta sección se discuten los elementos contextuales más relevantes al AL y al *engagement*.

Para entender mejor cómo el contexto tiene efectos en el AL es importante recordar que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son ciertamente actividades motivadas por una amalgama de razones no solo existentes en la literatura de la enseñanza de lenguas y de la psicología educativa, sino que incluye motivos sociopolíticos, económicos y educativos. Si bien el rol del profesor de lenguas se ha descrito ampliamente como el de facilitador en toda la literatura del AL, resulta frecuente encontrar y difícil de ignorar que, aunque el buen profesor da su mejor esfuerzo por atender competente y equitativamente a un grupo de estudiantes, los resultados varían de un individuo a otro. ¿Por qué? La respuesta, como es de esperar, es compleja porque incluye la discusión en torno a factores psicológicos (ver la teoría interna de las orientaciones por causalidad de la TAD) y de elementos externos al individuo que invitan al converger de la psicología educativa, la política, la economía, la lingüística, la pedagogía y la enseñanza de lenguas. No es de sorprender que se ha encontrado que la familia, la comunidad, la cultura y el contexto educacional influyen el *engagement* (Connell y Welburn, 1991, Mehan et al., 1996, y Ogbu, 2003 en Fredricks et al., 2004) que es vital para el AL. Así, en el contexto del AL, hay elementos que suelen ser ajenos a la formación de un profesor de lenguas y, por lo tanto, fuera de su dominio, pero no de su reflexión para la planificación del curso de L2.

Primeramente, es conveniente reflexionar sobre el objeto del AL: la lengua y su relevancia con el contexto. Sin duda, Saussure (2011) acertaba al apuntar que la lengua era tanto un producto de la facultad del habla como una colección necesaria de convenciones que habían sido adoptadas por un grupo social que permite a los individuos ejercitar dicha facultad. Para Saussure, la lengua le pertenecía al individuo y a la sociedad en un ejercicio simultáneamente físico, fisiológico y psicológico. En otras palabras, la lengua no funciona como tal descontextualizada: una comunidad lingüística otorga su conocimiento acumulado a través de su lengua a los individuos que la reproducen y, a su vez, estos también reproducen sus convenciones sociales, políticas y comunicativas en un ejercicio activo cada vez que estos deciden comunicarse, y no funcionaría igual si no estuviera enmarcado el fenómeno en un contexto determinado. De modo más romántico, Prieto (2005) argumenta que “la lengua es una especie de vehículo mágico que mantiene vivo lo que pensaron muchos de nuestros antepasados hace milenios de años. Nos permite también dejar para el futuro testimonios múltiples del presente” (p. 19). Si bien estas concepciones pueden ser objeto de crítica para los cognitivistas contemporáneos, la meta de resumir esta historia de conceptos no es tomar una definición como tal y utilizarla en este estudio, sino prestar atención a las coincidencias de los autores que aquí se citan para entender mejor el constructo de lo que se llama *lengua*.

Hay autores que sitúan la lengua con un corte biológico. Contextualizando la lengua en la naturaleza, Chomsky (2002) defendía con su escuela de la gramática generativa que la lengua es, contrario al debate de Saussure, efectivamente un componente de la mente situado en el cerebro y parte de la psicología del individuo. Es decir, para Chomsky la lengua es parte del ser humano en un sentido biológico. Deacon (1998) considera que la lengua es, desde un enfoque evolutivo, un atributo único del ser humano, y que es ciertamente un resultado de la evolución que permitió en algún momento de la historia facilitar tareas con otros individuos; recolección de comida, cacería, organización, etc., y del mismo modo tareas complejas como la manipulación y la traición como lo apuntan los darwinistas. Contextualizar la lengua de esta manera permitió expandir la comprensión de las ideas, las palabras, y después la sintaxis y la semántica en la mente humana. Estos avances llevaron también a la búsqueda de los orígenes de la lengua y a repensar la manera en la que se comunican los grupos humanos en contraste con otros primates; después de todo, todos los grupos humanos encontrados

hasta ahora se han comunicado con lenguas complejas y creando sus propias palabras, discursos y funciones relevantes a su comunicación en su propia lengua.

Finalmente, para Pinker (2007), la creación de una palabra nueva debió ocurrir en algún momento por un solo individuo, y el uso de dicha palabra fue aceptada, reproducida y normalizada por la comunidad. No obstante, el mismo Pinker reflexiona que esta es una tarea un tanto misteriosa, porque hay ocasiones en las que las raíces etimológicas no hablan mucho del origen de las palabras, sino de casualidades, eventos curiosos o accidentes que pudieran ocurrir y originar una palabra, y que de igual modo se licenció el uso en la comunidad de hablantes. Tal es el caso que cita al *spam*, la categoría de correo electrónico que es homógrafo de *spam*, el alimento cárnico enlatado que fue central en un sketch de Monty Python donde se repite tantas veces innecesariamente que se vuelve molesto. Hackers de los años ochenta reprodujeron esta tortura verbal en el término *spam* (los anuncios repetitivos que resultan odiosos en las bandejas de entrada de los correos electrónicos).

Los antecedentes anteriores han servido como revisión del concepto de lengua, así como mención de algunas de las minucias del constructo y los retos que hay al conceptualizar y estudiar este tema. Ahora bien, el objeto de esta revisión ha sido ver que los autores, aunque discrepan en el enfoque y la naturaleza de su acercamiento a la lengua, coinciden en el rol de la lengua en función de un contexto; es decir, es acertado decir que la lengua se desarrolla en un lugar y en un momento concretos (Hiver et al., 2020), cuenta con una comunidad de hablantes que no necesariamente se desarrolla en un espacio fiel a las fronteras de una nación, es multidimensional y su evolución, generación de palabras y reglas gramaticales no necesariamente son uniformes, predecibles o etimológicamente fieles. A esta explicación probablemente le hace falta apuntar también que la lengua es un instrumento sociopolítico que refleja las actitudes de una comunidad en torno a un determinado objeto o concepto. Como apuntan Mercer y Dörnyei (2020), esta observación llevó a Robert Gardner a entender que era imposible comprender la motivación en el AL en Montreal, un contexto bilingüe (inglés y francés), sin considerar las implicaciones sociales del lugar. En otras palabras, no es igual estudiar francés en Montreal a estudiarlo, digamos, en la pequeña población de Santa Rosalía, Baja California Sur, México (aproximadamente 14 mil habitantes) o a estudiarlo en una

megápolis multicultural como lo son Londres, Ciudad de México o Madrid, y en todos los casos hay actitudes particulares de los individuos (y potenciales estudiantes) hacia la determinada lengua.

En el contexto de la ciudad de Tijuana se ha explorado este tema en relación con el español (lengua dominante y de facto en México), el inglés (lengua instrumental y de interés educativo por políticas lingüísticas nacionales y la cercanía de Tijuana con Estados Unidos) y las lenguas indígenas (lenguas nacionales). Siendo esta ciudad convergente para una diversidad de culturas y poblaciones migratorias geográficamente en la máxima esquina norte de Latinoamérica, y siendo la frontera de México con Estados Unidos, es relevante reconocer cómo los hablantes interactúan en una variedad de lenguas y cómo sus actitudes hacia sus mismas lenguas son diversas (ver Crhová, 2004) pues estas afectan a su rendimiento al estudiar las L2. Cabe mencionar que, como es de esperar, el inglés es una de las lenguas más demandadas por la educación en la región, mientras que las lenguas nacionales como el mixteco, zapoteco, náhuatl y otras existentes en la región (INEGI, 2010) no suelen ser demandadas en cursos de lenguas y, por lo tanto, son poco ofertadas para su estudio. Es posible conceptualizar que, si una materia de mixteco se torna obligatoria en la educación básica, las actitudes hacia la lengua afectarán los resultados esperados de los cursos. Bellido Calduch (2018) reflexiona:

Las actitudes lingüísticas juegan un papel decisivo en el proceso de aprendizaje de lenguas. Son, además, un elemento clave en sociolingüística, ya que, en contextos de minorización, arrojan luz sobre la vitalidad de las lenguas menos habladas y se tienen en cuenta a la hora de elaborar medidas de planificación lingüística que favorezcan su transmisión, cuyo ámbito de aplicación preferente es, sin duda, el educativo. (p. 2)

La situación local ha servido de ejemplo para reflejar la relevancia de los factores sociopolíticos que afectan el AL y que suelen ser ajenos al curso de L2, aunque no deberían ignorarse. Sin importar qué lengua se esté enseñando, es importante reconocer que su aprendizaje y uso se encuentra conectado a un esquema global con consideraciones, problemas y temáticas sociales (Mercer y Dörnyei, 2020), y que su enseñanza y aprendizaje se encuentran ligados a las políticas lingüísticas de una nación que le da un estatus particular a una determinada lengua (por ejemplo, *lenguas nacionales* a las lenguas indígenas de México) y que ese estatus se refleja en el tipo de etiquetado

que recibe de la población (McKay y Rubdy, 2009). Estas aparentes minucias tienen efecto en el AL y, por ello, se invita a la reflexión en cuanto a la planificación de actividades y el diseño de materiales de un curso de L2 si el docente pretende lograr niveles óptimos *del engagement* y promover la motivación en el AL. Considerando lo anterior, los resultados del curso de L2 pueden reflejar no solo la competencia comunicativa del estudiante, sino que también pueden evidenciar la historia del estudiante con la lengua meta. Así pues, es probablemente más sencillo lograr el *engagement* con una lengua con la cual hay una mejor actitud que con una con la que se tienen antecedentes conflictivos, de fracaso o de discriminación.

En el marco del enfoque del *engagement* tridimensional adoptado en esta tesis, resulta importante considerar las áreas de oportunidad en el contexto para conseguir la eficiencia en el aprendizaje de lenguas. En la Figura 1, el contexto aquí descrito está representado por el entorno real o virtual. Por una parte, se ha hablado del *engagement* conductual y cómo puede beneficiarse de la inclusión de prácticas culturales y actividades extraescolares que facilitan el aprendizaje al dar un sentido de comunidad al estudiante. Por otra parte, el rol del profesor que busca facilitar el *engagement* debe de incluir una versión localizada de la enseñanza de la L2 atendiendo a las necesidades de los estudiantes que son culturalmente diferentes unos de otros al hablar de entornos reales (escuelas geográficamente distantes o de estratos socioeconómicos diferentes, por ejemplo). Considerando estos elementos, resultará interesante imaginar cómo el contexto digital tiene efectos en el *engagement*.

En la elaboración de esta tesis se presenta una población interconectada por la tecnología que tiene como meta aprender lenguas. ¿Qué efectos podrá tener un contexto digital en el AL? Producto de la globalización en las últimas dos décadas y del servicio de internet de alta velocidad, las dinámicas de comercio, comunicación y educación han sido transformadas de manera irreversible: la información es ahora más accesible que nunca, y siendo tan sencillo obtenerla, se ha explotado su potencial. Los cursos de lenguas ahora frecuentan el uso de herramientas digitales y plataformas virtuales que tienen la meta de facilitar y mejorar la eficiencia del AL por medio de un número tan elevado de materiales que seguirlos de manera académica ha representado todo un reto. Para el momento en el que logra redactarse y publicarse un artículo sobre una

determinada práctica digital, es posible que en alguna otra parte del mundo dicha tecnología ya se encuentre en otra versión o plenamente obsoleta como ocurre con las actualizaciones de un sitio web o un canal de YouTube. Estos fenómenos han llamado la atención de la comunidad científica de todas partes del mundo.

En el campo de la lingüística, por ejemplo, las prácticas basadas en corpus, la minería de datos y el lenguaje de internet se han popularizado (ver, por ejemplo, Lanz Vallejo, 2011; Fruttaldo, 2017; Albawardi, 2018; Brock, 2018; Çöltekin, 2020). Un completo subcampo de la lingüística se consolida en esta década debido a que las prácticas discursivas de los usuarios de internet son complejas y muy variadas entre sí. Para un acercamiento académico a las diversas historias de esta evolución cibernética, se recomienda la obra de Jones et al. (2015), donde se resumen algunas prácticas que muestran cómo los cibernautas han encontrado un lugar en la era digital muy distinto a aquel que tenían los estudiantes de lenguas del pasado, y los estudiantes de lenguas de ahora son mayoritariamente cibernautas.

Como puede entenderse, el contexto es siempre relevante al por qué y para qué estudiar lenguas, y es particularmente interesante en el marco de la crisis actual. Si bien las respuestas a estas preguntas varían de individuo a individuo y de estudio a estudio, esta tesis es importante al estudiar el *engagement* en la era digital en el marco de una pandemia con cuarentena global. Unido a esto, el problema latente de la proliferación de los canales de información que complican la atención durante el AL y la adaptación a los entornos digitales vuelven a estos tiempos retadores para alcanzar las metas de aprendizaje de los estudiantes de lenguas en todas partes del mundo. Dado el volumen de contenido discutible en torno a esta problemática, se dedica una sección a continuación.

2.6.2. El contexto digital y el AL

No es complicado argumentar que la lengua se manifiesta en cualquier lugar donde existe una comunidad humana. Previo al amanecer del *homo sapiens sapiens*, la comunicación rudimentaria ya ocurría pues de otra manera la supervivencia de la especie no hubiera sido posible como estiman los evolucionistas. Tiempo después pasaron milenios antes de

que la escritura cuneiforme en la antigua Mesopotamia tuviera lugar, y también pasaron otros miles de años más hasta que aparecieron los caracteres sino-tibetanos, denominados *han zi* o *kanji* en la actualidad, y más siglos pasaron hasta que aparecieron los libros, las novelas, los cómics y los foros de internet. Es difícil concebir una realidad donde el ser humano no se manifieste por medio de la lengua, la que es, para muchos, el símbolo icónico de la especie que la distingue de todas las demás (Chomsky, 2002; Deacon, 1998).

Las manifestaciones de la lengua, en cualquiera de sus expresiones, trascienden incluso la vida de los mismos seres humanos, quienes viven pocas décadas, mientras que los mensajes pueden perdurar por milenios por medio de canciones, poemas, dibujos o libros, entre otras tecnologías que llamarían la atención de los filólogos de todas las eras. No es de sorprender, entonces, que por medio de las tecnologías multiformes y en evolución acelerada en la *era de la información*, *era informática*, o *era digital* (como se la llama en esta tesis), la lengua de igual modo sea expresada en una variedad de formas que incluso rayan en lo paralingüístico con reglas de uso bien definidas por las comunidades de hablantes o usuarios (por ejemplo, emojis, memes, vídeos con pocas palabras, onomatopeyas, etc.) a través de teléfonos inteligentes, tabletas, laptops, ordenadores, plataformas, foros o redes sociales. Es en este contexto de la información, la era digital, donde se redacta esta tesis sobre el *engagement* en el AL.

Los estudiantes universitarios de hoy (nacidos en su mayoría después del año 2000), son consumidores voraces de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estos humanos usan las TIC para comunicarse, jugar, tener citas, informarse y aprender; las TIC son parte de su vida social y es el medio a través del cual suelen conocer más comúnmente a otros (Brown, 2001). Aunque ya han pasado dos décadas de la publicación de Brown, su aporte es relevante, ya que sigue vigente en el contexto actual de los jóvenes estudiantes que no solo conocen las tecnologías, sino que las esperan en los servicios y productos que consumen; entre ellos, la educación. Las prácticas de literacidad digital son ahora tan importantes como lo son, probablemente, la educación financiera, el conocimiento elemental de la salud, o el de la economía del hogar. La demanda autoimpuesta de los *digital learners* es la del autodescubrimiento, la permanente actualización y la destreza de las tecnologías que están a su alcance y que les permiten realizar una amalgama de actividades relevantes a sus intereses y empleos.

Es en este universo de teléfonos inteligentes, aplicaciones y emojis donde el aprendizaje de lenguas se debe reimaginar para atender las necesidades del estudiante contextualizado en la era digital.

Uno de los retos de la educación en lenguas es, entonces, actualizar las prácticas de las décadas pasadas para aprovechar las herramientas tecnológicas del presente y dominar las técnicas que favorecen el *engagement* para mejorar así el AL. Estudios empíricos recientes han buscado evidenciar esta necesidad por medio de la investigación de los efectos de las tecnologías aplicadas al AL y han logrado popularizar la necesidad de la actualización de las prácticas de la enseñanza de lenguas a las necesidades de la era digital (ver Adnan et al., 2019; Chen, 2016; Gangaiamaran y Pasupathi, 2017; Godwin-Jones, 2017; Lai et al., 2018; Lee et al., 2017; Persson y Nouri, 2018; Rosell-Aguilar, 2018; Yukselturk et al., 2017, entre otros). Cabe decir que, aunque no todas las tecnologías para el aprendizaje son prevalentes (por ejemplo, el uso de grabadoras con cintas o VHS o un software poco exitoso), la voluntad de la implementación y el uso, tanto de los participantes como de los que están a cargo de la enseñanza de lenguas, es evidente. Así pues, tanto las instituciones como los estudiantes dan la bienvenida a las nuevas TIC, porque, como se mencionó, los *digital learners* son ávidos consumidores de TIC y el curso de L2 moderno busca tener una respuesta para esta demanda. Resulta interesante para este estudio que, aunque hay una bibliografía robusta en torno a las tecnologías y al AL, hay poco en torno al tema cuando se incluye el constructo que es el *engagement* (Starks-Yoble, 2014).

Por otra parte, resulta imperativo también mencionar que las TIC proveen tanto ventajas como retos para los actores en el AL. Es una realidad de la era digital que hay un número prominente de estudiantes en edad universitaria que han integrado tanto las TIC en su vida que son inseparables de la búsqueda constante de información, los juegos y las interacciones en las redes sociales (entre otras actividades) que, para muchos educadores, compromete su desempeño académico, porque se ha encontrado que con el aumento de tiempo dedicado al uso de tecnología se reduce también el número de horas dedicadas al estudio (Bauer, 2018); adicionalmente, se ha descubierto que los estudiantes universitarios dedican una gran parte del tiempo de la clase a usar dispositivos digitales para propósitos ajenos al curso (McCoy, 2016), y el escenario es complicado para la

educación universitaria si se considera que más del 90% de los universitarios tienen acceso a internet o a herramientas similares (Smith et al., 2011). Algunos autores incluso han nombrado al fenómeno como una adicción (ver Cohn, 2016; Hall y Parsons, 2001; Houston, 2019; Sahin, 2018) y, por lo tanto, un tema de interés para el campo de la tecnología, la psicología y la educación. Se ha mencionado antes que un recurso importante para el *engagement* es la atención. Resulta necesario entender que este factor se puede ver amenazado por ciertas tecnologías dada la abundancia de objetos tecnológicos que ahora abundan en las mochilas, bolsas y bolsillos de los estudiantes universitarios.

El caso de México es similar al de muchas partes del mundo. El incremento en el uso de teléfonos inteligentes ha sido prevalente y continuo como parte del fenómeno del mundo globalizado interconectado por las redes inalámbricas. Un resumen vigente en México en torno a los teléfonos celulares fue publicado en Lavin Zatarain et al. (2019):

[...] de acuerdo con datos del INEGI, en 2017, el 72.2% de la población de seis años o más utiliza el teléfono celular. Ocho de cada diez, disponen de celular inteligente, con lo cual tienen la posibilidad de conectarse a Internet [1]. Al parecer, independientemente de la edad, los ingresos, el género y el lugar de vida, el teléfono inteligente se ha convertido en una parte importante de la vida de los mexicanos. Según la misma fuente, el número total de usuarios que sólo disponen de un celular inteligente creció de 60.6 millones de personas a 64.7 millones de 2016 a 2017; también se incrementó de 89.0% en 2016 a 92.0 por ciento en 2017 el número de usuarios que se conectan a internet desde un celular inteligente. En muchos casos, se están utilizando como una alternativa a los ordenadores y, en algunos otros, también para la radio y la televisión (noticias y eventos deportivos, etc.). Algunas personas incluso prefieren el teléfono inteligente a las laptops o a otros dispositivos móviles como las tabletas para entretenimiento, búsqueda de información, chat, compras, banca en línea, seguimiento de agenda, preparación de tareas y aprendizaje. Los adultos jóvenes utilizan los teléfonos inteligentes para acceder a redes sociales, enviar mensajes de texto y realizar búsquedas en Internet [2]. Los estudiantes universitarios comparten la percepción de que la posesión de teléfonos inteligentes es beneficiosa; sin embargo, el uso de estos dispositivos se ha relacionado con una mayor ansiedad [3]. (p. 90)

Las cifras y el contexto digital en México muestran que las universidades mexicanas son un escenario donde la tecnología permea las prácticas de los adultos jóvenes en el país. Ahora bien, es necesario apuntar que hay una actitud positiva en torno al aprovechamiento de los teléfonos inteligentes en universitarios mexicanos que ha

aparecido en otras publicaciones (véase Lagunez-Domínguez et al. 2017; Lavin Zatarain et al. 2019), lo cual se enfrenta a los retos en el aula.

En un escenario como el descrito no resulta difícil reconocer que la distracción y su aumento impulsado por las ergonómicas tecnologías móviles son problemas a los que se enfrentan los cursos en las universidades de la era digital. Para Mercer y Dörnyei (2020), este es un problema relevante en el curso de L2 extranjeras, porque el *engagement* no podrá alcanzarse si no hay atención del estudiante en el curso, y sin *engagement* la práctica comunicativa no tendrá lugar, comprometiendo así el progreso en la competencia comunicativa esperada de un curso de L2. La recomendación de estos autores es evitar el uso de ciertas tecnologías durante la sesión y fomentar el uso de tecnologías relevantes a la clase cuando esto sea pertinente. Después de todo, la atención es necesaria para acceder a la memoria y la *moneda* del aula como lo argumentan Hiver et al. (2020), ya que la atención es necesaria para las transacciones entre los individuos, y también necesaria para *negociar* el proceso de enseñanza/aprendizaje. Este será un reto para aquellos estudiantes con alguna dependencia patológica a sus teléfonos inteligentes o a sus videojuegos, y esto es algo a lo que debe enfrentarse el profesor de lenguas extranjeras.

Cabe mencionar que estas distracciones no solo se han observado en el curso de L2, sino en prácticamente cualquier curso universitario como lo han demostrado una diversidad de estudios. Una revisión de la literatura muestra que el número de mensajes enviados por alguna TIC es inversamente proporcional al desempeño académico, las tareas completadas y la satisfacción con la vida de los universitarios (Lepp et al., 2014); la retención de información en la memoria está por debajo del estándar cuando se usan teléfonos inteligentes (Bjorensen y Archer, 2015, y Lepp et al. 2015 como se citaron en Lavín Zatarain, 2019); y la motivación por el aprendizaje no puede asegurarse cuando hay tantos canales que buscan retener la atención del estudiante compitiendo así con sus metas académicas (Mercer y Dörnyei, 2020) y frustrando el *engagement*.

Por otra parte, hay quienes consideran que las distracciones de las tecnologías contemporáneas no deberían censurarse, y, en lugar de ello, se debería buscar la armonía entre ellas y la educación. En su estudio de las prácticas de literacidad digital de los

estudiantes universitarios, Cohn (2016) concluyó que la distracción no es un problema nuevo que emergió con las redes sociales, pues, cuando uno debe enfrentar una tarea difícil, la distracción es una consecuencia natural de sentirse inseguro de participar o abrumado por la actividad. Mercer y Dörnyei (2020) también consideraron la dificultad de las distracciones en la era digital, y por ello determinaron que el *engagement* es el triunfo de la motivación sobre las distracciones, las tentaciones y las alternativas, ya que, al lograr el *engagement*, se motiva al estudiante a continuar y se logran las metas esperadas de dicha motivación. El reto del AL en la era digital es entonces doble: por una parte, aprovechar el potencial de las TIC y la disposición de los estudiantes universitarios para usarlas y, por otro, el de superar la jungla de distracciones que las mismas tecnologías presentan en forma de obstáculos entre la motivación y las metas de aprendizaje del estudiante de lenguas.

Para finalizar esta sección, se hace un resumen de algunas prácticas del AL en el contexto digital que han sido documentadas por sus efectos positivos en el aprendizaje y que, por lo tanto, son deseables para lograr el *engagement* en el curso de L2. Harmer (2001) ya señalaba que la mensajería por correo electrónico, cuyo uso en México comenzaba a popularizarse en el 2000, presentaba oportunidades de comunicación en la lengua meta para estudiantes en todas partes del mundo. Este hecho fue aprovechado en aquellos tiempos por los cursos de lenguas entusiastas que ya buscaban integrarse a la era digital. Si bien ahora resultaría anacrónico basar un curso de L2 en el correo electrónico, es necesario considerar que las formas de comunicación electrónica se han diversificado sin pausa y se pueden encontrar en forma sincrónica como lo es el chat, las llamadas, las videoconferencias, los videojuegos en línea y los entornos virtuales (Neary, 2002), y también pueden encontrarse ya en otros medios sincrónicos y asincrónicos emergentes.

Un ejemplo es la popularidad de la red social de videos cortos, *TikTok*, que ya cuenta con cientos de clips de usuarios independientes de todas partes del mundo, en la que enseñan, en cápsulas breves, frases, gramática, pronunciación y otros elementos de las lenguas además de contenido libre. En su estudio del aprendizaje de inglés asistido por *TikTok*, Yang (2020) encontró que los estudiantes muestran una actitud positiva al utilizar la plataforma para aprender la lengua meta, abriendo así más la brecha entre los

estudios de lenguas y las tecnologías gratuitas emergentes. Otras tecnologías contemporáneas incluyen también las plataformas de streaming *Twitch* y *Facebook Live*, donde cientos de usuarios participan en transmisiones de AL asistidos por las herramientas del chat y de uno o varios presentadores que interactúan con ellos por medio de micrófono, video y herramientas como lo son las pizarras digitales.

Como puede observarse, las prácticas digitales en torno al AL han logrado adaptarse a cada cambio tecnológico fuera de las aulas. Este es, ciertamente, un elemento más para el análisis del futuro del AL y del rol del docente de lenguas extranjeras que pretende captar la atención del estudiante y promover su participación por medio del *engagement*, explotando así su motivación (y nutriéndose también).

2.6.3. El profesor y su rol en el *engagement*

Cuando pensamos en un factor determinante en el éxito en el AL, es inevitable enlistar el desempeño del profesor. Si bien el rol del profesor ha sido estudiado en la literatura básica del aprendizaje de lenguas (ver Harmer, 2001), una visión actualizada que integre las habilidades tecnológicas del profesor, su dominio del grupo, la competencia comunicativa, lingüística y docente es necesaria para relacionarla con la función del *engagement*, el tema central de esta tesis.

Contrario a la escuela tradicional donde el profesor era el centro de atención, de la comunicación y los conocimientos, la era digital trae ahora una diversidad de canales y medios en los cuales el conocimiento puede buscarse y adquirirse. El estudiante de lenguas contemporáneo tiene al alcance de una búsqueda en su teléfono inteligente, usualmente de pocos segundos, las conjugaciones de los verbos que no conoce, el significado de la palabra que no supo durante la clase, el nombre de la canción que el profesor usa de apertura, la comunicación con sus compañeros en cursos grandes o pequeños de la lengua que está estudiando. Esto permite reimaginar que la educación en lenguas puede no centrarse todo el tiempo en el profesor, sino que el estudiante puede responsabilizarse más de su aprendizaje, y también puede enfocarse en aquello que más le interesa de la lengua meta alimentando así su motivación. Este nuevo contexto trae retos diferentes a los de años anteriores que, si bien pueden ser difíciles de aprovechar

para el tradicionalista, también pueden evocar las mejores habilidades de un docente formado con las competencias digitales que demanda el mundo moderno. Un análisis del rol del profesor en la era digital se detallada en Díaz Larenas y Jansson Bruce (2011):

El profesor, en su nuevo rol, no se incomoda al no ser la única fuente del conocimiento (Brown & Rodgers, 2002; Castillo & Polanco, 2005). Por lo tanto, el profesor actúa como guía y mediador del aprendizaje liberándose, en cierta medida, de ser el único responsable de la comunicación de los conocimientos (Castillo & Polanco, 2005). A partir de ello, el proceso de enseñanza y aprendizaje alcanza consensos de responsabilidad compartida, como lo señala Monereo (2006, p.47), al definirlo como el “nosotros”, ya que el estudiante tiene la misma responsabilidad por aprender que el docente enseñar. A modo de ejemplificar la situación de aula Moglia y Cuesta (2008) añaden que, cuando se presentan problemas operativos que el docente no puede resolver, cuenta con la colaboración de estudiantes más hábiles en este aspecto. Por lo tanto, el docente no necesita esperar a tener un dominio total de la operatoria de los recursos tecnológicos para llevar a cabo las actividades. (p. 7)

El profesor contemporáneo debe conocer que en su práctica docente se enfrentará a los obstáculos y a las oportunidades de la era digital. Así como lo señalan Díaz Larenas y Jansson Bruce, es necesario concebir que la fuente de conocimiento en el curso de L2 contemporáneo será diversa, y más que frustrar el fenómeno, es necesario buscar las oportunidades para cautivar la atención del estudiante, ya sea por medio del docente como portavoz o de uno de los canales tecnológicos que sea compatible con el estudiante y que facilite el *engagement*. Entonces, ¿cuál es exactamente el rol del profesor de lenguas en la era digital? Por una parte, es enseñar la lengua (facilitar el aprendizaje, interactuar con el estudiante, preparar materiales, formarse en la lengua, etc.) y, por otra parte, es hacerlo en el marco de los retos de los tiempos modernos. Resulta conveniente, entonces, revisar el rol del docente de lenguas desde las concepciones más elementales.

Harmer (2001) considera que el docente es dinámico porque su rol cambia de una actividad a otra con el objetivo de facilitar el aprendizaje. Cabe mencionar que esta conceptualización sigue siendo relevante, ya que veinte años después, el docente sigue siendo el principal facilitador de la lengua con un rol dinámico que le permite aprovechar las nuevas tecnologías para ser más eficiente en su labor docente. Si bien el enfoque hasta ahora ha sido situar al docente en el marco tecnológico, es importante recordar que esta

es solo una de las dimensiones relevantes a esta tesis sobre el *engagement*, un elemento necesario en el aprendizaje de lenguas.

Se ha encontrado que el apoyo del profesor influencia el *engagement* conductual, emocional y cognitivo (Fredricks et al., 2004). Como se ha propuesto en el modelo de la sección 3.5, el *engagement* tiene lugar de diferentes maneras, en diferentes grados interrelacionados, y promoverlo es clave para alcanzar los objetivos en la L2. El profesor es, entonces, un agente que puede facilitar cada tipo *del engagement*. Battisch et al. (1997) encontró además que el apoyo del profesor puede ser correlativo con varios aspectos del *engagement* conductual, mayor participación en la clase y en las actividades. Blumenfield y Meece (1988) encontraron que los niveles *del engagement* cognitivo eran superiores a los esperados y un mayor uso de estrategias de aprendizaje en las aulas donde los profesores presentaban actividades retadoras buscando que el estudiante desarrollara la comprensión.

La evidencia en torno al profesor y sus efectos en el *engagement* son casi inseparables. Es quizá evidente también que el profesor es el agente principal que da vida a la motivación del estudiante o que socava sus ánimos para el estudio de la L2. Así pues, lo consiguiente es revisar cómo se puede lograr una relación adecuada entre el profesor y el estudiante para así identificar las áreas que pueden favorecer el *engagement*.

2.6.3.1. La compenetración del profesor con el estudiante (*rapport*)

Existe una literatura robusta que revela que las relaciones cercanas y de valor entre el estudiante y el profesor, así como las relaciones de calidad del estudiante con sus compañeros son importantes para la autopercepción académica, el *engagement* escolar, la motivación, el aprendizaje y el desempeño (Furrer et al., 2014). Un profesor que cuenta con la empatía y la sensibilidad para trabajar con las necesidades de sus estudiantes suele ser respetado y apreciado por sus pupilos. Este hecho fomenta que los estudiantes se sientan valorados y apoyados por su profesor y cautivados por él y también por otros aspectos de la experiencia del aprendizaje (Mercer y Dörnyei, 2020). En otras palabras, es importante considerar que una relación académica sana entre los miembros de un curso de L2 facilitará el aprendizaje y promoverá el *engagement* durante la sesión, mientras que la falta de cohesión en un curso puede tener un efecto contrario. Goss y Sonnemann

(2017) coinciden también en la importancia de las relaciones sanas entre profesor y estudiante para alcanzar el éxito en el curso. Para el docente, esto significa que necesita contar con los elementos que lo vuelvan empático y compatible con sus estudiantes más allá de su competencia lingüística y docente tradicional. Es decir, el docente debe ser una persona no solo respetada por su capacidad intelectual, sino un ser humano con el que el estudiante puede sentirse seguro para poder practicar y aprender, y también para fallar mientras progresa en su meta.

En función del *engagement* presentado aquí, esto significa que el estudiante debe conectarse con el profesor de diferentes maneras. Mercer y Dörnyei (2020) señalan los principios clave para la compenetración (llamada *rapport* en la bibliografía en inglés) la relación marcada por el entendimiento mutuo y la confianza entre el profesor y el estudiante:

- Ser accesible: es necesario que el estudiante se sienta con la seguridad de poder comunicarse con el profesor en un espacio seguro. Las formas tradicionales incluyen los horarios de oficina, y la era digital licencia la comunicación electrónica por medio de correo electrónico o redes sociales (se señala también que es necesario establecer un código de conducta). Otro aspecto a considerar es mostrar que el profesor es un humano. Por medio del humor, de acuerdo con los autores, se puede generar un efecto positivo.
- Ser empático: si el docente muestra que comprende los sentimientos y pensamientos del estudiante, este será más receptivo a una buena comunicación y relación con el profesor. Entender el lenguaje corporal e indagar sobre el pensamiento y la opinión de los estudiantes también puede ser de provecho para mejorar en esta área.
- Ser receptivo a la individualidad: el estudiante aprecia que se le reconozca como un ser individual con características específicas. Para el AL, esto significa que el profesor debe contar con la habilidad de entender la identidad del estudiante y cómo esta afecta su experiencia de aprendizaje. Bonwell y Eison (1991, como se citaron en Mercer y Dörnyei, 2020), consideran que el acto principal para mejorar la atmósfera de la clase es

aprender el nombre de los estudiantes, ya que esta acción significa reconocer la importancia y la individualidad del estudiante. Para los profesores de lenguas, esto permite conectar con la personalidad del estudiante y promover la lengua al escuchar la historia de cada uno.

- Creer en los estudiantes: es importante que el estudiante conceptualice que el talento se desarrolla y no se nace con él (Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, 2012, en Mercer y Dörnyei, 2020). El estudiante debe saber que al docente le interesa su crecimiento y aprendizaje. Una manera de reflejar esto es por medio de la selección de materiales y actividades centradas en el alumno.
- Promover la autonomía: los profesores que promueven la autonomía en el aprendizaje son más efectivos. Estos profesores se autoperceben como facilitadores, y reconocen que el estudiante tiene mucho que ofrecer en sus propios medios de aprendizaje; de este modo, el profesor atiende las necesidades del estudiante sin limitar los intereses y las motivaciones individuales del estudiante.
- Pasión por la enseñanza: si el profesor se muestra apasionado por su materia, su estado fisiológico y sus emociones se contagian a los estudiantes (Misfud, 2011 y Skinner y Belmont, 1993, citados en Mercer y Dörnyei, 2020). La motivación la puede promover, entonces, el profesor quien muestra entusiasmo por la enseñanza, lo cual se refleja en sus estudiantes; por lo tanto, es importante que el estudiante vea el entusiasmo que el profesor tiene en su ejercicio docente para tener un mejor desempeño social y académico en el curso.

Cabe recalcar aquí que el estudio de las compenetraciones prevalece no sólo en la enseñanza de lenguas, sino en cualquier campo de la educación, y que se entiende como un elemento importante en el aprendizaje (Frisby et al. 2017; Goss y Sonnemann, 2017; Wilson y Ryan, 2013). Se agrega además uno de los informes obtenidos por Rodríguez Pérez (2012) en torno a la actitud del profesor en el aula: “El alumno debe ver al profesor como una persona mayor, con autoridad, pero, al mismo tiempo, accesible, cercano, risueño, alegre...” (p. 389). Para fines de esta tesis, considerar entre los roles del profesor el de ser empático es también importante, porque una educación centrada en el

alumno requiere también el lado humano que es receptivo a las necesidades emocionales y psicológicas de cada estudiante. Establecer una sana compenetración es una tarea docente, y parte de su cambiante rol debe ser también saber mantenerlo. Esto se puede lograr por medio de acciones que toma el docente.

Algunas de las acciones básicas para mejorar el ambiente en el aula y promover la compenetración incluyen aquellas que parecen ser poco significativas, pero que son percibidas por todos los estudiantes. Dörnyei (2001) enlista acciones como saludar, recordar nombres, cumpleaños, aprender sobre características particulares de los estudiantes y enviarles notas y tareas cuando no pueden asistir a clase. Se puede agregar que cada clase es diferente y que las diferencias culturales en cada contexto pueden tener efectos en este argumento; no obstante, es importante reconocer que estas prácticas fomentan y mejoran el buen ambiente en el curso, y así es posible aproximarse a niveles *del engagement* que faciliten alcanzar las metas deseadas.

2.6.1.2. Las acciones del profesor

Hasta ahora se ha analizado el contexto y el rol del profesor en un intento de describir el ambiente ideal para un curso de L2 donde puede lograrse el *engagement*. Aunque ya se pueden encontrar algunas consideraciones prácticas para alcanzarlo, a continuación, se muestran algunas acciones que puede tomar el docente de acuerdo con Mercer y Dörnyei (2020):

- Actuar como un entrenador (*coaching*): contrario a la concepción tradicional de un entrenador deportivo, un entrenador es visto a través de un espectro más amplio donde es un agente que se enfoca en el desempeño del individuo; esto es, en el *hacer* en el lugar del *saber* (Barber y Ford, 2014, en Mercer y Dörnyei, 2020). El *coaching* es un proceso poderoso en el que se apoya al estudiante para alcanzar las metas con un enfoque en soluciones y desempeño en lugar de tutoría y asesoría (Beere y Broughton, 2013, en Mercer y Dörnyei, 2020). Un contraste de concepciones entre la enseñanza tradicional y el *coaching* es la siguiente: en la enseñanza tradicional la responsabilidad del aprendizaje recae en el profesor y en el *coaching* en el estudiante; hablar con los alumnos versus

dialogar con los alumnos; el profesor le dice al estudiante qué hacer versus el profesor reta al estudiante a poner sus propios objetivos (ver también Tudor, 1996); énfasis en lo que hace el profesor en contraste con el énfasis en las acciones que toman los alumnos por ellos mismos; el profesor hace preguntas para evaluar el conocimiento versus el profesor hace preguntas para promover el pensamiento; y un foco en el desarrollo lingüístico de la enseñanza tradicional en contraste con el desarrollo de una mentalidad receptiva de la L2 en el paradigma del *coaching*.

Como puede observarse, en el *coaching* hay un enfoque diferente al de algunas prácticas tradicionales en la enseñanza de lenguas. Quizá un elemento importante a mencionar también es que en el *coaching* hay un enfoque no solo en el desempeño lingüístico, sino en un estado psicológico (Barber y Ford, 2014, en Mercer y Dörnyei, 2020) que, como en los deportes, tiene la meta de alcanzar resultados y encontrar soluciones. Tal es el caso del entrenador deportivo que no solo tiene la capacidad y responsabilidad de mejorar las habilidades de un atleta, sino también la de motivar a alcanzar su mejor desempeño en una competencia o partido. En el caso del profesor de lenguas, esto también puede ocurrir por medio de la responsabilidad del profesor de, por una parte, desarrollar las habilidades lingüísticas del estudiante y, por otra, de buscar también que el estudiante crea en sí mismo a través del entrenamiento, la motivación y la voluntad propia para desempeñarse mejor en una determinada actividad. Ser un entrenador en la enseñanza de lenguas es, entonces, un enfoque con el que se puede aprovechar la motivación intrínseca del estudiante, los recursos y herramientas con el objetivo de resolver problemas, el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno y también direccionar el estado psicológico del estudiante de tal manera que pueda enfocarse en lo que desee aprender y logre sus metas.

- Volver el aprendizaje visible: el estudiante experimenta motivación cuando puede ver su progreso. La manera adecuada de lograr esto es a través de objetivos claros y medibles que el estudiante puede visualizar, revisar y discutir. Algunos de los instrumentos incluyen cuestionarios de reflexión de desempeño, portafolios de evidencias y recuento de las metas del curso. Es importante que el estudiante se vuelva consciente de su

rendimiento, para atender las necesidades de su aprendizaje y al mismo tiempo fomentar los aciertos en el curso. En general, es beneficioso para el estudiante y el curso que haya un seguimiento de las metas a alcanzar, pues así se puede determinar si el aprendizaje ha sido eficiente y si vale la pena continuarlo; de obtenerse buenos resultados, el estudiante será más receptivo a las prácticas del curso y a las observaciones del profesor.

- Discutir las creencias sobre el aprendizaje: para muchos estudiantes puede resultar complejo concebirse como hablantes de lenguas. Una discusión explícita sobre la maleabilidad del cerebro puede mejorar la percepción del estudiante gradualmente y así lograr lo que Mercer y Dörnyei (2020) llaman *growth mindset* o mentalidad de crecimiento. Fomentar que los estudiantes comprendan que las habilidades, la inteligencia y el cerebro son maleables puede motivarlos a participar más en las actividades y creer más en su desarrollo de competencias. El estudiante debe saber que la inteligencia puede fortalecerse con la práctica y puede debilitarse si no se ejercita.
- Promover la elección y la expresión: el estudiante puede aprovechar para su aprendizaje el hecho de que hay espacio para la elección de contenidos y opiniones en temas diversos. Las acciones que puede tomar el profesor van desde elegir el tipo de proyecto o tarea que mejor les parece de provecho para su aprendizaje hasta dedicar un tiempo de la clase para una actividad de estudio autónomo. Esta visión de los beneficios de la autonomía en el aprendizaje cuenta con una literatura amplia (Benson, 2001, 2007; Benson y Voller, 2014; Bravo et al. 2004; Lee, 1998; Little, 1990, 2003) que al pasar de las décadas se ha sofisticado y adaptado a las realidades contemporáneas, por lo que no ha sido refutada.
- Enseñar a aprender: la concepción de *aprender a aprender* ha sido discutida en la literatura de la educación por competencias ampliamente y se ha aprovechado en diversos campos de la educación, ya que los efectos de esta práctica son prevalentes. Para Flavell (1979), *enseñar a aprender* involucra al menos el autoconocimiento del estudiante, las actividades presentadas y cómo aprender. Es evidente en este paradigma

que el estudiante debe saber evaluarse y conocerse para tener un buen desempeño. La literatura relacionada al tema ha mostrado que un estudiante que se conoce comprende mejor qué es de provecho para su aprendizaje, y que, más allá de las calificaciones del profesor, su propia reflexión de desempeño es importante para determinar la eficacia del curso y la eficiencia de su aprendizaje. En el caso de las actividades, un estudiante comprenderá mejor cómo aprende si sabe para qué realiza una actividad en el curso. De otra manera, esta puede resultar como un trámite o una demanda del profesor que puede poner en cuestión el motivo por el cual se realiza, y así debilitar su motivación para realizarla. Finalmente, Mercer y Dörnyei (2020) retoman la discusión de las estrategias de aprendizaje (ver también Oxford, 2011; 2018) invitando al estudiante a reflexionar sobre cómo es más eficiente su aprendizaje y, pasado algún tiempo, hacerlo probar otras estrategias hasta encontrar en sí mismo aquello que le es más adecuado para aprender. Esta acción permite que el estudiante se vuelva más consciente de lo que hace para alcanzar sus metas y, de este modo, sea un estudiante que pueda medir mejor su desempeño y, como corolario, desarrollar más entusiasmo por alcanzar sus metas.

Así, es natural conceptualizar al profesor como el mediador entre las metas de aprendizaje y el estudiante de lenguas. Las acciones aquí presentadas se limitan a aquellas descritas en la teoría de Mercer y Dörnyei, pero no son exclusivas de otras teorías relevantes a la motivación y el aprendizaje como se verá en otros apartados más adelante. Aun así, se destaca que las acciones del profesor siempre tendrán efecto en la enseñanza, mas no necesariamente en el aprendizaje, porque, como ya se describió, los múltiples canales que ahora luchan contra la voz del profesor también tienen efectos en la cognición del estudiante. Estos efectos no son tampoco irremediamente negativos, porque las herramientas para el AL son ahora cada vez más sofisticadas y las oportunidades de aprendizaje y práctica se encuentran más al alcance del estudiante.

Entonces, ¿qué acciones debe tomar el profesor de lenguas? En general, las acciones apuntan a *cautivar la atención* del estudiante (ver Mercer y Dörnyei, 2020;

Svjalberg, 2009), convertir al estudiante en responsable de su aprendizaje (ver teoría de la autodeterminación), guiarlo hacia sus metas e intereses en la lengua (ver Harmer, 2001) y hacerle creer que lo logrará (ver teoría de la autoeficacia). La realidad es que no hay una sola definición de un buen profesor, sino una serie de recomendaciones, enfoques y teorías sobre aquello que se cree que favorecerá el aprendizaje del estudiante y de lo que puede responsabilizarse el profesor. Es por esta razón que es importante revisar la visión de Harmer (2001), quien considera que el rol del profesor es cambiante, se ajusta a las actividades y siempre debe buscar centrarse en el desempeño del alumno; la de Richards (2011), quien señala que el profesor debe contar con un repertorio de estrategias y rutinas que puede utilizar de acuerdo con la situación; y Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (1999), quienes señalan que la motivación en el aula se da a través de la interacción entre el profesor y el estudiante, invitando así a pensar de nuevo en la visión de Mercer y Dörnyei (2020), quienes sugieren un paradigma de entrenador para las nuevas necesidades del aula en el contexto digital, cerrando así la conceptualización contemporánea del profesor de lenguas en la era digital: un agente motivador del aprendizaje de lenguas, un pragmático estratega que guía al estudiante a alcanzar sus metas, un empático ser humano que escucha a los participantes del curso y un conocedor de su materia consciente de los efectos de la tecnología en el aprendizaje de lenguas.

Una vez conceptualizado el rol del profesor de lenguas en la era digital, es posible delimitar mejor las acciones que puede tomar este para encaminar al alumno a alcanzar sus metas. Por una parte, se ha hablado de la necesidad de la autonomía como uno de los conceptos pilares de la TAD y una meta de otras teorías que muestran los beneficios de hacer de los estudiantes unos seres responsables de su aprendizaje; y, por otra parte, es posible encontrar que los estudiantes también disfrutan de la guía y la tutoría del profesor, una simbiosis que persigue el éxito en el AL. Los siguientes párrafos de esta sección se centrarán en una discusión en aquello que puede hacer el profesor de acuerdo con Mercer y Dörnyei (2020).

La primera acción es considerar que las palabras del docente tienen un efecto tanto en lo que el estudiante cree de sí mismo y del aprendizaje de lenguas como su relación con el docente. Esto significa que, por un lado, el profesor debe dar oportunidades al estudiante de comunicarse en la lengua meta y, por otro lado, proyectar

la imagen de un ser al que el estudiante puede acercarse para conversar y generar confianza. Se recuerda entonces que esta relación de compenetración favorece el estado del *engagement* y, por lo tanto, facilita al estudiante alcanzar sus objetivos de acuerdo con los supuestos teóricos adoptados en esta tesis.

La segunda acción recomendada para el profesor es la de ser reflexivo en cuanto a la retroalimentación. En la extensa literatura del AL pueden encontrarse comúnmente los términos *corrective feedback*, *error correction*, o *negative feedback* que describen esa retroalimentación que señala los errores del estudiante tanto de forma oral como escrita, generalmente después de producirse el texto y con el fin de que el estudiante corrija su producción (Loewen, 2012). Si bien la efectividad del *feedback* ha sido confrontada de manera reacia en prominentes publicaciones (ver, por ejemplo, Carroll, 1995; Krashen, 1985), los beneficios de la retroalimentación son evidentes en otras (por ejemplo, Cornillie et al. 2012; Lightbown y Spada, 1990; Loewen, 2012; Sheen, 2011). En el caso de Mercer y Dörnyei (2020), la retroalimentación recibe algunas actualizaciones y el paradigma de un diálogo donde al estudiante se le informa tanto de sus fortalezas como de las áreas de mejora (reminiscente del *corrective feedback*) y con apertura a un proceso interactivo de comunicación que es parte del rol del profesor. En general, la retroalimentación debe ser informativa e ir más allá del tradicional *¡buen trabajo!*, *este verbo está mal*, *lo hiciste bien*, fragmentos de información que señalan poco del desempeño del alumno y hablan mucho de la falta de acercamiento del profesor con el proceso de aprendizaje y con las actitudes y fortalezas del alumno. La retroalimentación debe contemplar, como lo señala Hattie (2009), la actividad, el proceso de realizarla y las competencias de autorregulación para hacer tareas similares. Se recomienda también que sea objetiva, honesta y empática, debido a que, sin una reflexión previa a otorgarse, la compenetración que promueve el *engagement* puede debilitarse y tener efectos negativos en el AL, tal como ocurre en el marco de la TAD, en donde una retroalimentación inoportuna merma la motivación intrínseca del estudiante.

La tercera acción recomendada para el profesor de lenguas en la era digital es escuchar al estudiante. Esta es probablemente una habilidad que puede desarrollar cualquier profesor, pero es importante subrayar que el estudiante requiere de respeto y una manera de demostrarlo es no interrumpir cuando trata de expresar inquietudes. Cabe

señalar que una relación de respeto mutuo favorece el vínculo del profesor con el estudiante y, por lo tanto, promueve un ambiente adecuado para el AL.

La cuarta recomendación es una de orden alto del pensamiento y gira en torno a las preguntas que el estudiante formula (Fredricks et al., 2014). Tradicionalmente, un profesor formula preguntas y el estudiante responde culminando la interacción, pero si al estudiante se le motiva y enseña a formular preguntas para continuar el diálogo, esto puede promover el *engagement* en la actividad y el estudiante disfrutará más la experiencia en aula. Considerando esto, una acción del profesor es promover que los estudiantes formulen preguntas adecuadas que logren el *engagement* con la actividad por medio del escalamiento de una conversación, no solo con el profesor, sino con sus compañeros (Mercer y Dörnyei, 2020).

La quinta acción del profesor es la del manejo adecuado de la disciplina. Para Toward et al. (2015, en Mercer y Dörnyei, 2020), el respeto ya no es algo que se obtiene de manera automática por la edad y la disciplina, es algo que debe ganarse; la manera de ganarlo es por medio de las relaciones con otras personas. Ya se ha hablado de la necesidad de hacer que el estudiante se sienta escuchado, respetado y parte de la clase, y ahora se agrega que el profesor debe ser un acertado estratega que maneje no solo los recursos humanos y materiales de una clase en algo que en la literatura se llama *manejo de grupos*, sino que debe tener entre sus habilidades la del manejo de las relaciones (Mercer y Dörnyei, 2020). La recomendación es, entonces, promover activamente las buenas relaciones entre los individuos dentro de la clase para mejorar el ambiente de aprendizaje.

Además de las recomendaciones de los autores citados anteriormente, y como acción altamente sugerida, está la de la constante actualización de las prácticas de los docentes en el aula. Las que son consideradas prácticas modernas el día de hoy, se volverán obsoletas después de algún tiempo, por lo que las buenas prácticas de hoy no necesariamente funcionarán mañana. Tal es el caso del método de traducción gramatical o las concepciones de la gramática generativa chomskiana. Por otra parte, también resulta frecuente encontrar, en cualquier era, estudiantes con percepciones de la realidad que son disruptivas para el docente, pero, como se ha señalado también en el rol del profesor de

Harmer (2001), el docente debe ser un ente pragmático cuyo rol cambia y se actualiza dependiendo de las necesidades de la clase que debe estar, sin duda, centrada en el alumno. Las prácticas de actualización incluyen, por mencionar algunas, la continua formación académica y tecnológica además de la interacción con los pares en grupos colegiados cuyos intercambios de información pueden traer más respuestas a las necesidades del estudiante de lenguas de la era digital en perpetuo cambio donde el profesor de lenguas debe adaptarse y evolucionar paralelo a las demandas del mundo moderno.

2.6.4. Dinámicas en el aula

La idea del aula ha existido como tal desde tiempos antiguos teniendo como figura central al profesor quien organiza a los pupilos de tal manera que tengan acceso a su voz y a sus instrucciones. Si bien la idea de un espacio dedicado y exclusivo para el estudio en grupo es prevalente en culturas y sistemas educativos de todo el mundo, la era digital ha traído consigo muchas maneras alternativas al aula de clases de cuatro paredes donde el estudiante asiste en un horario específico, interactúa con sus compañeros y el profesor, y lo hace así por el tiempo que dura el curso. Actualmente, las aulas físicas se han cambiado por los entornos virtuales con plataformas que simulan digitalmente las dinámicas e interacciones de los mismos individuos, pero ahora en medios fabricados con software. Plataformas como *Blackboard*, *Google Classroom*, *Edmodo* y otras tienen la meta de facilitar el aprendizaje a distancia, mediado por las TIC, o asistido por estas mismas herramientas.

Uno de los retos de los fabricantes de este software es el de desarrollar herramientas que no solo faciliten la interacción entre los individuos, sino que también promuevan el aprendizaje. Para ello, es necesario recapitular algunas concepciones relevantes al AL en torno a las dinámicas en el aula que, para fines de esta tesis, deberán analizarse para diagnosticar así las dificultades y las ventajas de estas dinámicas en entornos digitales que es como se llevan a cabo los cursos de lenguas en el periodo de redacción de este trabajo.

La revisión de la literatura sugiere algunas bases del campo de la educación y la psicología. Hacerlo de esta manera permite conocer la justificación de los fundamentos de lo que se considera la educación contemporánea y de la enseñanza de lenguas del lado didáctico. Se debe considerar, entonces, que los aportes aquí descritos no son los únicos que pueden ser discutiblemente relevantes, sino que han sido seleccionados de manera cuidadosa atendiendo así a la descripción de la situación actual y la localización del estudio.

Por una parte, la escuela constructivista ha tenido éxito en demostrar, con ayuda de la psicología social y con aproximaciones cognitivas, sociogenéticas y sociolingüísticas, que el enriquecimiento de conocimientos está determinado en gran medida por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de clase (Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010). Así pues, el profesor tiene como función el de mediador en el aprendizaje, y parte de ello es el de crear un clima que fomente la interacción adecuada entre todos los actores del grupo, para así aprovechar las características cognitivas de los seres humanos que se aprovechan de las ventajas de la interacción y las dinámicas de grupo. Para Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010), hablar de un aprendizaje cooperativo es hablar de un grupo que aprende y por ende un conjunto de individuos que continuamente afecta las conductas, creencias, valores y conocimientos de los otros. Aprovechar las ventajas cognitivas de la interacción grupal es entonces una meta para el estudiante y es tarea del profesor conocer las maneras de lograrlo.

Ahora bien, ¿cómo es posible lograr una interacción adecuada en un grupo a distancia? Si bien la interacción cara a cara suele ser la más efectiva para el aprendizaje, la realidad *hipermoderna* tiene opciones que igual pueden funcionar en la era digital. El caso más prominente es el de la comunicación exprés, quizá la herramienta más accesible en el internet, que no se limita al ámbito educativo, sino que puede utilizarse de manera lúdica, laboral, social, etc. Es sencillo encontrar que la mayoría de los universitarios cuentan con teléfonos inteligentes y con aplicaciones que les permiten comunicarse entre ellos (*Whatsapp, Telegram, Facebook Messenger, Instagram, Discord, etc.*), y que también pueden aprovecharse para formar grupos cooperativos. Es importante mencionar que un grupo cooperativo se distingue porque persigue una meta y se diferencia por la

misma razón de un conjunto de personas. Así pues, los individuos que hacen fila para comprar un billete de avión o esperan su turno en un banco no son un grupo cooperativo, mientras que un grupo de estudiantes que ha creado un grupo de *Facebook Messenger* con el fin de compartir dudas de un curso se aproxima más a este concepto a pesar de que los participantes del grupo se encuentren geográficamente muy distantes unos de otros. Como resultado, una de las respuestas a las dinámicas en el aula en la era digital es este tipo de grupos formales e informales que persiguen metas académicas y se retroalimentan continuamente, logrando así que el estudio sea más agradable, que el estudiante aprenda más, aumente su autoestima y aprenda valores y habilidades sociales más efectivas que de hacerlo de manera individualista o competitiva (Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010).

Siguiendo el corte constructivista, Bolick y Cooper (2013) resumen algunos de los retos del manejo del aula mediado por ordenador. Por una parte, la creciente demanda de la inclusión de las tecnologías trajo desde el año 2000 un incremento del uso de tecnologías en los centros escolares de todo el mundo, y, particularmente, en las universidades fue más común el acceso a un ordenador con internet. Si bien el manejo de las dinámicas en el aula pudiera ser un reto para cualquier profesor, los autores recapitulan que aquellos profesores tradicionalistas, quienes tienen dificultad con los enfoques centrados en el alumno, suelen batallar más a la hora de integrar sus clases en el mundo de la tecnología, porque esta representa un mayor número de variables para el manejo del grupo y de las dinámicas de la clase. El uso del ordenador como tecnología incluye el conocimiento de hojas de cálculo, diseño de actividades en línea, diseño de materiales multimedia, manejo de grupos en entornos virtuales, etc. Es decir, una clase mediada por ordenador demanda que el profesor, por una parte, tenga la competencia tecnológica para diseñar el entorno y los materiales, y por otro, tenga la visión de centrar el conocimiento en el alumno para así facilitar el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la revisión de las publicaciones empíricas que incluyen los autores revela que no hay un gran volumen de estudios sobre las dinámicas en el aula y la tecnología. Algunos estudios comentados son el de Gross (2002, en Bolick y Cooper, 2013), quien reflexionaba sobre los problemas de conducta relacionados con el estudiante realizando una actividad distinta a la de la clase, y el de Xu (2002, en Bolick y Cooper,

2013), quien desarrolló reglas específicas para evitar que los estudiantes dañen los dispositivos de la clase. En los tiempos contemporáneos, las herramientas utilizadas para los cursos de lenguas extranjeras no son propiedad de la escuela, no se encuentran físicamente en las instalaciones y son propiedad privada de los estudiantes variando así desde teléfonos móviles, ordenadores de sobremesa, tabletas o *laptops*. No obstante, lo que compete aquí es, primeramente, la observación en el estudio de Gross, quien subrayaba que puede ser un reto que el estudiante mantenga una conducta adecuada al concentrarse en la clase en lugar de otras actividades usando el dispositivo. En el contexto actual, esto no se puede monitorear fácilmente y tampoco hay una respuesta clara más allá de las indicaciones del profesor sobre el código de conducta y las interacciones deseadas en la clase. Aun así, el estudiante de lenguas autorregula su conducta más allá de lo que puede ver el profesor y también es responsable de su propio dispositivo, por lo que no es algo que deba preocupar al docente, pero sí al estudiante, quien podría quedarse fuera del curso de no contar con el equipo adecuado.

Finalmente, Bolick y Cooper (2013) comentan que la inclusión de la tecnología en el aula trae consigo algunos problemas del manejo de grupos. El uso de tecnología implica un cambio en el estilo de enseñanza, idealmente más centrado en el alumno, y un rediseño de las dinámicas de la comunicación entre los individuos, los materiales de aprendizaje y el profesor. Es importante tener en cuenta, entonces que, si bien la tecnología en un aula puede ser un beneficio por el sinnúmero de ventajas, también involucra nuevos problemas para el profesor quien desde la distancia tendrá que encontrar la manera más adecuada de administrar, facilitar y mediar la comunicación sin descuidar el contenido de su materia.

Otro aporte interesante a la dinámica de grupo es cómo ubicarla en el marco del *engagement* y la TAD. Acerca del primer concepto, Fredricks (2014) argumenta que, para lograr el *engagement* en una clase, los estudiantes deben sentir que el grupo es importante para ellos y que ellos son importantes para el grupo, y que estarán al cuidado de sus compañeros logrando así un ambiente seguro para el aprendizaje: los estudiantes pueden, a través de su compañerismo, proveer ayuda emocional, validación y soporte académico a sus compañeros. Todos estos elementos son importantes para el aprendizaje colaborativo, y se considera que se encuentran alineados a una teoría constructivista. El

ambiente que favorece el aprendizaje puede lograrse a través de una diversidad de dinámicas de integración además del uso adecuado de actividades grupales y colaborativas que el docente organiza. Anteriormente se han mencionado también algunas prácticas recomendadas para mejorar la atmósfera de la clase por medio de acciones que son significativas para que el estudiante se sienta importante en el grupo y que logre así la confianza en sí mismo y aproveche mejor su motivación por alcanzar su meta. No obstante, como se señala en Mercer y Dörnyei (2020), no es trabajo del profesor controlar las relaciones de los estudiantes. Aun así, lo que sí puede hacer el docente es crear ese ambiente donde los valores y la armonía durante la clase faciliten el aprendizaje de calidad.

Por otra parte, se ha explicado ya que, en la TAD, uno de los conceptos más importantes es la *relación*. Este concepto alude a la conexión (o la falta de ella) del individuo hacia una comunidad: el individuo tiene una necesidad de interactuar con otros, estar al cuidado de ellos y sentirse parte de un grupo. Aplicado a las dinámicas del aula, es importante reconocer que la relación del estudiante con sus pares es un elemento clave dentro del marco de la TAD. Edmonson (2019 en Mercer y Dörnyei, 2020) habla del concepto de seguridad psicológica. Este efecto es evidente cuando el estudiante siente la seguridad para participar, equivocarse y aprender sin el estrés de verse ridículo o fallar frente a otros. Esto es particularmente importante en el caso del estudio de lenguas extranjeras porque el estudiante necesita practicar, equivocarse y aprender de los errores mismos y de los otros para poder progresar. Las prácticas que van desde la pronunciación hasta las conversaciones son objeto del juicio de los pares que, ante los ojos de un estudiante tímido, pudieran ser centinelas que esperan el momento de su fallo para reprimirlo. Sea o no cierto que esto último suceda, el hecho de que exista en la mente del individuo tiene efectos en su desempeño en la realidad del aula, y por ello la relación que el estudiante siente con su grupo es un pilar en el AL cuando se trata de un grupo de individuos.

Ahora bien, no es novedoso encontrar que existe una relación entre el *engagement*, la motivación y las dinámicas en aula. Una disciplina amplia que va más allá de la enseñanza de lenguas es la del manejo de grupos, donde puede encontrarse también el concepto de dinámica de grupo (ver Andreola, 1984; Cirigliano y Villaverde,

2008; Lewin, 1947) como parte de la psicología social y en un grado menos relevante, pero igual de importante como antecedente, *la psicología de las masas* de Freud (2013) y de Le Bon (2018), cuyos aportes también sirvieron para cimentar algunas concepciones modernas de lo que se considera ahora el grupo y sus dinámicas. Considérese que en esta tesis será relevante conocer cómo las dinámicas de grupo propician o frustran el *engagement* en el curso de L2 y cómo puede existir el grupo dentro del marco de la TAD, el *engagement* y las teorías de la motivación, así como algunos aportes del constructivismo.

Mercer y Dörnyei (2020) proponen los siguientes principios. Primeramente, es importante liderar con el ejemplo. Un profesor es un líder y, aunque no suene muy prudente describirlo de esta manera, manipula a las personas (Hadfield, 1992 en Mercer y Dörnyei, 2020). Este poder que ejerce el docente sobre los estudiantes tiene efectos positivos o negativos en su aprendizaje, pues, de ser responsable e inteligente con sus acciones, puede lograr efectos que favorezcan el AL. Más allá de ejercer su liderazgo con un tono dictatorial donde *se hace lo que el profesor diga*, será interesante para el estudiante ver en el docente un modelo a seguir que puede participar con la clase y hacer a los estudiantes responsables de sus acciones. Véase así que el profesor democrático que cuenta con poder, pero que también lo comparte con los estudiantes volviéndose responsables de su aprendizaje, favorecerá la toma de decisiones en un ambiente justo. Estas dinámicas de grupo son las más efectivas ya que muestran amistad, buena comunicación y mejores relaciones entre el líder y el grupo (Dörnyei y Murphey, 2003). Por ende, con responsabilidad, estrategia y reglas adecuadas, se puede alcanzar el éxito en el liderazgo de una clase.

El segundo principio habla acerca de la cohesión en el grupo. Aquí los autores citan a Johnson y Johnson (2017 en Mercer y Dörnyei, 2020), quienes encontraron que fomentar la amistad entre los adolescentes jóvenes mejora su ejecución. No obstante, no resulta difícil imaginar que esto también es prevalente en adultos cuyas relaciones interpersonales pueden tener efectos en su rendimiento académico. La cohesión hace referencia a la manera en la que está constituido un elemento, en este caso el grupo y, al tratarse de individuos, en qué grado sienten pertenecer a dicho grupo. Un grupo donde hay una cohesión importante favorece la participación de los estudiantes y los vuelve

más productivos. Tratándose del docente, este entonces debe fomentar activamente la cohesión en el grupo manteniendo el profesionalismo de su labor.

El tercer principio es fomentar la confianza, la empatía y la aceptación (CEA). En este apartado se hace una disección del concepto de *confianza*, donde se puede encontrar que el respeto, la integridad, la honestidad, la benevolencia y la competencia son elementos relevantes de la confianza, un elemento clave en la cohesión de un grupo. Sin un nivel de confianza adecuado, será complicado ver las participaciones de los estudiantes en la clase de lenguas y también será difícil que interactúen entre ellos haciendo crecer así la cohesión del grupo. Es por ello por lo que el profesor moderno debe contar con las herramientas para incluir valores en su ejercicio docente. La empatía yace en la habilidad de poder ver el mundo desde la perspectiva de otros, y esto es esencial en el aprendizaje. Si la empatía prevalece en el grupo, los individuos sabrán cómo y cuándo actuar para dar soporte a aquel estudiante que experimenta frustración o que requiere de mayor atención para aprender un elemento. Aquí es relevante que el profesor explique de forma activa a los estudiantes que el proceso del AL es diferente para cada individuo y que una misma clase puede tener diferentes ritmos de resultado para cada estudiante. Finalmente, la aceptación significa crear un ambiente donde cada estudiante se sienta respetado por quién es con sus fortalezas y debilidades, descartando así de esta definición la aceptación de los estudiantes que tienden al abuso escolar o a la agresividad (Mercer y Dörnyei, 2020). Algunos factores que promueven la aceptación son: el aprendizaje entre pares, la proximidad, el contacto y la interacción con los compañeros (lo cual es un reto en la educación a distancia), la cooperación hacia las metas en común (por ejemplo, un concurso por equipos), actividades extracurriculares (por ejemplo, festivales, concursos y actividades deportivas), y el profesor como ejemplo a seguir, un profesor amistoso cuyas actitudes y conductas son emuladas por los estudiantes.

El cuarto principio hace referencia a la cultura de la colaboración y el apoyo. Crear una atmósfera de valores donde todos los estudiantes favorecen el *engagement* vuelve la clase más colaborativa y amigable para todos. Hablar de una cultura de la colaboración y el apoyo significa que tanto el profesor como los pares están ahí para motivar al estudiante a participar de las actividades del grupo y de asistir al que se

encuentra con dudas cuando estas emergen. Esto último es evidente cuando un estudiante se siente con la confianza de pedirle a otro su tutoría para resolver dudas o temas de la clase sin sentirse agobiado por su ineficacia al aprender. Un estudio empírico de esta práctica reveló que la tutoría en línea entre pares favoreció la motivación y la confianza en el estudio de lenguas (Fayram et al., 2018), volviendo así más evidente que la cultura de la colaboración y el apoyo favorecen la dinámica del aula y el desempeño en el AL.

Finalmente, el quinto principio concierne a la resolución de conflictos de manera constructiva y respetuosa. Como en cualquier grupo humano, el aula puede ser un lugar donde ocurran los conflictos de naturalezas y grados variables. Ya sea que el estudiante se enfrente a un trabajo en equipo que no funciona adecuadamente o que tenga un historial de relaciones interpersonales con un compañero, es importante que el profesor sepa actuar inteligentemente en los casos que se encuentran a su alcance. Este principio es probablemente más relevante para los estudiantes de la educación básica. Estando estos estudiantes fuera de la población objetivo de esta tesis, no se profundizará en el tema más allá de las siguientes observaciones: un grupo puede unirse más después de la resolución de un conflicto favoreciendo así la cohesión, la resolución de un conflicto puede promover el pensamiento crítico promoviendo así la productividad (Mercer y Dörnyei, 2020), y la resolución de conflictos es necesaria para una convivencia y una atmósfera sanas para el AL.

En conclusión, las dinámicas de grupo adecuadas son importantes para el *engagement* porque solo así los estudiantes pueden sentirse que pertenecen a una clase que facilita su AL. El docente no puede controlar las relaciones interpersonales ni los sentimientos de los estudiantes, pero sí puede buscar técnicas y materiales que favorezcan que ocurran de manera natural los grupos que se retroalimentan, participan, encuentran conflictos y los resuelven, debaten, preguntan y están dispuestos a equivocarse sabiendo que sus compañeros y el docente están allí como parte de un *nosotros* que los educa y prepara para aprender y ejercitar su lengua meta.

2.6.5. Actividades y materiales para el AL en la era digital

Imaginar un curso de L2 efectivo es imaginar un curso donde los estudiantes interactúan en actividades selectas para su aprendizaje y con materiales adecuados a sus necesidades. Dicho esto, Tomlinson ha elaborado una amplia gama de guías y protocolos para el diseño de materiales y actividades para el AL (Tomlinson 2003, 2008, 2012, 2013, 2018; Tomlinson y Masuhara, 2004), pues se está interesado en crear oportunidades de aprendizaje por medio de materiales para el AL. Tomlinson (2008) cree que la adquisición de una lengua se facilita y acelera si el estudiante se siente positivo acerca de su entorno de aprendizaje, alcanza la autoestima y se siente envuelto emocionalmente en las actividades de aprendizaje; de hecho, hacia el final de la cita, el texto en inglés (fuente original) escribe “[...] and is emotionally engaged in the learning activities” (p. 5). Lo relevante para esta tesis es que las actividades y materiales seleccionados, diseñados o adaptados para el curso de L2 deben lograr atender alguna de las dimensiones del *engagement* (o varias de ellas) con el fin de mostrar efectividad. Así, es evidente que un material que no promueva el *engagement*, no será efectivo del todo. Tomlinson (2008) procede después a enumerar materiales que cuentan con características útiles para la AL:

- Algunos [materiales] proveen una experiencia rica en diferentes géneros y tipos de texto.
- Algunos [materiales] proveen una experiencia estéticamente positiva por medio de ilustraciones y diseño.
- Algunos [materiales] enriquecen la experiencia por medio de recursos multimedia agregando variedad al aprendizaje.
- Algunos [materiales] ayudan al estudiante a realizar descubrimientos por sí mismo.
- Algunos [materiales] ayudan al estudiante a ser un estudiante independiente.
- Algunos [materiales] proveen materiales suplementarios, lo cual presenta oportunidades para la lectura extensiva e intensiva.
- Algunos [materiales] ayudan a los estudiantes a personalizar y localizar su experiencia de aprendizaje.

Tomlinson resume cómo los materiales logran convertirse en recursos importantes y efectivos para el AL por medio de una extensa revisión de la literatura. Se agrega aquí que las características citadas bien pueden atender a las necesidades básicas de la TAD o facilitar el *engagement* conductual, emocional o cognitivo proveyendo al estudiante de una mejor experiencia de aprendizaje.

Es importante también recalcar que mucho de lo anterior puede decirse de las actividades para el AL. Las actividades posteriores al método audio lingual han evolucionado de las repeticiones en el aula a discusiones de función y forma, competencia comunicativa, cultura y otros paradigmas que la educación ha exportado a la enseñanza de lenguas. En general, hablar *del engagement*, actividades y materiales para el AL significa discutir el enfoque en el uso de los recursos en el aula que el profesor determina si son útiles o no para el aprendizaje de determinado grupo. Estos materiales y actividades deben favorecer la experiencia de aprendizaje por medio de una o varias dimensiones del *engagement* y el docente lo determinará por medio de su capacitación sin olvidar que, más allá del libro de texto seleccionado por el curso, para que el estudiante pueda aprender una lengua debe estar motivado, relajado, positivo y mostrar *engagement* (Arnold, 1999 en Tomlinson, 2008).

Para cerrar esta sección, se invita a la reflexión no solo de cómo deben diseñarse las actividades y los materiales para lograr el *engagement* en el aula de lenguas, sino qué hacer con las prácticas contemporáneas. Así pues, una evaluación de los materiales (como lo señala Tomlinson) es siempre necesaria y lo mismo puede decirse de las actividades. En general, como lo señala Dörnyei en su amplia trayectoria, debe procurarse lo que funciona para el AL y evitar lo que no muestra resultados positivos.

2.7. Implicaciones del enfoque integrado del *engagement*

La revisión de la literatura en torno a la motivación y al *engagement* facilita el entendimiento del rol de la motivación como un fenómeno privado que lleva al individuo a estudiar una lengua y a mantener esa voluntad, mientras que el rol del *engagement* se entiende como una expresión pública de corte conductual, emocional o cognitivo que es inseparable del contexto y que facilita el aprendizaje de lenguas. Cabe mencionar que

esta tesis no tiene por objeto la comprobación de las teorías de la motivación ni del *engagement* con métodos estadísticos rigurosos que la literatura discutida aquí ha hecho exhaustivamente desde hace cinco décadas; en lugar de eso, el estudio que se lleva a cabo aquí es de corte exploratorio enfocado en el *engagement* en el AL de una población local y la literatura consultada sirve para proveer un marco teórico del enfoque adoptado que permite alcanzar los siguientes objetivos: primero, explorar los niveles y tipos *del engagement* de tres grupos que estudian una L2 asistidos por tecnología durante la pandemia de SARS-CoV-2 en un centro de enseñanza de lenguas; segundo, identificar los cambios en el *engagement* con énfasis en los elementos contextuales que lo afectan en el lapso de un semestre; y tercero, explorar las experiencias que favorecen o desfavorecen el AL asistido por tecnología durante la pandemia de SARS-CoV-2. A continuación se resume el razonamiento obtenido de la teoría en términos prácticos y aplicables al estudio seguido por una sección donde se revisan los objetivos de investigación de manera más minuciosa.

Primeramente, el marco teórico resultado de la revisión de la literatura que sustenta este estudio está basado principalmente en la teoría de la autodeterminación (ver 2.4.3. y 2.4.4.) con elementos adicionales de otras teorías de la motivación como lo es la teoría de la autoeficacia (ver 2.4.2.) y los aportes en el tema del *engagement*, coincidentes en su mayoría, de Fredricks et. al (2004), Hiver et. al (2020), Mercer y Dörnyei (2020), y Reeve (2012) quienes adoptaron enfoques similares de integración de las teorías de la motivación en el fundamento del *engagement* multidimensional. Así pues, se encontró lo siguiente en torno al *engagement*:

1. El *engagement* es un concepto tridimensional (conductual, emocional o cognitivo) que explica el estado evidente de un estudiante que pone atención y participa durante la clase de L2 favoreciendo su aprendizaje y el logro de sus metas.
2. El *engagement* se manifiesta de diferentes maneras a través de la interacción con elementos contextuales (personas, entorno, actividades u objetos).
3. El *engagement* varía de acuerdo con la personalidad del estudiante, los estilos de aprendizaje, la actitud hacia la lengua, el profesor, la compenetración y otros elementos de la enseñanza de L2.

4. El *engagement* puede verse influido por la motivación, y, a su vez, puede nutrir la motivación o causar desmotivación por su falta; a esto se le llama aquí la relación dinámica entre la motivación, el *engagement* y el contexto.

Considerar los hallazgos anteriores en el enfoque integrado del *engagement* implica algunas limitaciones metodológicas proporcionadas también por otros autores (ver, por ejemplo, Busse, 2010). Algunas de estas limitaciones incluyen el problema de las variables y factores múltiples que motivan a un individuo a estudiar lenguas y a mantener la atención y la participación en la clase en todo momento y que pueden estar fuera del control del profesor y de la institución (por ejemplo, avanzada edad, estado de salud, historia y antecedentes, conexión a internet, suspensiones por crisis de pandemia, etc.). Por consiguiente, es difícil establecer de manera absoluta relaciones de causa y efecto en un estudio del *engagement* como este, pero sí puede argumentarse la importancia de los hallazgos de esta tesis en las coincidencias con la robusta literatura acumulada de estudios anteriores de corte similar o de temática relevante. Así, esta tesis emplea un método estadístico en la exploración del *engagement* y su evolución durante un curso de L2 durante la pandemia por SARS-CoV-2 evidenciando tanto el *engagement* en el AL como el uso de tecnología para lograrlo en el curso de L2.

2.8. Revisión de los objetivos de investigación

Una vez concluida la redacción del marco teórico y la revisión de la literatura, se logró explicar tanto el *engagement* como constructo como sus aplicaciones en el aprendizaje de lenguas, un objetivo inicial de esta tesis doctoral. Por ello se llevó a cabo la siguiente revisión de los objetivos de investigación de esta tesis que atienden a las metas iniciales, pero se ajustan al *engagement* tridimensional como concepto clave:

1. **Estudiar los niveles del *engagement* de una muestra de estudiantes de lenguas en línea durante la pandemia de SARS-CoV-2 en un centro de enseñanza de lenguas local.** Esta tesis explora el *engagement* en el AL de tres grupos de L2 (inglés y japonés) con énfasis en describir el *engagement* en sus tres dimensiones (conductual, emocional y cognitiva) en el marco de las teorías de la motivación, el AL y la pandemia por SARS-CoV-2. Además, se discute el solapamiento de

las tres dimensiones en los resultados obtenidos evidenciados por el análisis estadístico. Finalmente, se discute la validez y fiabilidad del constructo utilizado en el diseño del instrumento del cuestionario en línea.

2. **Identificar los elementos que favorecen el *engagement* en el curso de lenguas en línea.** El estudio recoge datos en torno al *engagement* por medio de un cuestionario en línea, las calificaciones reportadas al final del curso y entrevistas semidirigidas. El objetivo es describir la situación proporcionada por los estudiantes tanto cuantitativa como cualitativamente y así lograr identificar las áreas de debilidad y posible mejora. No obstante, en este punto es importante que el informante se exprese libremente acerca de los elementos contextuales que considera que tienen efecto en su *engagement*; por esta razón, este objetivo se responde principalmente por medio de la entrevista.
3. **Realizar recomendaciones para promover el *engagement* en el curso de lenguas en línea.** Finalmente, posterior al análisis de datos, esta tesis contrasta, resume y discute los elementos contextuales y las prácticas viables en los cursos de lenguas que pueden favorecer el *engagement* y la experiencia de aprendizaje para los estudiantes de cursos en línea.

3. Metodología y procedimiento

Se ha señalado que esta tesis persigue tres objetivos de investigación. Con la meta de alcanzarlos, y en consideración de las limitaciones que existen por los vigentes efectos de la pandemia por SARS-CoV-2, se realizaron varias decisiones en torno al método que han llevado a adoptar un enfoque mixto de investigación descrito, discutido y justificado en la siguiente sección. Más adelante se describe la naturaleza de los participantes y su localización, así como las consideraciones para el muestreo, el diseño de los instrumentos, y otros elementos necesarios para llevar a cabo este estudio.

3.1. Un enfoque mixto para el estudio del *engagement*

Tradicionalmente, los estudios de la motivación, inspirados en la psicología educativa y la psicología social han elegido el paradigma cuantitativo para recoger datos. Esto se debe a que se favorece lo general sobre lo particular por medio de la encuesta (Busse, 2010) orientando el estudio hacia el paradigma positivista sobre el humanismo. No obstante, un enfoque de esta naturaleza es limitado cuando se trata de la exploración de un fenómeno durante un contexto tan particular como lo es la pandemia por SARS-CoV-2 que ha afectado al sistema educativo local desde la primavera de 2020. El efecto más evidente de la pandemia en el estudio de L2 es la suspensión de las clases presenciales desde entonces hasta la fecha de redacción de esta sección. En consideración de un fenómeno de magnitud como lo es una pandemia, se sugiere un paradigma pensando en

las necesidades del contexto más que en la tradición de la literatura para evitar la deshonestidad intelectual que puede obtenerse al asumir que las condiciones de las clases de L2 a distancia y las asistidas por tecnología son iguales o muy similares a las presenciales. Partiendo del hecho de que el *engagement* ha sido conceptualizado en esta tesis como un elemento que parte de las teorías de la motivación, es justo rescatar lo encontrado por Dörnyei (2001): las técnicas interpretativas como lo son la entrevista o el estudio de caso son más adecuadas que la encuesta para explorar la motivación. Lo anterior sugiere una superioridad del enfoque cualitativo sobre el cuantitativo en estudios como este, pero no resulta suficiente para argumentar la validez que puede obtenerse de un ejercicio cuantitativo, por lo que es importante subrayar algunas observaciones.

En los estudios del *engagement* se encontró que las entrevistas tienen utilidad, pero también debilidades. Por una parte, las entrevistas permiten indagar sobre la variabilidad de niveles del *engagement* para ayudar a profundizar en la respuesta del por qué ocurre y cómo se manifiesta de maneras diferentes entre los estudiantes, pero las entrevistas pueden ser también falibles, entre otras cosas, por las habilidades del entrevistador (Fredricks y McCloskey, 2012) y los elementos contextuales que pueden afectar la información proveída por el informante.

Uno de los retos del estudio cualitativo, no obstante, es la credibilidad y la validez de los hallazgos y el poder reproducir los resultados en otros estudios. Esto se ha observado en diversas ciencias y disciplinas, y el caso de los estudios en L2 no queda exento de este problema. Si bien publicaciones como la de Esteban, Nadal y Vila (2007), por ejemplo, proveen una recolección profunda de datos que facilita la comprensión de la construcción de la identidad en torno a la lengua por medio de entrevistas a pocos individuos, es muy debatible que dichos datos puedan generalizarse en una población, aunque esta sea pequeña. La respuesta del enfoque cuantitativo es precisamente útil para atender las debilidades de su contraparte por medio de resultados que estadísticamente pueden proveer información más fiable y reproducible, aunque no necesariamente más profunda.

Los estudios modernos del *engagement* favorecen el uso de la encuesta a los estudiantes que comunican sus experiencias por medio de ítems. Fredricks y McCloskey

(2012) describen cómo el uso de la encuesta por *olas* y aplicada a grupos es un método frecuente en el estudio del *engagement*, pero cuenta con las desventajas de la debilidad en las respuestas que proveen los participantes y las generalizaciones que pueden afectar el estudio. La recomendación de Fredricks y McCloskey para los investigadores que se interesan por la variación del *engagement* en un contexto similar a lo que se pretende en esta tesis es evitar la generalidad y, por otra parte, considerar los beneficios de incluir entrevistas adicionales a las encuestas en los estudios del *engagement* (Fredricks et al., 2005). De hecho, la recomendación del estudio del *engagement* por medio de métodos mixtos también había aparecido antes en Fredricks et al. (2004).

Esta misma recomendación sirve también como argumento de la validez del estudio. Una estrategia de validez en la metodología es la legitimación por minimización de las debilidades: cuando las debilidades de una fuente de datos son compensadas por las fortalezas de otra fuente, la combinación permite las metainferencias de alta calidad (Onwuegbuzie y Johnson, 2006).

En suma, existiendo debilidades y fortalezas tanto del lado cualitativo como del cuantitativo, un enfoque mixto provee oportunidades que permiten al investigador aprovechar las características de ambos enfoques y al mismo tiempo contribuir a la validez del estudio reduciendo el impacto de las desventajas. En un estudio como este, se pretende mantener un paradigma con el cual no solo se pueda obtener la validez del ejercicio cuantitativo (encuesta), sino que también se pueda dar la oportunidad al participante de informar a detalle (entrevista) para expandir el contenido de sus respuestas y sus experiencias sin descuidar el valor estadístico. Después de todo, cuando se tienen datos tanto cuantitativos como cualitativos, estos son más sólidos (Creswell, 2015).

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de investigación seleccionado es el diseño explicativo secuencial tal y como aparece descrito en Hernández Sampieri et al. (2014). Considerando las características del contexto y la teoría acumulada de los estudios del *engagement* que comienzan a emerger en diferentes partes del mundo, es adecuado justificar este diseño de la siguiente

manera: por una parte, el uso de la encuesta prevalece en los estudios citados hasta ahora; por otra parte, los efectos de la pandemia en el AL y los beneficios de profundizar en temas desconocidos por el investigador invitan al uso de entrevistas semiestructuradas. Estos elementos sugieren el empleo de un enfoque mixto con un diseño como lo es el diseño explicativo secuencial donde en una etapa se recogen datos cuantitativos (encuesta). De este paso procede una revisión de los resultados que permite la selección de los participantes de quiénes se recolectarán datos cualitativos (entrevista) para así profundizar en el tema y obtener una mejor descripción de la situación que se está investigando. Hernández Sampieri et al. (2014) describe este diseño así:

El diseño se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera. Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio. Se puede dar prioridad a lo cuantitativo o a lo cualitativo, o bien otorgar el mismo peso, siendo lo más común lo primero (CUAN). Un propósito frecuente de este modelo es utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos. (p. 554)

Este diseño provee un balance ideal al mantener la objetividad de la encuesta y al mismo tiempo permite interpretar mejor los datos con la ayuda de los resultados de la entrevista. Phakiti et al. (2018) agregan la utilidad de esta segunda etapa: “sometimes researchers will follow-up with qualitative data collection on selected participants whose results are statistical outliers to better understand why those learners did very well or very poorly in comparison to the other participants” (p. 109). Considerando esta colaboración, aunque existen varias opciones tanto con el paradigma probabilístico (aleatorio) como no probabilístico para la selección de la muestra, este último enfoque presenta ventajas para este estudio del *engagement*. Black (2010) señala que el muestreo selectivo (aquel donde los participantes son seleccionados a juicio del investigador) puede ser una ventaja cuando se trata de obtener información en un fenómeno que tal vez no ocurre de igual manera en todos los participantes (en este caso, el *engagement*). En este tipo de muestreo no probabilístico existe, además, la ventaja del ahorro de recursos al aprovechar las habilidades del investigador para encontrar los datos útiles en los

participantes de manera representativa. Puesto que se adopta el diseño explicativo secuencial, donde primero ocurre una etapa de recolección cuantitativa (CUAN) que sugiere la selección de informantes para recoger datos cualitativos (CUAL), resulta plausible considerar que la selección de los participantes sea por medio de un muestreo selectivo.

Fredricks et al. (2005) utilizaron un diseño similar al modelo descrito en Hernández Sampieri et al. (2014) en el estudio del *engagement* tridimensional donde se desarrolló el *School Engagement Measure* (SEM-MacArthur), un instrumento basado en escalas Likert. El estudio consistió en el diseño de los ítems a partir de la literatura disponible, los conceptos de interés de los investigadores y algunos intereses específicos para su muestra, ya que los estudiantes que participaron en el estudio eran niños de primaria. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en dos *olas*: en una primera etapa, se aplicó la encuesta que consta de 19 ítems (5 *del engagement* conductual, 6 *del engagement* emocional y 8 *del engagement* cognitivo). Una vez analizados los datos cuantitativos de la *ola* 1, se procedió a seleccionar a los estudiantes con promedio mayor *del engagement* y de aulas donde había una amplia variación *del engagement* para llevar a cabo entrevistas de 30 a 45 minutos. En la segunda *ola* se seleccionaron estudiantes con resultados que variaron en el *engagement* comparado con sus resultados de la primera *ola*. Los resultados mostraron consistencia en calidad de datos, fiabilidad y variabilidad. La amplia aceptación de este documento en la comunidad académica (596 citas) evidencia la validación de métodos mixtos en el estudio del *engagement*.

Ya que en este estudio se pretende estudiar el *engagement* de dos grupos de L2, y ya que cada grupo no es superior a los 30 estudiantes, se decidió adoptar un muestreo selectivo elegido de manera secuencial como lo hicieron en Fredricks et al. (2005), pero no se contará con dos etapas por limitaciones circunstanciales propias de la pandemia (cancelación de clases y cambio de modalidad como ha ocurrido a lo largo de 2021). La evidencia de la adopción de este enfoque se discute en 4.3.1. y 4.3.2. Es necesario mencionar que, después de una revisión exhaustiva de publicaciones relevantes al estudio del *engagement* y la motivación, este estudio se inspira en la organización del método de Busse (2010) quien exploró los cambios en la motivación de estudiantes de alemán de dos universidades y en la producción del *SEM-MacArthur* de Fredricks et al. (2005).

Ambos estudios involucran la aplicación de encuestas seguida de entrevistas para recolectar datos, y se adaptó esta práctica en este estudio.

La posibilidad de emplear un diseño metodológico como los que se han descrito aquí favorece la adopción de un enfoque mixto. Se decidió así porque las ventajas tanto del ejercicio cuantitativo como del cualitativo proveen las herramientas para llevar a cabo un estudio de calidad que refleje tanto la validez teórica de los estudios del *engagement* como la relevancia metodológica para otros estudios similares. Cabe mencionar que no se adoptó el diseño exploratorio secuencial, otro modelo metodológico interesante, ya que las limitaciones de los grupos que fueron facilitados durante el estudio por la institución no favorecieron la adopción de un diseño donde inicialmente se deba entrevistar a los participantes para después construir un instrumento con sus reportes, y, finalmente, utilizarlo como encuesta en grupos donde los informantes iniciales no participaran.

En resumen, en este estudio se emplea un modelo de investigación basado en el diseño explicativo secuencial con recolección de datos por medio de la encuesta y la entrevista inspirado en el análisis de la bibliografía citada y como producto de las consideraciones epistemológicas descritas a continuación.

3.3. Consideraciones epistemológicas

Los estudios de lingüística aplicada suelen emplear una diversidad de métodos tanto cuantitativos como cualitativos y mixtos para construir conocimiento (ver Dörnyei, 1997; Phakiti et al., 2018). No obstante, dominan la crítica dentro de las ciencias humanas como el debate sobre el lugar de los estudios de lenguas en el macro ecosistema de la ciencia y el conocimiento.

Hay quienes exploran la lingüística como parte de las ciencias naturales encontrando limitaciones evidentes. Koster (2011), por ejemplo, exploró en su ensayo lo que se sabe de la lengua y la mente en el marco de una discusión aristotélica (universales vs. particulares) donde se debate si la lingüística es una ciencia natural o si pertenece a las ciencias cognitivas o algo más. Por una parte, Koster presenta el argumento de que la lengua es parte de la mente y existe en el cerebro. Por lo tanto, es parte de la biología

humana y sugiere metodologías de la biología para estudiarla. Por otra parte, hay enigmas en el lenguaje que no pueden responderse con profundidad desde un enfoque plenamente biológico (por ejemplo, lo que proporciona el valor semántico a un referente en la mente del ser humano). Los numerosos interrogantes en torno a la lengua, su estudio y su conceptualización justifican, entonces, la existencia de una sólida rama de la ciencia que es la lingüística cuyos paradigmas, enfoques y métodos son más adecuados para la exploración de la lengua en diversos contextos y aplicaciones. No obstante, el mismo Koster (2011) culmina por apuntar las limitantes de la lingüística hacia el final del ensayo: la lingüística es como las matemáticas en el sentido de que es más fundamental que cualquier hallazgo generado por las ciencias del cerebro. La lingüística puede guiar a entender cómo el cerebro ejecuta algunas computaciones (entendidas por Koster como un procesamiento sofisticado de la realidad más allá de cálculos matemáticos y que incluye, pero no se limita, a números, palabras u oraciones); pero lo que hace a las computaciones “computacionales”, o a un triángulo “un triángulo”, se encuentra más allá del alcance de las ciencias naturales.

Para los estructuralistas, por otra parte, las lenguas se pueden diseccionar, etiquetar y armar como las piezas de un rompecabezas que construye cada sociedad que se ha encontrado en el mundo porque todas las sociedades cuentan con lenguas complejas (Pinker, 2007). Sin embargo, aportes modernos de corte cognitivo han complementado, reprobado o reestructurado las contribuciones a la lingüística estructuralista y la gramática generativa que dominó ampliamente la academia en el siglo XX. Tal es el caso de la gramática cognitiva de Langacker (ver, por ejemplo, Langacker, 2008) y los aportes de Maldonado Soto (ver, por ejemplo, Maldonado Soto, 1992) que adoptan una postura funcional en contraste con la gramática generativa chomskiana en un intento de reconciliar la cognición con la lengua.

En la actualidad, los lingüistas contemporáneos estarán de acuerdo en aseverar que la lengua es una parte esencial del ser humano por medio de la cual logran la comunicación (Dwivedi, 2018); algunos otros presentan afirmaciones debatibles como decir que solo cuando el niño aprende una lengua es cuando se vuelve un ser humano (Fromkin y Rodman, 1974 en Dwivedi, 2018) en alusión al evidente antes y después de lograr la comunicación compleja y efectiva por medio de la lengua; y otros aseguraron

que la lengua parte de un instinto que se encuentra latente en el ser humano y que emerge en cualquier sociedad humana (Pinker, 2007).

Estas aportaciones han servido, además de invitar a la reflexión, para considerar que los estudios lingüísticos se han encontrado en una frecuente actualización desde el siglo XX. Esta actualización, no obstante, invita también a pensar en la trayectoria de los estudios en aprendizaje y adquisición de lenguas desde un marco histórico: la escuela tradicional, los marcos teóricos estructuralistas y el método de traducción gramatical, el paso de la segunda guerra mundial y el surgir de los métodos audio linguales, la evolución paralela del estudio autodirigido de lenguas y las tecnologías como los ordenadores, los reproductores de casete, discos y otros formatos (ver Noriega Guzmán, 2015) y el avance del mundo globalizado, hipermoderno y conectado por medio de la internet y el aprovechamiento de estas redes por los actores de la enseñanza de lenguas. En cada década, sin duda alguna, hubo aportaciones importantes para la educación en lenguas en diferentes partes del mundo y cada publicación ha estado sujeta a crítica tanto por su validez y reproducibilidad como por sus resultados. Recientemente Stephen Krashen (Nabil Belmekki, 2021) realizó una crítica al enfoque comunicativo que es el dominante en muchos centros educativos de todo el mundo. Su valoración, inspirada en los resultados de sus estudios arbitrados, evidencia tanto problemas de enfoque y epistemología en las publicaciones que favorecen el enfoque comunicativo como problemas de corte metodológico por parte de los investigadores que son llevados a resultados cuestionables, debatibles, que no logran las metas de aprendizaje del estudiante y que en pocas décadas quedan obsoletos (además de muchas veces irreproducibles). Así pues, es evidente que el estudio formal en AL sigue siendo ecléctico, pragmático y está en evolución y, ante este panorama, es importante considerar que al realizar una tesis doctoral en AL es importante actuar con responsabilidad en la toma de las decisiones metodológicas adoptando las posturas epistemológicas que permitan la revisión de los resultados obtenidos y su posible reproducción para beneficiar a la ciencia y no a un movimiento interno en el campo de estudio.

En el caso de esta tesis, llevar a cabo un estudio sobre el *engagement* en la L2 durante la pandemia por SARS-CoV-2 es producto de una reflexión en torno a las necesidades del campo laboral y académico que es el AL, el cual se vio afectado por una

crisis mundial que a la fecha de redacción de esta tesis suma millones de muertos en todo el mundo. Para los protagonistas del AL, los estudiantes en primer lugar y los profesores de L2 en el segundo, la adaptación a una vida sedentaria y enclaustrada en sus hogares fue parte de una obligada migración a los entornos virtuales de aprendizaje donde los cursos de L2 continuaron sin muchas otras opciones tanto en el sector público como en el privado. En este escenario se llevó a cabo la reflexión sobre lo que es el *engagement*, y cómo se manifiesta en el AL. Siendo un elemento tridimensional que es un constructo del campo de la educación, la psicología y el AL (entre otros), resultó necesario explorar la literatura y encontrar algo que no fue sorprendente en el caso de los constructos modernos: no hay muchos estudios de corte longitudinal que evidencien los cambios del *engagement* durante un curso de L2 y ninguno en el marco de escenarios catastróficos. Esto sugiere que la aproximación al objeto de estudio y los instrumentos que emerjan del método son quizá metodológicamente específicos al considerarse el marco histórico del estudio y tal vez no completamente reproducible dadas las circunstancias. Aun así, este estudio puede ser útil para el surgir de nuevas prácticas en el AL. Para ello, es interesante una revisión de escenarios de crisis y sus efectos en el aprendizaje y la enseñanza de L2.

Se mencionó con anterioridad que en la literatura clásica de la enseñanza de L2 se puede encontrar el caso bien documentado del surgimiento del método audio-lingual y su efectividad en los tiempos de la segunda guerra mundial cuando era necesario que los aliados se pudieran comunicar entre ellos a pesar de contar con lenguas tan distintas como sus nacionalidades (Abu-Melhim, 2009). El método audio-lingual fue ciertamente una reacción a la necesidad de la comunicación durante la guerra y también una respuesta académica a un método decadente como lo eran las variantes del método de traducción gramatical que se enfoca mucho en entender y producir textos y poco en la comunicación oral previo a los años 50. Este pasaje de la historia es un antecedente del impacto que puede tener un fenómeno mundial en la educación en L2 considerando que dentro del caos puede haber oportunidades de innovación y aprendizaje. Entonces, ¿será posible ver una nueva etapa en la educación en L2 después de la pandemia por SARS-CoV-2?

Esta pregunta, aparentemente sencilla, sugiere otras que resultan más complicadas. Por ejemplo, ¿cómo se puede estudiar el AL cuando los estudiantes se encuentran físicamente dispersos y muchas veces limitados tecnológicamente

comprometiendo los resultados de los estudios de caso, etnografía, observación, etc.? ¿Por qué no simplemente utilizar encuestas para validar lo encontrado en la literatura revisada en torno al *engagement* como es común encontrar en otras publicaciones? ¿Qué se puede rescatar de un estudio del *engagement* en el AL que pueda ser útil después de la pandemia?

Para responder a estas preguntas de manera holística, resulta útil reflexionar nuevamente sobre algunos de los objetivos indiscutibles del AL: primero, facilitar el aprendizaje de la L2 en el estudiante; segundo, mejorar la eficiencia de la enseñanza del profesor. Las bases teóricas de este estudio giran en torno a un concepto moderno que cuenta con un número limitado de estudios carentes de suficiencia para generalizar los hallazgos, tanto por el tamaño de la muestra, como por los diseños de la investigación. Aun así, puede decirse que este estudio persigue los objetivos esenciales del AL cuando pretende colaborar en la facilitación del aprendizaje de una/la L2 y la formación de docentes a pesar de que lo concluido en esta tesis se limitará solamente a lo que se pudo estudiar en el marco de la localización del estudio. Esto sugiere que, entre otras cosas, el *engagement* sigue en una etapa de exploración a nivel epistemológico y que es oportuno explicar algunas reflexiones para evitar la noción de que en esta tesis se pretende generalizar lo que es de carácter principalmente interpretativo, ya que se enfoca más en entender y describir el *engagement* en los cursos de L2 durante la pandemia que en explicarlo estrictamente usando el modelo adoptado de la literatura (ver 2.5.) y considerando que este paradigma de la búsqueda del conocimiento es el utilizado para entender las acciones humanas (Busse, 2010). Se eligió el diseño explicativo secuencial, no obstante, porque permite explicar algunos efectos de la pandemia y el uso de la tecnología en la exploración del *engagement* y porque este diseño se ha utilizado también en otros estudios como el de Fredricks et al. (2005) y Busse (2010). También se ha decidido tomar esta postura porque de esta manera se facilita encontrar algo que pudiera no haberse leído o que no figuraba en la mente del investigador previo a la recolección y análisis de datos cuantitativos, pero que resulta igualmente importante como contribución al campo de estudio. Se subraya que los estudios de la motivación en L2, como es evidente desde hace 5 décadas, utilizan mayoritariamente un enfoque cuantitativo. Este hecho resulta debatible porque muchos de los hallazgos son de corte interpretativo, localizado y de difícil reproducción con los mismos resultados.

Antes de discutir el caso del binarismo de enfoques, es importante mencionar que existe el concepto de métodos mixtos en lingüística aplicada únicamente desde la década pasada (Hashemi y Babaii, 2013 en Phakiti et al., 2018). Esto no se debe a que no existieran estudios de estas características en el campo con anterioridad, sino a una falta de consenso y formalización en la literatura de la lingüística aplicada donde se encontraban conceptos como “triangulación de datos”, “métodos con fuentes múltiples” y otras combinaciones que aluden a los métodos mixtos y que se adaptan de los fundamentos de la metodología de la investigación de otras áreas de estudio o de la metodología de la investigación en general.

Ahora bien, por una parte, ya se ha hecho hincapié en el hecho de que la relevancia académica y científica de los estudios cuantitativos es evidente y necesaria para poder llegar a estudios reproducibles y generalizables. No obstante, pensar que no existe la subjetividad en los estudios cuantitativos o la objetividad en el análisis de los estudios cualitativos en los estudios en lenguas cuestiona la capacidad intelectual del investigador e invita a revisar la veracidad del binarismo de enfoques en los estudios contemporáneos en L2 (para una discusión más amplia, ver Riazi, 2016). Esta reflexión epistemológica sugiere reimaginar los enfoques metodológicos en estudios de L2 no como una elección binaria, sino como un espectro pragmático con dos lados, el CUAN y el CUAL, donde el investigador interviene y toma decisiones basadas en las necesidades vigentes en su entorno y la disponibilidad de recursos para investigar. Los estudios en AL, bajo este paradigma, pueden encontrarse ya sea más orientados hacia un polo u otro, pero, difícilmente, en el caso de los estudios CUAN en el área del AL en particular, se puede aseverar que las conclusiones o discusiones no evidencian las posturas y la toma de decisiones del investigador. Esta consideración debe tomarse con cautela: por una parte, no se invita aquí a descartar la validez de los estudios de corte CUAN al puntualizar que es complicado descubrir una única realidad objetiva (Lincoln y Gubba, 2000 como se citó en Busse, 2010) ni tampoco a evidenciar la superioridad del enfoque cualitativo sobre el cuantitativo en el caso de la lingüística aplicada y el AL en particular, sino a considerar que un enfoque mixto es quizá la manera más honesta de estudiar un fenómeno en el campo del AL como se procura en esta tesis y también que otros estudios pueden beneficiarse al adoptar una postura epistemológica similar.

Busse (2010) considera que los estudios de la motivación en L2 se han centrado en explicar la motivación (hasta ahora insuficiente para explicar el desempeño escolar y vincularlo con resultados esperados en el AL) y que dichos estudios cuentan con un espíritu positivista donde se asume que existe una realidad objetiva de la cual pueden descubrirse sus reglas. No obstante, pensar solamente en explicar la realidad objetiva después de evidenciar en la revisión de literatura que hay muchos factores que afectan el AL, la motivación y el *engagement*, es descartar la realidad subjetiva que puede comunicar el informante y que tantos efectos puede tener en su aprendizaje, como puede ser de utilidad para un estudio en el AL. Es por esta razón, probablemente, por la que se recomienda el ejercicio de la entrevista semiestructurada en los estudios de la lingüística aplicada y el AL. Este método sirve como un canal donde la información parcialmente esperada del informante puede fluir de manera más libre que en la encuesta, incrementando así la calidad de los estudios lingüísticos.

Otra consideración epistemológica inevitable es que resulta complicado reproducir hallazgos con exactitud en el campo del AL a pesar de la validez de las pruebas estadísticas. Por ejemplo, numerosos estudios arbitrados tienden a reflejar por medio de la validación estadística la importancia de los datos recolectados y su veracidad al momento de recogerse, analizarse y discutirse. Sin embargo, como en muchos otros campos ajenos a las ciencias nomotéticas y lógico-formales, resulta complicado reproducir el hallazgo obtenido fielmente destinando así a repensar una publicación como un estudio de caso que puede encontrar similitud con muchos otros, pero difícilmente exactitud. Estos argumentos son útiles para mostrar que en contextos como el actual lo mejor es adoptar un enfoque mixto con la meta de recolectar datos que puedan ser no solo validados estadísticamente, sino también subjetivamente tanto por los informantes que proveen los datos como por el investigador que toma las decisiones de qué hacer y cómo analizar e interpretar los datos obtenidos. De esta manera, se puede por lo menos motivar a la reproducción de estudios similares que puedan validar los hallazgos del estudio por medio del volumen de publicaciones con resultados parecidos.

Ahora, para poder avanzar de la literatura al estudio, es necesario también puntualizar lo siguiente en torno al *engagement* en una L2. Uno de los retos de este estudio fue conceptualizar el *engagement* en la literatura, adoptar una postura y una teoría

que sustente su valor y adaptar un modelo que sirva como guía para entender su relevancia y facilitar su estudio. Se ha advertido anteriormente que de no realizar esta tarea, la elaboración de un estudio con validez es cuestionable (e incluso contando con una definición propia puede ser debatible), pero no se realizó esto en la sección 3.5., simplemente, con el fin de poder encasillar cualquier hallazgo etiquetable, sino de contar con las herramientas mínimas para poder realizar una exploración adecuada del fenómeno siguiendo una recomendación primaria evidente en todo el *Handbook of Research on Student Engagement* (Christenson et al., 2012): conceptualizar el *engagement* para poder llevar a cabo un estudio. De este modo, al contar con un sustento teórico y las recomendaciones metodológicas adecuadas, se puede comprender mejor que el enfoque elegido es el más adecuado en la situación actual y que los resultados obtenidos proveen mayor validez que de llevarse a cabo de otras maneras.

La siguiente consideración epistemológica es que adoptar un enfoque mixto no exenta a un estudio del rigor estadístico que conlleva la elaboración de instrumentos e ítems que son típicos de la construcción de pruebas. Fredricks et al. (2004) puntualizó que resulta complicado medir el *engagement* tridimensional porque las prácticas reportadas, por ejemplo, pueden ser descritas como conductuales y emocionales o como emocionales y cognitivas o en cualquier otra combinación. Este es un problema al que se enfrenta este estudio y, por ello, se determinó seguir las recomendaciones de Betts (2012) en su capítulo en torno a los problemas y métodos de medición del *engagement* en estudiantes.

Primero, Betts considera que el *engagement* tridimensional puede facilitar la construcción de tres mediciones diferentes enfocadas, naturalmente, en cada tipo. Es decir, se puede construir un conjunto de ítems para el *engagement* conductual, otro para el emocional y otro para el cognitivo e integrarse en un mismo instrumento. Segundo, Betts (2012) cuestiona la homogeneidad de los tres tipos *del engagement* al invitar al diseño de ítems considerando aspectos específicos de cada tipo que los distinguen de los demás. Esto es posible por medio del modelo adoptado *del engagement* en el apartado 2.5. donde se evidencian los componentes esenciales de cada dimensión. Algo similar ocurrió en el estudio del desarrollo del SEM-MacArthur de Fredricks et al. (2005) donde el instrumento evidencia la recolección de datos por medio de ítems basados en escalas

Likert para cada dimensión y que reportaron buena consistencia por medio del alfa de Cronbach. En resumen, adoptando estas recomendaciones, se cree apropiado construir un instrumento con base en los aspectos específicos de cada dimensión distinguiendo claramente una dimensión de otra para fines del análisis de datos.

La siguiente consideración epistemológica es la relevancia de los problemas que van más allá del enfoque, el método, el instrumento, y los ítems; es decir, problemas que están fuera del control del investigador que pueden comprometer el procedimiento y los resultados del estudio. Primero, el éxito de los programas de vacunación o el resurgimiento o cancelación de las clases presenciales pueden afectar el desarrollo por etapas de este estudio. Si se determina por medio de la Secretaría de Educación Pública (el organismo que rige la educación en México) que la pandemia ya no afectará a la educación presencial y que los estudiantes deben regresar a clases presenciales, el estudio puede reportar resultados mixtos o de difícil interpretación porque el contexto habrá cambiado. En segundo lugar, la voluntad de los participantes a contestar encuestas y participar en entrevistas es otro factor para considerar, como ha ocurrido en otros estudios de L2 con aproximaciones metodológicas similares. Si no se cuenta con la voluntad del participante, es difícil obtener los datos esperados. Finalmente, la deserción escolar es evidente en el número en descenso de estudiantes de L2 en el centro de enseñanza de lenguas local donde se ha llevado a cabo el estudio. La coordinación del centro de enseñanza de lenguas reportó un volumen alto de abandono que realmente era de esperar pues muchos estudiantes de L2 prefirieron esperar el regreso a las clases de L2 de manera presencial y suspender su matriculación a realizar cursos de L2 en línea.

Por ahora, las reflexiones aquí discutidas han servido para justificar que estudiar el *engagement* es también pensar en la responsabilidad académica y epistemológica de investigar un concepto novedoso en circunstancias especiales. Considerando lo anterior, es importante destacar que se presenta aquí un estudio de la manera más ordenada posible con los recursos disponibles en el contexto vigente sin comprometer la seguridad y la salud de los participantes.

3.4. Procedimiento

Este estudio emplea la encuesta y la entrevista semidirigida como métodos de recolección de datos además de las calificaciones finales de los estudiantes que participaron en el estudio. No obstante, fue necesario llevar a cabo un pilotaje que permitiera transformar el supuesto teórico en una batería de reactivos para estudiar el *engagement* en el aprendizaje de lenguas. Como resultado de las situaciones contextuales vigentes durante la pandemia, se decidió diseñar un instrumento cuantitativo (cuestionario en línea) y cualitativo (cuestionario para entrevista semidirigida en línea) siguiendo las prácticas investigativas más relevantes en el estudio del *engagement* (ver Christenson et al., 2012; Hiver et al., 2020; Mercer y Dörnyei, 2020; Fredricks et al., 2004), así como antecedentes en otras encuestas y estudios relevantes.

Ahora bien, para los propósitos de esta tesis doctoral, el estudio se desarrolló en dos fases de la siguiente manera. La primera de ella comprende el estudio piloto, mientras que la segunda abarca el estudio principal:

Fase 1: Pilotaje

1. Diseño teórico del cuestionario en línea por medio del supuesto teórico del *engagement* tridimensional validado por medio del Coeficiente de Validez de Contenido mediante el juicio de expertos (3.5.1.).
2. Determinación de la fiabilidad del instrumento por medio del alfa de Cronbach en un estudio piloto (3.5.2.).
3. Diseño de la guía de preguntas para la entrevista semidirigida (3.5.3.).

Fase 2: Estudio Principal

1. Administración del cuestionario en línea para la recolección de datos a 3 grupos participantes en el estudio (2 de japonés y 1 de inglés). Aunque los datos de las calificaciones globales del curso de los estudiantes se recuperaron al final del curso, se determinó incluir el apartado “puntuaciones globales del curso” (3.6.3.) inmediatamente después del apartado “instrumentos” (3.6.2.) por practicidad en el despliegue de la recolección de datos.

2. Análisis de la consistencia interna del instrumento por medio del alfa de Cronbach.
3. Identificación de los factores por medio del AFE, reducción de dimensiones y toma de decisiones relevantes a la investigación.
4. Pruebas de normalidad por grupo, lengua de estudio y sexo de cada dimensión del *engagement*, sumatoria de las dimensiones, puntuación total y calificaciones.
5. Pruebas de homogeneidad de varianzas y determinación del uso de pruebas paramétricas o no paramétricas para el análisis de los resultados basados en las preguntas y los objetivos de investigación.
6. Análisis y reporte de datos descriptivos relevantes a la investigación como introducción al informe de resultados.
7. Informe de resultados de acuerdo con las preguntas y los objetivos de la investigación.
8. Discusión de los resultados.
9. Redacción de conclusiones.

3.5. Fase 1: Pilotaje

3.5.1. Diseño y validación del cuestionario

De acuerdo con Cohen et al. (2007), es necesario llevar a cabo el pilotaje del instrumento utilizado en la investigación. Para esta investigación, el diseño del cuestionario para la encuesta debe reflejar el modelo del *engagement* adaptado para este estudio (ver sección 2.6., particularmente la Figura 2) que está basado en el trabajo del *engagement* tridimensional de Fredricks et al. (2004) y la visión de Mercer y Dörnyei (2020) en torno al rol del *engagement* en el aula de L2, y también debe ayudar a alcanzar los objetivos de investigación. Se subraya que el diseño del instrumento parte del supuesto teórico del *engagement* tridimensional cuyo análisis para esta tesis está en dos fases: en la primera fase el diseño y el pilotaje del instrumento (validación por medio del juicio de expertos y fiabilidad por medio del pilotaje); en la segunda fase se lleva a cabo la recolección de los datos de los grupos participantes (2 de japonés y 1 de inglés) donde se medirá la fiabilidad por medio del alfa de Cronbach y se realizará el AFE, logrando así la reducción

de dimensiones y otros análisis de datos pertinentes. El contenido inicial del cuestionario incluye cuatro secciones: información demográfica (edad, sexo, grupo, lengua que estudia, entre otros), *engagement* conductual, *engagement* emocional y *engagement* cognitivo. A continuación, se describe el contenido.

Para la sección del *engagement* emocional se diseñaron 12 ítems con la intención de cubrir la diversidad de factores que contribuyen al *engagement* conductual, pero procurando que los ítems no fueran demasiados:

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.*

Por lo que respecta a la sección *del engagement* emocional se diseñaron 13 ítems:

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.*

Finalmente, para la sección *del engagement* cognitivo se diseñaron 16 ítems:

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.*

El resultado fue un instrumento de 41 ítems. Este mismo instrumento fue presentado a un grupo de 16 estudiantes de japonés de segundo nivel quienes expresaron en voz alta su opinión acerca del diseño del cuestionario, la redacción de los ítems, la claridad, la consistencia y la relevancia del contenido, así como aspectos técnicos de la plataforma *Google Forms*. Los comentarios de los estudiantes fueron principalmente favorables, y se destaca que coincidían en la familiaridad con la plataforma *Google Forms* y que era fácil responder desde sus teléfonos móviles. El objetivo de este ejercicio fue conocer si las secciones, instrucciones y visibilidad del cuestionario en línea eran favorables tanto en dispositivos móviles como en ordenadores de sobremesa. Es relevante apuntar que se decidió utilizar *Google Forms* porque los estudiantes contaban con fácil acceso para utilizar esta plataforma, además de que el sistema de *Google Forms* facilita el procesamiento de datos a través de la conversión de datos a *Microsoft Excel*. Los formatos de este programa son fácilmente exportables al programa *SPSS 25.0*, por lo que fue ideal para la gestión de la información.

La siguiente etapa para validar el contenido del cuestionario en línea fue emplear el juicio de expertos en el área de la enseñanza de lenguas y la investigación empleando el Coeficiente de Validez de Contenido [CVC] de Hernández-Nieto (2002). La recomendación de Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto (2014) en torno al uso de este método es utilizar el juicio de 3 a 5 expertos, por lo que se contactó a 5 por medio de correo electrónico, aunque en total se obtuvo la información completa de 3 de ellos.

El experto 1 coordina un programa de licenciatura en el área de lenguas y cuenta con formación en enseñanza de lenguas, lenguas modernas y 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.

Los criterios seleccionados 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. (2014), 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 de cada elemento:

$$CVCi = \frac{Mx}{Vmáx}$$

En esta ecuación Mx representa la media del elemento en la puntuación obtenida de los expertos y $Vmáx$ representa la puntuación máxima posible.

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. Una vez recogida la información de los expertos por medio del correo electrónico, se emplearon las fórmulas anteriores en el programa Microsoft Excel y se analizó cada ítem de forma individual donde el total calculado individual del CVC es representado por *CVCTc* (ver Tabla 1).

Tabla 1
Coefficiente de Validez de Contenido basado en el Juicio de Expertos

Ítem	Mx	CVCi	Pei	CVC
1	3	1	0,03703703704	0,962962963
2	2,9	0,9666666667	0,03703703704	0,9296296296
3	2,95	0,9833333333	0,03703703704	0,9462962963
4	3	1	0,03703703704	0,962962963
5	2,9	0,9666666667	0,03703703704	0,9296296296
6	2,9	0,9666666667	0,03703703704	0,9296296296
7	3	1	0,03703703704	0,962962963
8	2,9	0,9666666667	0,03703703704	0,9296296296
9	3	1	0,03703703704	0,962962963
10	3	1	0,03703703704	0,962962963
11	2,95	0,9833333333	0,03703703704	0,9462962963
12	3	1	0,03703703704	0,962962963
13	3	1	0,03703703704	0,962962963
14	3	1	0,03703703704	0,962962963
15	3	1	0,03703703704	0,962962963
16	3	1	0,03703703704	0,962962963
17	3	1	0,03703703704	0,962962963
18	3	1	0,03703703704	0,962962963
19	3	1	0,03703703704	0,962962963
20	3	1	0,03703703704	0,962962963
21	3	1	0,03703703704	0,962962963
22	3	1	0,03703703704	0,962962963
23	3	1	0,03703703704	0,962962963
24	2,95	0,9833333333	0,03703703704	0,9462962963
25	2,95	0,9833333333	0,03703703704	0,9462962963
26	3	1	0,03703703704	0,962962963
27	3	1	0,03703703704	0,962962963
28	3	1	0,03703703704	0,962962963
29	3	1	0,03703703704	0,962962963
30	3	1	0,03703703704	0,962962963
31	3	1	0,03703703704	0,962962963
32	3	1	0,03703703704	0,962962963
33	3	1	0,03703703704	0,962962963
34	3	1	0,03703703704	0,962962963
35	3	1	0,03703703704	0,962962963
36	3	1	0,03703703704	0,962962963
37	3	1	0,03703703704	0,962962963
38	3	1	0,03703703704	0,962962963
39	3	1	0,03703703704	0,962962963
40	3	1	0,03703703704	0,962962963
41	2,95	0,9833333333	0,03703703704	0,9462962963

CVCtc=0,9576784101

Considerando el coeficiente de Hernández Nieto (2002), se encontró que, tanto los ítems ($CVC=.80$) como el promedio del CVC del instrumento ($CVCtc=.95$), muestran validez para el contenido. Ningún ítem fue descartado, pero, al concluir la validación, se atendieron algunas recomendaciones hechas por los expertos (principalmente cambios menores en la redacción de algunos ítems). Una de ellas 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.

3.5.2. Fiabilidad del instrumento

La fiabilidad del instrumento se comprueba por medio de la consistencia interna y el coeficiente del alfa de Cronbach. El siguiente paso fue llevar a cabo el pilotaje de la encuesta con estudiantes voluntarios de primer nivel de japonés e inglés ($n=29$) buscando la fiabilidad analizada por medio del software *SPSS 25.0*. Este coeficiente arroja valores entre 0 y 1. Aquellos valores superiores a .70 suelen ser considerados aceptables (George y Mallery, 2003). Los participantes del pilotaje fueron estudiantes del mismo centro de enseñanza de lenguas al que pertenecen los voluntarios de japonés de segundo nivel a los que se le solicitó que compartieran sus ideas en torno al diseño del instrumento (basado en *Google Forms*) mientras lo contestaban.

El valor inicial del alfa de Cronbach del instrumento fue de .90 con el instrumento de 41 ítems. 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; y la columna 4 indica el alfa de Cronbach si se elimina la pregunta.

Tabla 2
Consistencia Interna (alfa de Cronbach) en el Pilotaje del Cuestionario en Línea

Ítem	Columna 1	Columna 2	Columna 3	Columna 4
1	163.2759	326.993	0.73	0.895
2	164.6207	317.601	0.598	0.895
3	163.6207	332.53	0.264	0.9
4	163.8276	343.148	-0.004	0.904
5	163.8621	350.766	-0.157	0.91
6	164.2414	336.547	0.206	0.9
7	163.6552	325.948	0.561	0.896
8	163.5172	335.687	0.388	0.899
9	163.3103	330.936	0.675	0.897
10	164.3448	329.091	0.334	0.899
11	163.6552	331.448	0.362	0.898
12	165.0345	319.82	0.433	0.898
13	164.2759	331.278	0.258	0.9
14	163.3793	329.387	0.59	0.896
15	164.3793	316.244	0.602	0.895
16	163.931	316.209	0.655	0.894
17	163.4828	334.187	0.275	0.899
18	163.069	340.995	0.459	0.9
19	163.2069	337.741	0.361	0.899
20	165.5517	322.828	0.334	0.9
21	163.5862	322.108	0.65	0.895
22	163.3448	327.734	0.618	0.896
23	163.5172	330.401	0.411	0.898
24	163.8621	318.837	0.559	0.895
25	164.4828	320.901	0.443	0.897
26	163.3793	329.744	0.63	0.896
27	163.6897	321.793	0.67	0.895
28	165.0345	330.463	0.199	0.903
29	163.7931	324.027	0.539	0.896
30	163.7931	321.527	0.638	0.895
31	163.7586	331.833	0.431	0.898
32	163.8621	323.837	0.611	0.895
33	163.8966	331.667	0.52	0.897
34	163.8276	336.791	0.224	0.9
35	163.1379	335.837	0.545	0.898
36	164.0345	326.82	0.452	0.897
37	164.3793	330.672	0.389	0.898
38	165.1724	316.362	0.506	0.896
39	163.8621	328.052	0.454	0.897
40	163.6207	323.53	0.673	0.895
41	165.1034	322.525	0.387	0.899

$\alpha = .90$

Aunque el resultado inicial del alfa de Cronbach resultó ser favorable, se eliminaron los ítems cuya correlación elemento-total corregida [CEC] era inferior o cercana al .200. Los ítems 4, 5, 6 y 28 que fueron eliminados de esta manera, son los siguientes:

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...). (CEC=-.004)
5. Me conecto tarde a las sesiones en línea (videollamadas), aunque no cuente con limitaciones de mi entorno o problemas técnicos. (CEC=-.157)
6. Tengo la voluntad de participar en las actividades comunicativas (diálogos, contestar preguntas oralmente, simulaciones...) que requieren voluntarios durante las videollamadas. (CEC=.206)
28. Discuto mis respuestas con las de mis compañeros tratando de encontrar la respuesta correcta. (CEC=.199)

En cuanto al contenido resultante (37 ítems), estos se describen de la siguiente manera. Los ítems del 1 al 9 tienen como base la revisión de la bibliografía y se seleccionaron aquellos que se orientan más a la conducta teniendo en cuenta el evidente traslape discutido en la literatura. Es importante recalcar que fue útil aquí la revisión de otros instrumentos. En particular el SEC-MacArthur de Fredricks et al. (2005) para considerar los elementos conductuales que pueden afectar a la educación en L2 a distancia.

Los ítems del 10 al 22 se relacionan con el *engagement* emocional por medio de oraciones que reflejan la revisión de la literatura y las observaciones más relevantes encontradas en estudios de esta dimensión. Se destaca que se incluyen elementos que buscan información sobre el sentir de los participantes con relación a los elementos del entorno (ítems 17 al 21) inspirados en los retos de la interacción durante la pandemia y otros que reflejan la compenetración con el profesor (ítems 15 y 16) debido a su importancia en el AL de acuerdo con Mercer y Dörnyei (2020).

Los ítems del 23 al 37 fueron adaptados para reflejar lo que la literatura tradicional en torno a la enseñanza de lenguas describe como elementos cognitivos en el

AL. Algunos de los ítems seleccionados para ello son aquellos sobre la autorregulación (24, 25 y 26) y las cuatro habilidades lingüísticas (27 al 30).

Finalmente, se calculó de nuevo el coeficiente del 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). A su vez, se utilizó el coeficiente del alfa de Cronbach para reportar el valor de la consistencia interna de cada dimensión del *engagement*: conductual ($\alpha=.71$), emocional ($\alpha=.82$) y cognitiva ($\alpha=.85$). El producto del pilotaje fue un nuevo cuestionario en línea de 37 preguntas, válido (CVC=.95) y fiable ($\alpha=.91$) (ver Apéndice 1) de acuerdo con los datos del pilotaje (ver Tabla 3).

Tabla 3

Distribución de Ítems por Dimensión con sus Consistencias Internas (α de Cronbach)

Dimensión	Número de Ítems	Consistencia Interna (α de Cronbach)
<i>Engagement</i> conductual	9	0.71
<i>Engagement</i> emocional	13	0.82
<i>Engagement</i> cognitivo	15	0.85
Instrumento en su totalidad	37	0.91

Aunque un AFE hubiera sido ideal en la Fase 1, se tomó la decisión de no llevarlo a cabo hasta la Fase 2. Esto se debió al bajo número de participantes disponibles para el pilotaje ($n=29$) y seguir lo explicado en el resumen de Mavrou (2015) de no realizar un AFE bajo las siguientes condiciones. Por lo general, el AFE no debería aplicarse cuando el tamaño muestral está constituido por menos de 50 casos. Además, es preferible que dicho tamaño sea mayor que 100 o, idealmente, 300-400 casos (Hair et al., 2010) a fin de minimizar la probabilidad de equivocación (valores inflados), aumentar la precisión de los estimadores poblacionales y, por tanto, la confianza en las inferencias elaboradas (Osborne y Costello, 2004). Arrindell y Van der Ende (1985), por su parte, concluyeron que la obtención de una solución factorial estable es posible cuando el tamaño muestral se aproxima a 20 veces el número de los factores [...]. En lo que se refiere a la ratio de observaciones (casos) por variable, aunque no existe un acuerdo unánime, se sugiere que esta sea por lo menos de 10-15 casos por cada variable. En la Fase 1, por lo tanto, se tomó la decisión de llevar a cabo el AFE en la Fase 2 de administración de instrumentos

buscando obtener un mayor número de participantes para así tomar decisiones estadísticas en torno al diseño del instrumento y su aplicación.

3.5.3. Diseño de la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada

Emplear la entrevista semidirigida en el diseño de la investigación agregó una dimensión cualitativa al estudio. En las investigaciones ya ampliamente citadas en esta tesis (Fredricks et al., 2004, 2005, Fredricks y McColskey, 2012, entre otras) puede encontrarse que se favorece el uso de entrevistas del mismo modo que se recomienda en las publicaciones sobre metodología de la investigación (Cresswell, 2015; Hernández Sampieri et al., 2014). Bryman (2004) justifica este tipo de entrevista por su libertad y flexibilidad con las cuales el investigador puede ejercer control y guía sobre los informantes. En general, la adición de un método de recolección de datos adicional al cuestionario es favorable para entender la información de diferentes ángulos y con un paradigma que permita la honestidad académica e investigativa. Estos elementos llevaron al diseño de la guía de preguntas.

El propósito de la entrevista fue profundizar en el *engagement* en el AL adicional al formato totalmente estructurado que tuvo lugar en la encuesta. Un objetivo adicional fue indagar acerca de elementos no mencionados o no recolectados por medio de la encuesta que pudieran resultar importantes en la exploración del *engagement*; es decir, elementos mencionados frecuentemente cuyo valor para la investigación pudiera ser relevante. La entrevista se diseñó siguiendo un paradigma semiestructurado donde la exacta mención de las preguntas no necesariamente fue tal cual, ni tampoco el orden de las mismas. En esta entrevista se partió de las preguntas precisamente como guía y se eligió la ruta más cómoda para seguir la entrevista a modo de una conversación donde en algunos casos se trataron los temas, o bien se permitió al informante expresarse libremente sobre algún elemento que él considerara relevante. Es importante subrayar que, aunque el informante estaba al tanto del enfoque de la entrevista y el tema (*engagement* en el AL), no se le pidió utilizar los términos *engagement* cognitivo, emocional o conductual porque seguramente no los conocía, y enseñarle a hacerlo convertiría este ejercicio en un fallo de sesgo de confirmación. En lugar de ello, el

enfoque fue la motivación y el AL en línea con relación a elementos contextuales; es decir, basado en elementos y vocabulario de conocimiento común para los informantes que no transformaran la entrevista en un ejercicio didáctico.

Las preguntas diseñadas para la entrevista fueron revisadas por 3 colegas investigadores de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. El objetivo de este ejercicio fue atender comentarios en torno al diseño y la técnica para entrevistar a los estudiantes. Sus principales observaciones estuvieron en torno a permitir cierta libertad y flexibilidad durante la entrevista (similar a lo recomendado por Creswell, 2015), y también a evitar tratar de cumplir con todas las preguntas de manera exacta, por lo que durante la entrevista la interrogación se lleva a cabo de la manera más amena posible. Otros comentarios giraron en torno a la revisión de la teoría y su alienación con el instrumento, los objetivos de investigación y las preguntas. Este ejercicio permitió reformular algunos ítems e incluir el último llamado “¿qué propondrías para mejorar los cursos de lenguas en línea?” que no estaba contemplado inicialmente, pero fue diseñado para poder realizar recomendaciones para futuras investigaciones relevantes a este tema.

Con el resultado de la discusión con los colegas, la guía de preguntas comprende 9 preguntas principales que llevan a diferentes rutas relacionadas con el *engagement* cognitivo, emocional, conductual, la experiencia de estudio en línea y durante la pandemia, y la relación con los compañeros y el profesor. Las preguntas principales (las numeradas) se diseñaron usando las recomendaciones en Patton (1990) donde estas persiguen obtener detalles sobre un tema; las preguntas de elaboración (aquellas con letra) buscan profundizar en un tema o en los elementos que lo conforman; y las preguntas de clarificación tienen la meta de confirmar un dato informado o evitar la ambigüedad en las respuestas obtenidas por el informante (ya que estas no podían anticiparse, se realizaron sobre la marcha):

1. ¿Por qué decidiste estudiar una lengua extranjera en línea durante la pandemia?
 1. ¿Ha sido complicado?
 2. ¿Te ha gustado estudiar en línea?
 3. ¿Es importante que liberes el requisito de una lengua extranjera para tu carrera? [En la variante dialectal de Tijuana, México, esta es la manera

coloquial para preguntar acerca de la certificación de una lengua extranjera, que suele ser el requisito para la mayoría de las carreras universitarias de la UABC.]

4. ¿Es importante para tu trabajo?
2. Hay quienes piensan que aprender lenguas en línea es muy diferente de aprender en presencial. En tu caso, ¿cuáles son algunas ventajas y desventajas?
3. ¿Eres responsable con las reglas, tiempos y actividades durante la clase? Por ejemplo, ser puntual, prender el micrófono, subir trabajos a tiempo...
4. ¿Qué palabra describe mejor tu experiencia de aprendizaje de lenguas en línea?
 - a. ¿Es agradable tu profesor o profesora?
 - b. ¿Te llevas bien con tus compañeros?
 - c. ¿La plataforma que usan para la clase te parece adecuada?
 - d. ¿Qué actividades disfrutas más y cuáles menos?
5. ¿Sientes que estás aprendiendo?
 - a. ¿Cuál habilidad has desarrollado más (hablar, escuchar, escribir o leer)?
 - b. ¿Sientes interés por seguir aprendiendo?
 - c. ¿Cuando tomas una clase, tratas de concentrarte totalmente?
 - d. ¿Aprovechas el internet, además del necesario para la clase, para aprender más?
 - e. ¿Qué actividades de la clase te hacen “aprender más”?
6. ¿Cuáles son algunos elementos que no favorecen tu atención y participación en el curso de lenguas en línea?
 - a. ¿Usas el celular frecuentemente durante las clases?
 - b. ¿Tienes otras páginas web abiertas?
 - c. ¿Tu entorno es adecuado para aprender?
7. ¿Crees que la tecnología actual es suficiente para lograr un aprendizaje de lenguas en línea ideal?
 - a. ¿Cómo es la plataforma de aprendizaje?
 - b. ¿La conexión es muy mala?
 - c. ¿Crees que el profesor tiene un buen manejo de la tecnología?
8. ¿Cuál ha sido tu desempeño en el curso de lenguas durante la pandemia? (se realizan preguntas relevantes a este tema de acuerdo con sus respuestas anteriores)

9. ¿Qué propondrías para mejorar los cursos de lenguas en línea?

Se llevó a cabo el pilotaje de la entrevista con 2 estudiantes. El objetivo fue probar el entendimiento de las preguntas, la temática, conocer la duración para advertir a los informantes reales posteriormente, y rediseñar ítems. Esto último no fue realmente necesario, ya que se encontró que el informante puede avanzar de un tema a otro motivando una variedad de preguntas y tópicos que permiten la flexibilidad de las preguntas en el ejercicio. Considerando este hecho, el investigador que tomó el rol de entrevistador utilizó la guía de preguntas como una lista de cotejo buscando cubrir los temas sin dejar que el estudiante divagase o se alejase de la ruta diseñada en la guía.

Como consideración ética, es importante mencionar que todos los participantes lo hicieron de forma voluntaria y que se les leyó una hoja informativa y se recibió su consentimiento escrito (ver Apéndice 2) y el de la institución (ver Apéndice 3) previo al ejercicio de las entrevistas utilizadas para la investigación principal. De igual modo, es importante subrayar que, por motivos de distanciamiento social por la pandemia, las entrevistas se realizaron en línea utilizando la plataforma para videollamadas *Google Meet*.

3.6. Fase 2: Estudio principal

3.6.1. Participantes

En la introducción se describió que en este estudio participan estudiantes de inglés y japonés de un centro de enseñanza de lenguas adjunto a la UABC. Las razones para llevar a cabo este estudio del *engagement* en grupos de estas lenguas son las que se describen a continuación.

Primero, tanto el inglés como el japonés son lenguas altamente populares en el centro de enseñanza de lenguas. Siendo una segunda lengua necesaria para obtener una titulación en la UABC, es natural que la cercanía a la frontera y el hecho de que el inglés es la *lingua franca* vigente, hagan de esta opción la de mayor popularidad en el centro y entre los universitarios, así como en la comunidad en general que tiene acceso a los

cursos donde asisten adultos tanto del mercado laboral como académico de otras escuelas además de público en general. Por su parte, el japonés tiene una tradición de tres décadas de enseñanza en el centro que año tras año evidencia que el interés por esta lengua es vigente. Debido al número de estudiantes que deciden aprender japonés, una lengua distante tanto cultural como lingüística y geográficamente del estado de Baja California, México, la Facultad de Idiomas de la UABC ha mostrado paralelamente un creciente interés académico reflejado en un número de publicaciones académicas (Calderón Ramos y Noriega Guzmán, 2012; Miranda Ruiz, 2017; Noriega Guzmán, 2015; Ortiz Monasterio, 2018). Segundo, este centro de enseñanza de lenguas migró su sistema completamente a la modalidad a distancia mediada por tecnología sin suspender los cursos de L2 desde el inicio de la pandemia. Posteriormente, en septiembre de 2021 (un mes después de iniciar el curso a distancia), se inició una migración a la modalidad semipresencial para algunos grupos los cuales se encuentran limitados a menos de 15 estudiantes por aula y con asistencia voluntaria y solamente algunos días. Debido a las limitaciones de esta modalidad a modo de prueba, estos grupos no participaron en el estudio. Tercero, este centro de enseñanza de lenguas cuenta con profesores de L2 de carrera (la mayoría de ellos son licenciados en enseñanza de lenguas, docencia de idiomas o maestros en lenguas modernas) con certificación en su lengua de instrucción (TOEFL, IELTS, DELF, DALF, JLPT, etc.), lo cual torna interesantes los resultados obtenidos del estudio puesto que es una práctica común en México contratar a hablantes con dominio de la lengua de instrucción sin tener necesariamente credenciales sobre aquellos que sí las tienen. Cuarto, este centro de enseñanza de lenguas y sus respectivos responsables de grupo mostraron interés en participar en el estudio, por lo que se aprovechó este aspecto durante la poca disponibilidad de otros lugares en dónde llevar a cabo la investigación durante la pandemia. Considerando estos elementos en la elección de la localización y los participantes, a continuación, se describe la selección de la muestra.

3.5.1.1. Muestreo para la encuesta

El muestreo es no probabilístico porque el subgrupo elegido no depende de la estadística sino de las características de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2014). De igual manera, puede determinarse que es de carácter accidental porque estos eran los grupos

disponibles para el estudio en el marco de la pandemia. Los grupos seleccionados son dos de nivel 1 de japonés y uno de nivel 1 de inglés, conformando una muestra total de 53 participantes. En el grupo de japonés de 1 a 3 pm de lunes a viernes (desde ahora grupo 1) participaron 18 estudiantes; en el grupo de japonés de 3 a 5 pm de lunes a viernes (desde ahora grupo 2) participaron 13 estudiantes; finalmente, en el grupo de inglés de cursos en sábado (desde ahora grupo 3) participaron 22 estudiantes (ver Tabla 4). Los encuestados en su totalidad eran hablantes nativos de español cuya edad comprendía de 14 a 58 años ($M=21.83$, $DE=6.37$). Se decidió que los grupos participantes fueran todos de nivel 1 para evitar el sesgo que pudiera resultar en las respuestas si se conociera al profesor con anterioridad o se hubieran tenido experiencias “mejores” o “peores” previas al estudio.

Tabla 4

Distribución de los Participantes Encuestados por Lengua de Estudio

Grupo	Número de Participantes
1 (japonés)	18
2 (japonés)	13
3 (inglés)	22
Total (n=53)	

La distribución de la muestra no es uniforme en cuanto al sexo siendo 32 mujeres (60.4%) y 20 hombres (37.7%), mientras que 1 persona (1.9%) decidió no contestar (ver Tabla 5).

Tabla 5

Distribución de los Participantes Encuestados por Sexo

Grupo	Sexo	
	H	M
1	7	11
2	7	5
3	6	16
Total (n=52)	20	32

Otro dato interesante es que, aunque se trata de cursos abiertos al público en general, 45 (84.9%) eran estudiantes inscritos en carreras de la UABC, mientras que 8 (15.1%) pertenecían a otros sectores de la población (ver Tabla 6).

Tabla 6
Distribución de los Participantes Encuestados por Sector de la Población

Grupo	Sector de la Población	
	UABC	Otro
1	15	3
2	12	1
3	18	4
Total (n=53)	45	8

3.5.1.2. Muestreo para las entrevistas

El diseño explicativo secuencial de Hernández Sampieri et al. (2014) emplea entrevistas después de la encuesta del mismo modo que algunos estudios de la motivación (ver Busse, 2010) y del *engagement* (por ejemplo, Fredricks et al., 2005 y Lee, 2012) lo han hecho antes. Aunque era deseable que participaran en la entrevista algunos estudiantes selectos de acuerdo con sus resultados del cuestionario en línea, la estrategia no fue favorable en gran medida. De los estudiantes invitados a participar en la entrevista, solo accedieron 3 de 9. Después de una segunda invitación, la estrategia no tuvo éxito. Por lo tanto, se empleó otra estrategia: solicitar voluntarios. En total se recuperaron 9 entrevistas. La distribución de los entrevistados, no obstante, favorece la diversidad de reportes al contar con 5 mujeres y 4 hombres con al menos 2 participantes de cada grupo y con diferentes puntuaciones. Esta información se resume en la Tabla 7.

Tabla 7
Distribución de los Entrevistados

Grupo	Pseudónimo	Sexo	Curso	Sector de la Población	Puntuaciones de la encuesta de <i>Engagement</i>
1	Aimi	M	Japonés 1	UABC	167
1	Keiko	M	Japonés 1	UABC	169
1	Megumi	M	Japonés 1	UABC	61
1	Taro	H	Japonés 1	OTRO	161
2	Yusuke	H	Japonés 1	UABC	91
2	Sakura	M	Japonés 1	OTRO	159
3	Hanna	M	Inglés 1	UABC	170
3	John	H	Inglés 1	UABC	156
3	Charles	H	Inglés 1	UABC	138
Entrevistados (n=9)					

3.6.2. Instrumentos

3.6.2.1. Cuestionario

El cuestionario en línea consta de la recopilación de datos demográficos (sexo, edad, primera lengua, etc.), así como de 37 ítems teóricos basados en escala Likert de 5 puntos (Totalmente de acuerdo... totalmente en desacuerdo) que resultaron del pilotaje inicial (ver 4.4. Fase 1: Pilotaje). El método de contestación fue también el mismo que en la Fase 1: se obtuvieron los permisos necesarios para la aplicación (ver Apéndices 2 y 3), y el investigador administró el cuestionario en línea en un periodo de entre 15 y 20 minutos. La información recabada se almacenó automáticamente en la nube de *Google Forms* para después transferirla a un programa de análisis de datos. En este caso se trató de una combinación de *Microsoft Excel* y *SPSS 25.0*.

3.6.2.2. Entrevista

La técnica que se empleó para el procesamiento de las entrevistas fue el análisis de contenido usando el programa *Atlas.ti 9.1*. El enfoque fue inductivo para evitar el posible sesgo que pudiera producirse de contar con categorías preestablecidas. Abrahamson (1983) describe el proceso inductivo de la codificación como un método donde el investigador se sumerge en los documentos para identificar dimensiones o temas que parezcan significativos para los productores de cada mensaje, en este caso, de los entrevistados.

El procesamiento de las entrevistas fue el siguiente. Una vez videograbadas las entrevistas con el consentimiento de la institución (ver Apéndice 2) y de los participantes (ver Apéndice 4), se procedió a transcribir cada entrevista en la plataforma en línea *Google Docs* (una muestra está disponible en los Apéndices 5, 6 y 7). Esto facilitó el procesamiento de los documentos y de la información. Después Se realizó un análisis exploratorio con la herramienta *Word list* (ver Tabla 8) y *Word Cloud* (ver Figura 4) en el programa *Atlas.ti 9.1* contemplando los temas con hasta 20 apariciones en el contenido.

Tabla 8*Frecuencia de Palabras en las Entrevistas con la Herramienta Word list de Atlas.ti 9.1*

Tema	Frecuencia
clase	160
línea	142
aprender	96
inglés	92
siento	91
profesor	79
japonés	73
estudiar	66
cosas	64
clases	63
tiempo	59
pandemia	48
lenguas	47
idioma	45
actividades	44
internet	41
compañeros	40
aprendiendo	37
lengua	36
presencial	36
atención	35
celular	35
plataforma	35
aprendizaje	32
trabajo	31
participar	30
tema	30
complicado	28
curso	27
leer	25
participación	25
entiendo	24
escribir	24
hablar	24
palabra	24
puedo	24
tomar	24
google	23
experiencia	22
tecnología	22
trabajos	22
carrera	20
escuchar	20
responsable	20

Es conveniente apuntar lo siguiente sobre este análisis. Primero, por una parte, recordar que la distribución de los entrevistados puede revisarse en la Tabla 4 de la sección 3.6.1.2. Esto es útil para conocer la diversidad de opinión de los participantes. Por otra parte, es necesario considerar que fue necesario descartar conjunciones, artículos, preposiciones y muletillas, aunque tuvieron frecuencia algunas de ellas en el análisis. Esto se hizo con el objetivo de limpiar los datos recabados.

Un resultado esperado en esta lista de palabras es la carencia del constructo *engagement*, el tema central de esta tesis doctoral. Esto se debe a que la entrevista no pretendía ser didáctica al forzar al informante a emplear un término con el que no se encontraba familiarizado. No obstante, el contenido refleja los temas que ciertamente son claves en el análisis del *engagement* tridimensional en el aprendizaje de lenguas tales como elementos contextuales en la forma de las personas (profesor, compañeros), el entorno (clase, pandemia, en línea), actividades y tareas (estudiar, aprender, curso, actividades, clases) y objetos (cosas, lenguas, idiomas, tecnología, celular). En otras palabras, el contenido de las entrevistas, al menos en el nivel exploratorio, luce relevante para esta investigación. La nube de palabras obtenida con la herramienta *Word cloud* permite visualizar la distribución de temas de otra manera que es ilustrativa para el análisis del contenido de las entrevistas (Figura 4). Es importante recordar que, en este método de investigación, los datos cualitativos ayudan a interpretar mejor los datos cuantitativos para obtener una mejor descripción de la situación (Hernández Sampieri et al., 2014).

Tabla 9

Relación Código-Enraizamiento-Densidad usando el análisis de Atlas.ti 9.1.

Código	Enraizamiento	Densidad
aprendizaje	67	57
profesor	72	56
clase	69	53
en línea	50	39
compañeros	26	33
japonés	31	31
actividades	30	30
disfrutar	20	29
idioma	31	28
inglés	28	26
distracción	30	23
ventaja	11	23
participación	19	21
alumnos	17	20
atención	21	19
pandemia	12	19
teléfono celular	22	18
motivación	5	18
hablar	25	18
desventaja	10	18
responsabilidad	12	18
lengua	19	17
presencial	22	17
curso	13	17
disgustar	9	17
facilidad	13	17
plataforma	16	16
complicación	13	16
caracteres	16	15
estudiar	20	15
computadora [ordenador]	15	15
tarea	23	14
práctica	11	14
exámenes	8	13
herramientas	10	13
universidad	7	13
autodidacta	8	13
google classroom	11	13
recursos	7	12

Como podía anticiparse, los códigos que emergieron de manera inductiva son aquellos que aparecían prominentemente en la lista de frecuencia de palabras y en la nube de palabras. En otras palabras, los temas principales de las entrevistas eran relevantes para el aprendizaje, el profesor, la clase, los compañeros, los idiomas, y otros constructos relacionados al estudio del *engagement*.

Cabe mencionar que bajo el diseño de esta investigación (diseño explicativo secuencial), los datos recabados de la etapa cualitativa, la entrevista, ayudan a interpretar los datos cuantitativos y a alcanzar los objetivos de investigación (Hernández Sampieri et al., 2014). Para fines de esta investigación, más que realizar un análisis profundo de las categorías obtenidas de la exploración de la entrevista, los datos obtenidos de los informantes ayudarán a interpretar mejor los resultados de la encuesta. Es decir, este estudio tiene un peso mayor del lado cuantitativo.

3.6.3. Puntuaciones globales del curso

Adicionalmente se recogieron datos de la puntuación global del curso por medio de la coordinación del centro de lenguas extranjeras con el acuerdo de mantener la anonimidad de los participantes del estudio. El objetivo de obtener estos datos fue poder realizar exploraciones, correlaciones y otras pruebas que ayuden a determinar si existe correlación entre los niveles *del engagement* y el desempeño académico. No obstante, se reconoce que la puntuación global cuantitativa basada en una escala de 5 a 10 no necesariamente puede reflejar el desempeño del estudiante a lo largo del curso, pero se usarán estos datos por conveniencia. La Tabla 10 resume los estadísticos descriptivos obtenidos mediante el programa *SPSS 25.0*. Adicionalmente, se encontró que, en la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, los resultados concluyen que los datos son diferentes a la normalidad ($p < 0.05$).

Tabla 10
Calificaciones Globales de los Participantes

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Global
Calificaciones	10	10	10	
	10	10	9	
	10	10	9	
	10	10	10	
	10	9	9	
	10	10	10	
	8	10	9	
	10	9	10	
	10	10	9	
	10	9	8	
	10	10	10	
	9	7	9	
	10	9	9	
	10		9	
	10		9	
	10		10	
	10		10	
	8		9	
		9		
		9		
		8		
		9		
Media	9.72	9.46	9.23	9.45
Mediana	10	10	9	10
Moda	10	10	9	10
Desviación estándar	0.669	0.877	0.612	0.722

La media ($M > 9.00$) en los 3 grupos y en la puntuación global sugiere que el desempeño de los grupos fue bueno. Es decir, cuantitativamente, los grupos tuvieron un buen desempeño.

3.7. Consideraciones éticas del estudio

Las consideraciones éticas son importantes para cualquier estudio y se deben cumplir desde la etapa de la planificación hasta la implementación, la recolección de

datos y la publicación de los resultados. Considerando el entorno particular en el cual se llevó a cabo este estudio, es crítico puntualizar algunos elementos.

Primero, este estudio normalmente presentaría riesgos nulos para la salud de los participantes de realizarse de manera presencial; no obstante, la pandemia por SARS-CoV-2, además de las políticas de la campaña *Susana Distancia* implementadas en todo el país (Gobierno de México, 2020; 2021), sugirieron abordar un enfoque de seguridad muy exigente en comparación al de las condiciones previas a la pandemia.

Segundo, tanto la Universidad Autónoma de Baja California como el centro de enseñanza de lenguas adjunto implementaron medidas para evitar el contacto físico entre estudiantes, profesores, personal administrativo y de intendencia. Esto ocurrió de la siguiente manera. Primero, las instituciones se enfocaron en evacuar completamente a la población universitaria y de estudios de educación continua comenzando desde la tercera semana de marzo de 2020, y esta medida cautelar prevaleció hasta que, gradualmente, todos los participantes de estas instituciones comenzaron a regresar a las actividades normales en 2022. Cabe mencionar que en cada momento de regreso gradual a la denominada “nueva normalidad”, se tuvieron que respetar las medidas cautelares propuestas por las instituciones, por lo que la investigación se ajustó en cada momento a las normas socio-sanitarias que prevalecieron durante la pandemia.

Tercero, para el estudio realizado para esta tesis doctoral, esto significó una adaptación completa de metodología, procedimiento, recolección de datos, diseño de instrumento, selección de la muestra y objeto de estudio. Dadas estas circunstancias, y teniendo en mente salvaguardar la salud de los participantes, tanto las encuestas como las entrevistas se llevaron a cabo en línea y con permiso de la institución (ver Apéndice 3) y la voluntad de participación y el consentimiento de cada informante (ver Apéndice 2), los cuales entendieron los fines del estudio. Se subraya, pues, que en un escenario como el ocurrido en este estudio, la ética debe siempre prevalecer sobre los objetivos de la investigación, así sea necesario ajustar o modificar algunos elementos propios de la metodología y el procedimiento.

Cuarto, como se comunicó en las hojas de información de los apéndices 2 y 3, la confidencialidad de los datos será mantenida en todo momento y la identidad de los

participantes no será revelada antes, durante o después del estudio. Sin embargo, se recopilaron sus correos electrónicos. Esto se realizó para informar a los interesados en esta investigación sobre la publicación de los resultados en revistas científicas o en esta tesis por medio de un repositorio digital. Después de 5 años, los datos en bruto serán eliminados.

4. Análisis de datos

En esta sección se describe el método de análisis de datos utilizado en la investigación principal. Debido a que este diseño de investigación (diseño explicativo secuencial) recolecta datos tanto cuantitativa como cualitativamente, el análisis se llevó a cabo con programas especializados para ambos casos. Hernández Sampieri et al. (2010) describe este proceso en estudios con diseños de investigación mixtos:

Para analizar los datos, en los métodos mixtos el investigador confía en los procedimientos estandarizados cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial) y cualitativos (codificación y evaluación temática), además de análisis combinados. El análisis de los datos en los métodos mixtos se relaciona con el tipo de diseño y estrategia elegidos para los procedimientos; y tal como hemos comentado, el análisis puede ser sobre los datos originales (“en bruto”, “crudos”) o puede requerir de su transformación. La diversidad de posibilidades de análisis es considerable en los métodos mixtos, además de las alternativas conocidas que ofrecen la estadística y el análisis temático. (p. 586)

Como introducción, y a la espera de llevarse a cabo en este estudio, se reporta en el apartado 4.1. el AFE partiendo, primeramente, de un análisis de la consistencia interna del instrumento basado en el coeficiente del alfa de Cronbach. Se realizó de esta manera para demostrar la consistencia interna del instrumento previo a la toma de decisiones estadísticas e investigativas que pudieran tener efecto en la fiabilidad del instrumento posteriormente.

En la sección 4.2. se informa sobre la consistencia interna utilizando el coeficiente de alfa de Cronbach en los grupos divididos por sexo, lengua de estudio y grupo. Debido a que la edad no fue muy variada, a excepción de casos particulares (ver 3.6.1. Participantes), el análisis de datos se concentró en las variables anteriores.

En la sección 4.3. se presentan los resultados de las pruebas de normalidad más relevantes (sexo, lengua de estudio y grupo). Este ejercicio se llevó a cabo para justificar estadísticamente el uso de las pruebas no paramétricas en este estudio.

La sección 4.4. muestra los resultados de la prueba de homogeneidad de varianzas. En este caso, la prueba del estadístico de Levene reveló significancia hacia la homogeneidad ($p > 0.05$). No obstante, este factor no fue suficiente para utilizar pruebas paramétricas en este estudio.

4.1. Análisis factorial exploratorio

Para llevar a cabo el estudio, se empleó el cuestionario de 37 ítems (ver Apéndice 1) que se analizó con el software *SPSS 25.0* como ocurrió en el pilotaje (ver 3.5. Fase 1). En esta ocasión, el análisis durante la Fase 2 tuvo la meta en parte de evidenciar la consistencia interna del instrumento, así como tomar decisiones estadísticas investigativas en torno a su validez y la relevancia de los factores en la construcción del instrumento. De este modo, el análisis de la consistencia interna por medio del alfa de Cronbach resultó ser .93 (95% IC, .90, .95). Este resultado se interpreta como aceptable para esta investigación, y es además consistente con el resultado de la Fase 1, el estudio piloto ($\alpha = .91$).

No obstante, fue necesario después realizar ajustes al instrumento con base en el AFE que se llevó a cabo una vez que se contó con más de 50 participantes (Mayrou, 2015). El AFE se realizó con el método de componentes principales con rotación varimax, agrupando reactivos dentro de un factor diferente.

El análisis en *SPSS 25.0* arrojó más factores de los esperados. Esto es indicador de que algunos ítems teóricos no estaban directamente relacionados con el factor señalado en la teoría, que la redacción no fue la adecuada, o bien que en la práctica los

ítems se comportan de una manera diferente a la teoría. Encontrar estos resultados es favorable porque permite ajustar el instrumento para estudiar el *engagement* de manera más fiable y así tener mayores posibilidades de lograr la replicabilidad. Así pues, fue necesario eliminar algunos elementos y reducir el cuestionario de 37 a 24 ítems.

En el caso del *engagement* conductual se descartaron los siguientes ítems:

2. Uso el celular de manera inapropiada (redes sociales, juegos...) durante la clase.
9. La pandemia afecta negativamente mi conducta durante el curso de lengua extranjera.

Al eliminarse los ítems anteriores, el resultado del AFE arrojó datos válidos para los ítems *del engagement* conductual (KMO=.82; Prueba de esfericidad de Bartlett=194.97, gl=21, sig.=.001), así como la varianza total explicada en 58.13%.

El análisis del *engagement* emocional sugirió la eliminación de estos ítems:

10. Me gusta estudiar en este curso de lengua extranjera en línea.
12. Siento frustración en este curso de lenguas.
13. Siento aburrimiento frecuentemente en la clase en línea.
17. He hecho amigos en este curso en línea.
21. Me desagradan los recursos del modo en línea de la clase (plataforma de transmisión de la clase, ejercicios en línea...).
22. Siento que la pandemia está afectando negativamente mi motivación para estudiar lenguas extranjeras.

Al eliminarse los ítems anteriores, el resultado del AFE arrojó datos válidos para los ítems *del engagement* emocional (KMO=.85; Prueba de esfericidad de Bartlett=269.76, gl=21, sig.=.001), así como la varianza total explicada en 64.41%.

Finalmente, de los ítems del *engagement* cognitivo se eliminaron los siguientes:

25. Reviso mis errores para ver en qué puedo mejorar.
32. No busco el significado de las palabras desconocidas.
33. Prefiero las actividades fáciles sobre aquellas que requieren mi esfuerzo.

34. No me distraigo con el teléfono celular cuando estoy en la videollamada de la clase.
37. Pienso que la pandemia está afectando negativamente mi concentración en el aprendizaje de la lengua que estoy estudiando.

Al eliminarse los ítems anteriores, el resultado del AFE arrojó datos válidos para los ítems *del engagement* cognitivo (KMO=.89; Prueba de esfericidad de Bartlett=363.32, gl=45, sig.=.001), así como la varianza total explicada en 62.42%. En este ejercicio sorprendió que los tres ítems relacionados al *engagement* durante la pandemia quedaran descartados en el AFE (ítems 9, 22 y 37). La primera impresión fue que estos ítems no eran relevantes para las tres dimensiones del *engagement*, pero un segundo AFE de estos datos tratados como una variable adicional muestra que un solo factor explica el 60.04% de la varianza; es decir, estos tres ítems pueden ser tratados como otro factor. Sin embargo, para fines de esta tesis, fue necesario tomar una decisión estadística e investigativa y descartarlos para el análisis considerando que los resultados de este estudio pretenden ser replicados y la variable virtual de estos tres ítems, “desempeño durante la pandemia”, no parece vigente al momento de la redacción de esta sección.

Una vez descartados los ítems, el AFE se realizó nuevamente a todo el instrumento con el método de componentes principales con rotación varimax (solución rotada), agrupando reactivos dentro de un factor diferente, y en el formato de presentación de los coeficientes se suprimieron pequeños coeficientes y se determinó el valor absoluto bajo de .40. La prueba KMO arrojó un valor de .87, mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un resultado en el aproximado a Chi-cuadrado 1234.87, gl=276 y sig.=.001, así como la varianza total explicada de 70.26%.

Los datos más prominentes en esta etapa del AFE son los que se presentan en la Tabla 11 donde se aprecian las cargas factoriales por componente utilizando la matriz por componente rotado. La mezcla esperada de los ítems es evidente y también consistente con lo encontrado por Fredricks et al. (2004): siendo el *engagement* un mismo constructo de tres dimensiones, el solapamiento es inevitable. Para fines de un análisis

más completo de estos resultados, se etiquetaron los ítems de la siguiente manera: COG es cognitivo; EMO, emocional; y CON, conductual.

Tabla 11
Cargas Factoriales por Componente

Ítem	Componente		
	1	2	3
COG. Me reto a cumplir las metas de aprendizaje de la lengua que estoy estudiando.	0.8		
COG. Uso varias estrategias para aprender los temas de la clase (por ejemplo, hacer tarjetas, tomar notas, usar una aplicación, investigar en internet...).	0.8		
COG. Aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando.	0.7		
EMO. Me gusta el libro de texto que usamos para la clase.	0.7		
CON. Pongo atención a la clase por medio de la videollamada.	0.6		
EMO. Me siento satisfecho por poder completar las actividades asignadas por el profesor.	0.6		
COG. Estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera.	0.6		
EMO. Me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...).	0.6		
CON. Me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando.	0.6		
COG. Trato de incluir la lengua que estoy estudiando en mi vida diaria (por ejemplo, viendo series o películas, escuchando música, jugando videojuegos, leyendo...).	0.5		
COG. Estoy mejorando en la comprensión auditiva de la lengua que estoy estudiando.	0.8		
CON. Asisto puntualmente a las sesiones en línea (videollamadas) de mi curso de lenguas.	0.8		
EMO. Me llevo bien con mi profesor o profesora.	0.8		
EMO. Me agrada la personalidad del profesor o la profesora.	0.8		
COG. Estoy mejorando en la lectura de la lengua que estoy estudiando.	0.7		
COG. Estoy mejorando en la escritura de la lengua que estoy estudiando.	0.6		
COG. Estoy mejorando mi producción oral en la lengua que estoy estudiando.	0.6		
EMO. Me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera.	0.5		
CON. Si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...).		0.79	
EMO. Siento curiosidad por saber más sobre la lengua que estoy estudiando.		0.61	
CON. Tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos.		0.61	
CON. Cumplo con la entrega de las actividades asignadas por el profesor respetando la fecha de entrega.		0.56	
CON. Sigo las instrucciones del profesor o profesora acerca de las actividades en las sesiones en línea.		0.56	
COG. Quiero aprender a usar bien las palabras que desconocía.		0.54	

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales

Método de rotación: Varimax con Normalización Kaiser

Los tres factores resultantes que explican el 70.26% de la varianza son evidentes, pero también son diferentes en cuanto a su composición teórica inicial. Este hallazgo era esperado considerando lo novedoso que es el estudio del *engagement* en el AL y lo

innovador que puede ser un cuestionario en línea para medirlo. Este paso permitió reconceptualizar la representación del *engagement* en el instrumento de una manera diferente, pero utilizando los mismos ítems. La decisión investigativa y estadística que se tomó fue la de etiquetar de manera diferente los ítems considerando el factor teórico dominante en ellos. El factor *engagement* cognitivo se representa ahora con los siguientes ítems:

1. *Me reto a cumplir las metas de aprendizaje de la lengua que estoy estudiando.*
2. *Uso varias estrategias para aprender los temas de la clase (por ejemplo, hacer tarjetas, tomar notas, usar una aplicación, investigar en internet...).*
3. *Aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando.*
4. *Me gusta el libro de texto que usamos para la clase.*
5. *Pongo atención a la clase por medio de la videollamada.*
6. *Me siento satisfecho por poder completar las actividades asignadas por el profesor.*
7. *Estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera.*
8. *Me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...).*
9. *Me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando.*
10. *Trato de incluir la lengua que estoy estudiando en mi vida diaria (por ejemplo, viendo series o películas, escuchando música, jugando videojuegos, leyendo...).*

La reflexión de esta decisión es que ciertamente, como ya se ha subrayado, el *engagement* puede representarse con una dimensión u otra en el mismo caso. El ejemplo que se usará es el del ítem “me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando”. Este ítem, inicialmente conceptualizado como un ítem conductual, bien puede ser cognitivo porque es discutiblemente relevante a la inversión en el aprendizaje de lenguas que describe Norton (2000, 2012). Esto mismo puede discutirse de otros ítems, por lo que no extraña el resultado.

El *engagement* emocional se representa ahora con los siguientes 8 ítems:

1. *Estoy mejorando en la comprensión auditiva de la lengua que estoy estudiando.*

2. *Asisto puntualmente a las sesiones en línea (videollamadas) de mi curso de lenguas.*
3. *Me llevo bien con mi profesor o profesora.*
4. *Me agrada la personalidad del profesor o la profesora.*
5. *Estoy mejorando en la lectura de la lengua que estoy estudiando.*
6. *Estoy mejorando en la escritura de la lengua que estoy estudiando.*
7. *Estoy mejorando mi producción oral en la lengua que estoy estudiando.*
8. *Me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera.*

Lo que más llama la atención de este resultado es que lo dominante en los ítems 5, 6 y 7 no fue el desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas a la cognición, sino a la emoción con el constructo de *mejora*. Parece ser que, para los informantes, al hablar de ‘mejora’ se apela a las emociones, y por ello el AFE concluye que el hecho de desarrollar habilidades lingüísticas se relaciona con el *engagement* emocional.

Finalmente, el *engagement* conductual se representa con el menor número de ítems:

1. *Si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...).*
2. *Siento curiosidad por saber más sobre la lengua que estoy estudiando.*
3. *Tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos.*
4. *Cumplo con la entrega de las actividades asignadas por el profesor respetando la fecha de entrega.*
5. *Sigo las instrucciones del profesor o profesora acerca de las actividades en las sesiones en línea.*
6. *Quiero aprender a usar bien las palabras que desconocía.*

En el caso del *engagement* conductual, como se subrayó en la Fase 1, esta dimensión resulta la más complicada de estudiar por medio de un cuestionario. No obstante, los ítems resultantes del AFE y la toma de decisiones investigativas y

estadísticas ciertamente proveen argumentos para estudiar esta dimensión del *engagement* a través de los ítems diseñados para el instrumento.

4.2. Consistencia interna del cuestionario posterior al AFE

Al descartarse los ítems anteriores, se realizó un análisis de consistencia interna del instrumento nuevamente. El resultado fue favorable al arrojar un valor de coeficiente del alfa de Cronbach de .96 (95% IC, .94, .97) que es 3 decimales superior al .93 del primer análisis previo al AFE. Adicionalmente, todos los ítems mostraron la correlación de elemento total corregida de manera óptima ($>.300$), siendo el ítem 8 “Si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...)” el que obtuvo la puntuación más baja (0.373) y el ítem 23 el más alto, “estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera” (0.892).

En esta etapa se realizó el análisis de la consistencia interna de cada dimensión del *engagement*. En el caso del *engagement* cognitivo, este reportó un valor de coeficiente del alfa de Cronbach de .92 (95% IC, .89, .95). En el análisis del *engagement* emocional el resultado fue muy similar al nivel decimal: el programa mostró un valor de coeficiente de alfa de Cronbach de .92 (95% IC, .89, .95). Finalmente, en el *engagement* conductual, el análisis reportó un valor de coeficiente de alfa de Cronbach de .86 (95% IC, .80, .91). La diferencia de valor en la consistencia interna del *engagement* conductual en contraste con el cognitivo y emocional se debe quizá a lo que se ha señalado en la literatura: el *engagement* conductual tiene un comportamiento diferente a las dimensiones que pueden ser reportadas por el estudiante primordialmente: la cognitiva y emocional (Fredricks et al., 2004). Este hallazgo es importante porque confirma, al menos en este estudio, el uso del modelo tridimensional del *engagement* y sus consistencias.

En el caso de las variables sexo, lengua de estudio y grupo, los resultados se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12*Alfa de Cronbach del Cuestionario del Engagement en el Aprendizaje de Lenguas*

	N	<i>a</i> de Cronbach
<i>Sexo</i>		
Mujer	32	0.96
Hombre	20	0.96
<i>Lengua de estudio</i>		
Japonés	31	0.97
Inglés	22	0.9
<i>Grupo</i>		
Grupo 1	18	0.97
Grupo 2	13	0.98
Grupo 3	22	0.9

El resultado del análisis de la consistencia interna dividido por grupos revela que el instrumento es fiable. Como se ha descrito en la Fase 1, una puntuación favorable es aquella superior a .70 (George y Mallery, 2003). De este modo, los resultados indican que el instrumento es una herramienta útil para medir el constructo de interés. Más allá de la utilidad del instrumento evidenciada en el coeficiente de alfa de Cronbach, es importante destacar de nuevo, que el cuestionario fue diseñado solamente contemplando el contexto de la pandemia. No obstante, la posibilidad de poder utilizarse en otros estudios es interesante. Por un lado, este instrumento permite validar los supuestos teóricos adoptados inicialmente. Por otro lado, este estudio puede servir como base para adaptar el instrumento a otros contextos para poder utilizarse en línea o en el entorno presencial de los cursos de lenguas.

4.3. Pruebas de normalidad

En esta sección se muestran los resultados de las pruebas de normalidad que son necesarias para determinar el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas en el estudio. Las pruebas se realizaron por medio del programa *SPSS 25.0*, analizando los siguientes elementos en la lista de dependientes: ítems individuales, puntuaciones totales por dimensión del *engagement*, puntuación del *engagement* en su totalidad y calificaciones globales; por otra parte, en la lista de factores se analizaron la población total, la variable sexo, la variable lengua de estudio y los 3 grupos por separado. Para este estudio se

determinó el foco en estos factores sobre edad y nacionalidad porque resultaron más interesantes los hallazgos en estas categorías.

4.3.1. Por la población total

La primera prueba de normalidad fue ejecutada a toda la población ($n=53$). La conclusión es que los datos reportados por el cuestionario son diferentes a la normalidad ($p<0.05$) utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov ya que se contó con más de 50 casos. La prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró específicamente que, en el caso de la puntuación total del *engagement*, los datos se alejan de la normalidad, $D(53)=.17$, $p=.001$; y en el caso de la calificación global, los datos son también diferentes a la normalidad, $D(53)=.34$, $p=.001$ (ver Apéndice 8). Es importante tener en cuenta este hallazgo al interpretar los resultados del estudio, ya que los supuestos de normalidad se utilizan en los análisis estadísticos de investigaciones como esta. Además, este hallazgo sugiere considerar técnicas estadísticas no paramétricas en lugar de técnicas paramétricas.

4.3.2. Por la variable sexo

El primer grupo para analizar fue el de hombres y mujeres; es decir, divididos por la variable sexo. Debido a que se contó con participantes cuyo número era menor a 50 (32 mujeres y 20 hombres), se determinó usar la prueba de Shapiro-Wilk. De igual modo, esta decisión se tomó con las variables lengua de estudio y grupo. En este caso, las pruebas de normalidad separadas por sexo por medio de la Shapiro-Wilk evidenciaron que los datos se alejan de la normalidad en la puntuación total del *engagement* en mujeres: $W(32)=.75$, $p=.001$; y de igual manera en los hombres: $W(20)=.65$, $p=.001$. En el caso de la calificación global, los datos son también diferentes a la normalidad en mujeres, $W(32)=.66$, $p=.001$; y en hombres, $W(20)=.80$, $p=.001$ (ver Apéndice 9). De igual manera que en la sección anterior, estos hallazgos sugieren utilizar técnicas de estudio no paramétricas.

4.3.3. Por lengua de estudio

De igual modo, se encontró que en la prueba de normalidad separados por estudiantes de japonés y de inglés, los resultados son en su mayoría diferentes a la normalidad ($p < 0.05$) para todos los ítems. La prueba de Shapiro-Wilk reportó que, en el caso de la puntuación total del *engagement*, los datos se alejan de la normalidad, tanto en los estudiantes de japonés, $W(31) = .65$, $p = .001$, como en los estudiantes de inglés, $W(22) = .90$, $p = .03$; y, en el caso de la calificación global, los datos son también diferentes a la normalidad en estudiantes de japonés, $W(31) = .58$, $p = .001$, como de inglés, $W(22) = .76$, $p = .03$ (ver Apéndice 10). Aquí también se determinó utilizar pruebas no paramétricas con base en los resultados de esta prueba.

4.3.4. Pruebas de normalidad por grupo

En el caso del grupo 1 (japonés de 1 a 3, $n = 18$), grupo 2 (japonés de 3 a 5, $n = 13$) y grupo 3 (inglés en sábados, $n = 22$), los datos evidencian que la preferida será la prueba no paramétrica, como en los casos anteriores, basado en los resultados de la prueba de normalidad cuya significancia sugiere diferencia con la normalidad ($p < 0.05$). La prueba de Shapiro-Wilk mostró aquí que, en el caso de la puntuación total del *engagement*, los datos se alejan de la normalidad, tanto en el grupo 1, $W(18) = .67$, $p = .001$, como en el grupo 2, $W(13) = .53$, $p = .001$, y como en el grupo 3, $W(22) = .90$, $p = .03$. En el caso de la calificación global, los grupos 1, $W(18) = .46$, $p = .001$; 2, $W(13) = .65$, $p = .001$; y 3, $W(22) = .76$, $p = .001$, también reportaron diferencia a la normalidad (ver Apéndice 11).

4.3.5. Conclusión de las pruebas de normalidad

Con base en los resultados de las pruebas de normalidad, y siendo casi en su totalidad diferentes a la normalidad ($p < 0.05$), se determinó que se usarán las pruebas no paramétricas para el análisis de estadística inferencial. Por otra parte, simplemente para fines estadísticos, se llevó a cabo la prueba de homogeneidad de varianzas, que muestra la igualdad en el instrumento basado en las tres dimensiones del *engagement*.

4.4. Prueba de homogeneidad de varianzas

La prueba de homogeneidad de varianzas es uno de los requisitos para determinar si es viable o no realizar pruebas paramétricas (ver Tabla 13). En el caso de este estudio, ya se determinó que se usarán las pruebas no paramétricas basado en las pruebas de normalidad cuyo resultado así lo sugiere. No obstante, a manera de ejercicio, se presentan aquí los hallazgos de la prueba del estadístico de Levene que mostró que las varianzas basadas en la media para las dimensiones del *engagement* [e] son homogéneas, $e(2,50=.26, .74, .10, p>0.05)$, con base en el factor grupo. Es decir, con el p-valor obtenido ($p=.77; 48; 90 > \alpha=.05$), no existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de esta prueba.

Tabla 13

Prueba de Homogeneidad de Varianzas

Factor basado en la media	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
<i>Engagement</i> cognitivo	0.26	2	50	0.77
<i>Engagement</i> emocional	0.743	2	50	0.48
<i>Engagement</i> conductual	0.104	2	50	0.9

5. Resultados

En esta sección los resultados se presentan de manera cuantitativa, cualitativa o como combinación de ambas utilizando los insumos recolectados en esta investigación: los resultados de la encuesta, las entrevistas y las calificaciones globales aportadas por el centro de lenguas extranjeras. Se subraya que el método de análisis cuantitativo está basado en el programa *SPSS 25.0* mientras que el análisis de contenido se realizó por medio del programa *Atlas.ti 9.1*.

La organización de este apartado está basada en las preguntas necesarias para lograr los objetivos de investigación, así como los subapartados que necesariamente deben reportarse para obtener una interpretación más adecuada de la realidad. En este punto es importante recordar que los objetivos de investigación son los siguientes y que deben considerarse transversalmente en los capítulos 5, 6 y 7 donde culminarán con un análisis y conclusión para cada uno en la sección 7.6:

1. Estudiar los niveles *del engagement* de una muestra de estudiantes de lenguas en línea durante la pandemia de SARS-CoV-2 en un centro de enseñanza de lenguas local.
2. Identificar los elementos que favorecen el *engagement* en el curso de lenguas en línea.

3. Realizar recomendaciones para promover el *engagement* en el curso de lenguas en línea.

5.1. ¿Cuáles han sido los niveles del *engagement* de los estudiantes de lenguas durante la pandemia?

En esta sección se utilizarán los estadísticos descriptivos para mostrar los resultados del cuestionario del *engagement* en el aprendizaje de lenguas, y se recuperarán datos importantes de las transcripciones de las entrevistas para profundizar en los elementos interesantes. Es importante destacar que la población, en general, obtuvo calificaciones altas (ver 3.6.3. Puntuaciones globales del curso) sin casos de suspenso. Es decir, se anticipó que los niveles del *engagement* se encontraban recargados hacia valores positivos debido a que el *engagement* es un elemento necesario en el aprendizaje de lenguas (Mercer y Dörnyei, 2020). No obstante, se presentan los cuartiles de las puntuaciones totales (separados por dimensión del *engagement* y puntuación del *engagement* en general) para identificar los niveles del *engagement*. Los datos de esta sección pretenden responder a la pregunta ¿Cuáles fueron los niveles del *engagement* en los estudiantes de lenguas durante la pandemia?

5.1.1. El *engagement* de la población total

El análisis de los participantes (3.5.1.) recuperó la información de 53 informantes pertenecientes a 3 grupos (2 de japonés y 1 de inglés). En esta sección no se analizará la disparidad entre los grupos distribuidos por sexo, lengua de estudio o grupo, sino de los participantes en su totalidad. En cuanto al análisis de fiabilidad, el coeficiente de alfa de Cronbach mostró consistencia interna favorable en la puntuación total del *engagement* ($\alpha=.96$), en el *engagement* cognitivo ($\alpha=.92$), en el *engagement* emocional ($\alpha=.92$) y en el *engagement* conductual ($\alpha=.86$). En cuanto a normalidad, la prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró que, en el caso de la puntuación total del *engagement*, los datos se alejan de la normalidad, $D(53)=.17$, $p=.001$.

A continuación, en la Tabla 14, se muestran los estadísticos descriptivos del *engagement* por dimensión y en su versión de la puntuación total.

Tabla 14
Niveles del Engagement de la Población Total

	<i>Engagement Cognitivo</i>	<i>Engagement Emocional</i>	<i>Engagement Conductual</i>	<i>Puntuación total del Engagement</i>
N	53	53	53	53
Media	42.55	35.49	26.21	103.71
Mediana	44	37	28	110
Moda	49	40	28	110
Desv. Estándar	7.72	6.1	4.49	17.07
25	39.5	35	25	99
Cuartiles 50	44	37	28	110
75	49	39	29	114

Lo primero que destaca de la Tabla 14, es que, en general, una gran parte de la población evidenció niveles altos del *engagement*. El valor “alto” se obtuvo por medio de una primera aproximación a los datos llevando a cabo un corte que divide la puntuación del *engagement* total en 3 percentiles aritméticos: *bajo* (24 a 56 puntos), *medio* (57 a 88 puntos) y *alto* de (89 a 120 puntos) considerando que la puntuación mínima posible es 24 y el máximo es 120.

No obstante, al realizar la división de cuartiles por medio de *SPSS 25.0*, una vez recuperadas las respuestas del cuestionario en línea, se obtuvieron valores diferentes a los cortes de percentiles aritméticos que tienden a cargarse hacia el valor *alto*. Es por ello que se determinó que la escala para informar sobre los niveles del *engagement* en este estudio sea por medio de dos vocablos. El primer vocablo (*alto, medio o bajo*) se designa por el corte del percentil aritmético. Por ejemplo, en este caso, *alto* se limitaría a aquellas puntuaciones iguales o mayores a 89 puntos (por ejemplo, 94); *medio* sería para una puntuación entre 57 y 88 puntos (por ejemplo, 65); y *bajo* sería para una puntuación entre 24 y 56 puntos (por ejemplo, 54).

El segundo vocablo (*deficiente, regular, bueno o excelente*) se obtiene a través del resultado de los cuartiles recuperados directamente del análisis por medio de *SPSS 25.0*, por lo que en cada análisis del *engagement* se informan los valores de los cuartiles. Las puntuaciones cuyo valor sea inferior al cuartil 25 serán consideradas *deficiente*; las puntuaciones iguales o mayores al cuartil 25, pero inferiores al cuartil 50, serán consideradas *regular*; las puntuaciones iguales o mayores al cuartil 50, pero inferiores al

cuartil 75, serán denominadas *bueno*; y las puntuaciones que sean iguales o superiores al cuartil 75 serán consideradas *excelente*. De este modo, los niveles del *engagement* se calificarán, por ejemplo, como *alto-excelente*, *alto-regular*, *alto-bueno*, etc. Es importante considerar que una puntuación cuyo valor aritmético se encuentre en el sector medio o bajo, no puede considerarse, por ejemplo, *excelente* por defecto.

En este caso, como se aprecia en la Tabla 14, la media que se obtuvo fue de 103.71 (DE=17.07), la mediana 110, y la moda también 110. Por lo tanto, la media puede considerarse en el nivel *alto-regular*, y la mediana y la moda en el nivel *alto-bueno* considerando los cuartiles obtenidos donde la puntuación de 99 supera al 25% de la población (*alto-regular*); el de 110, al 50% de la población (*alto-bueno*); y, el de 114 supera al 75% de la población (*alto-alto*). La Figura 5 muestra la distribución de la población por cuartiles en el marco del análisis anterior.

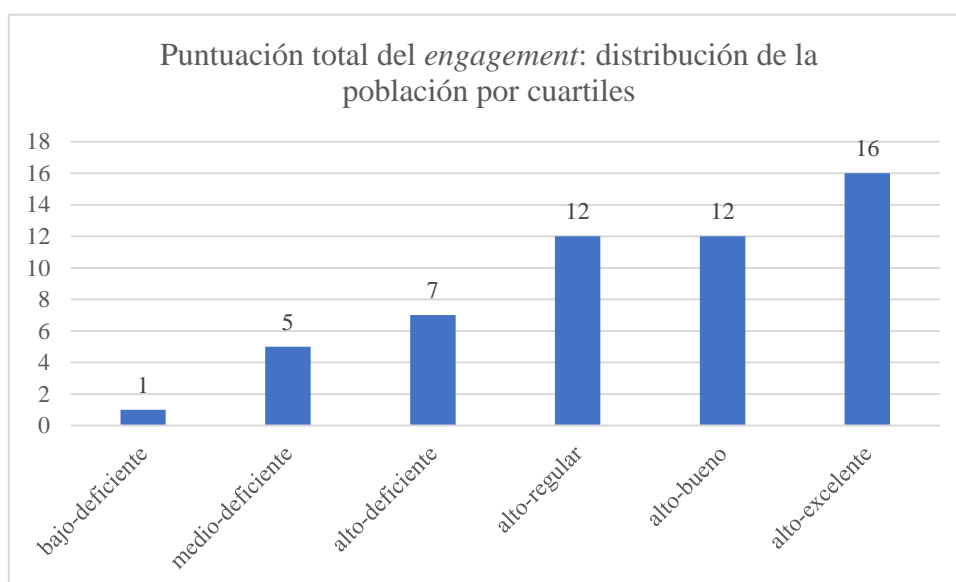


Fig. 5. Puntuación total del *engagement*: distribución de la población por cuartiles

Como resultado final de este procesamiento por cuartiles, se determinó lo siguiente: 1 estudiante tiene al nivel *bajo-deficiente* (1.88%); 5 tienen el nivel *medio-deficiente* (9.43%); 7 tienen el nivel *alto-deficiente* (13.20%); 12 tienen el nivel *alto-regular* (22.64%); 12 tienen el nivel *alto-bueno* (22.64%); y 16 tienen el nivel *alto-excelente* (30.18%). La tendencia de la puntuación total del *engagement* en la población

se decanta hacia la puntuación alta; es decir, orientada hacia lo bueno y excelente, y esta tendencia es prevalente en el resto de los resultados.

5.1.1.1. El *engagement* cognitivo de la población total

En cuanto al *engagement* cognitivo, resultó que, como tendencia de este estudio, los participantes estaban, en su mayoría, en el percentil aritmético alto considerando la puntuación máxima de 50 puntos (*bajo* es de 5 a 20 puntos; *medio* 21 a 35 puntos; y *alto* de 36 a 50 puntos). La media obtenida fue de 42.55 (DE=7.72), la mediana 44.00, y la moda también 49.00. En cuanto al análisis de cuartiles de *SPSS 25.0*, la puntuación de 39.50 supera al 25% de la población (*regular*); el de 44, al 50% de la población (*bueno*); y, el de 49 supera al 75% de la población (*excelente*). En consideración de este análisis, se muestra que 1 informante obtuvo el nivel *bajo-deficiente* (1.88%); 7 están en el nivel *medio-deficiente* (13.20%); 5 estudiantes tienen el nivel *alto-deficiente* (9.43%); 12 están en el nivel *alto-regular* (22.64%); 13 en el nivel *alto-bueno* (24.52%); y 15 tienen el nivel *alto-excelente* (28.30%). Lo anterior se resume en la Figura 6.

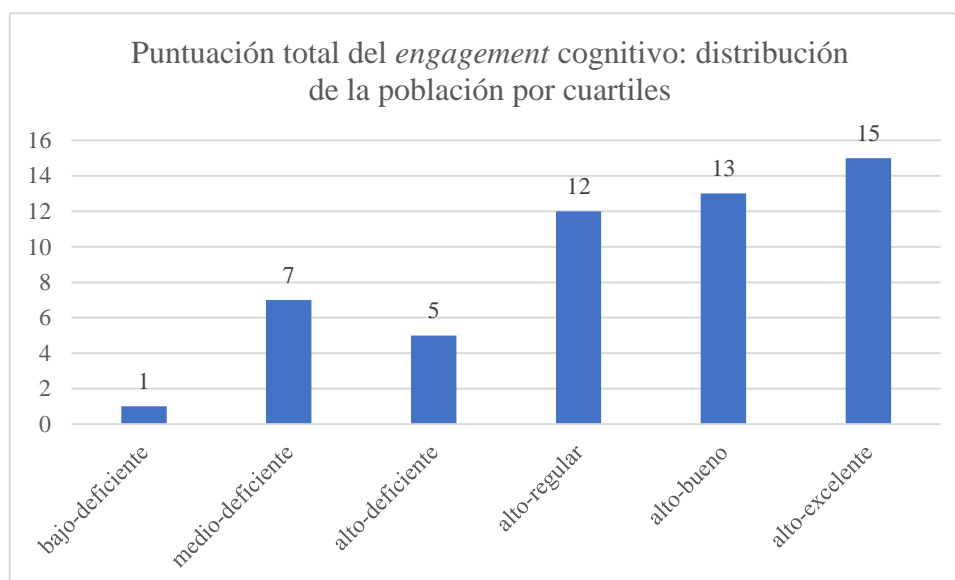


Fig. 6. Puntuación total del *engagement* cognitivo: distribución de la población por cuartiles

Lo siguiente es el análisis de descriptivos de los ítems individuales. El informe de los resultados se hace a través de los estadísticos más relevantes (ver Tabla 15).

Tabla 15
Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Engagement Cognitivo

	N	Media	Mediana	Moda	Desv. Estándar
[cog1]. Me reto a cumplir las metas de aprendizaje de la lengua que estoy estudiando.	53	4.02	4	5	1.028
[cog2]. Uso varias estrategias para aprender los temas de la clase (por ejemplo, hacer tarjetas, tomar notas, usar una aplicación, investigar en internet...).	53	4.15	4	5	0.969
[cog3]. Aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando.	53	4.36	5	5	0.901
[cog4]. Me gusta el libro de texto que usamos para la clase.	53	4.13	5	5	1.225
[cog5]. Pongo atención a la clase por medio de la videollamada.	53	4.26	4	5	0.763
[cog6]. Me siento satisfecho por poder completar las actividades asignadas por el profesor.	53	4.4	5	5	0.987
[cog7]. Estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera.	53	4.4	5	5	0.947
[cog8]. Me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...).	53	4.11	5	5	1.171
[cog9]. Me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando.	53	4.53	5	5	0.846
[cog10]. Trato de incluir la lengua que estoy estudiando en mi vida diaria (por ejemplo, viendo series o películas, escuchando música, jugando videojuegos, leyendo...).	53	4.19	5	5	1.001

Lo prominente en la Tabla 15 es que la moda tiende a ser la puntuación máxima (5.00). La revisión de la literatura resume que el *engagement* cognitivo es principalmente relevante en la autonomía y en la competencia dentro del marco de la teoría de la autodeterminación. Es por ello que el ítem 1 se relaciona con el aprendizaje autorregulado cuya media fue de 4.02. En el caso de la entrevista, bajo el código “autodidacta” (enraizamiento[e]=13, densidad[d]=9), los informantes reportaron comentarios mixtos, pero ciertamente congruentes con el *engagement* cognitivo al autorregular su aprendizaje: *sí, digamos que es algo muy regular en lo que me he tenido que adaptar, no solo en la materia de inglés, sino en todas las materias que llevo hasta ahorita; es el saber cómo aprender de lo que el maestro está enseñando y enseñarse a uno mismo si tiene cualquier duda.* (Charles, grupo 3). Al preguntarle a Keiko (grupo 1) sobre cómo describiría el aprendizaje de lenguas en línea, ella respondió: [...] *Como ya lo he mencionado antes, creo que sería mmm... autodidacta.* (Keiko, grupo 1). Por otra parte, Aimi (grupo 1) respondió la misma pregunta de la siguiente manera: [...] *sí siento esa motivación de seguir aprendiendo más; y sí, nada más sería retador porque siento que tiene mucho que ver pues el tiempo y la atención que tú mismo le pongas a la materia, porque no todo depende en el profesor; o sea, también es que, como estamos en línea,*

todo depende en si tú de verdad quieres aprender, entonces por eso es como retador para mí dedicarle toda mi atención.

El ítem 2 se relaciona con el uso de estrategias para alcanzar metas y tiene una media de 4.00 y una moda de 5. En los datos cualitativos no se recuperó directamente el código “estrategias”, pero varias de ellas fueron nombradas por los informantes. Entre ellas, “participación” (e=19, d=21), “memorización” (e=4, d=6), “oración [formular oraciones]” (e=4, d=2), así como una amplia variedad de “actividades” (e=30, d=30):

Yo siento que con el tiempo sí me he puesto como metas a mí misma de querer cada vez participar más, y sí, ya no siento nada de pena, la verdad; pero aun así siento que muchos compañeros sí siguen limitándose a la hora de participar; y si es opcional la participación, casi nadie participa, a menos que les llamen por su nombre o que el profesor pregunte directamente hacia esa persona (Aimi, grupo 1); Memorizar el hiragana, katakana y el kanji... Esto se me ha hecho más complicado [...]; escíbeme algo [...] habla con un compañero... (Yusuke, grupo 2); “completa esta oración”, ahí sí es como llevándolo a la práctica, independientemente [de que] esté bien o mal, al final voy a tener el conocimiento y siento que son las que más valía tienen dentro de esto que yo lo tomo para saber qué estoy aprendiendo más (John, grupo 3); [Google] Classroom, cuando son actividades fuera del libro; la del libro se me hace muy curada porque son actividades que tú realizas en el momento y no te tienes que tomar la molestia de pues, tomarlas screen o tener que bajar los datos y después enviárselos al maestro sino que en el mismo momento se envíen y pues lo del [Google] Classroom también porque son actividades que entendemos como vídeos donde nosotros tenemos que hacer las lecciones habladas... (Charles, grupo 3).

Los ítems 3, 4, 5 y 8 tienen relación con el aprendizaje a través de medios digitales (considerando que los libros de texto que usan son digitales) y sus resultados mostraron una moda de 5 y una media relativamente alta ($M > 4.00$). En el caso de la entrevista, bajo una diversidad de códigos (en línea: e=53, d=39; plataforma: e=16, d=16; ordenador: e=15, d=15, y otros), los informantes mostraron, en general, valoraciones positivas congruentes con la moda de estos ítems. Yusuke valoró en diversas ocasiones su experiencia con el AL en línea:

[...] *No sabría decirle si específicamente porque es en línea, pero sí he disfrutado indagar más en esta lengua que se conocía hasta cierto punto por socialmente, aquí en México, el japonés es reconocido por cultura, por medios, por películas, por animaciones [...] Más que nada puedes aprender cualquier lengua porque he visto que hay mucho material, muchos videos de personas enseñándote y hay muchos docentes que, como en estos casos, dan clases en línea y, por ejemplo, una vez quise aprender Náhuatl y había mucha persona que da servicios en línea de clases. Yo siento que en estos tiempos se da mucha facilidad porque es lengua por internet [...]* (Yusuke, grupo 2).

Otros estudiantes concuerdan con la valoración positiva en torno al estudio de lenguas en línea: *La verdad sí... Me gusta mucho el poder estudiar en línea algo nuevo... Tengo muchas herramientas a la mano. Si de repente no entiendo algo, puedo investigarlo rápido (Taro, grupo 1); es muy cómodo (Hanna, grupo 3); ¡Hermoso! (risas), ¡no! Agradable (Sakura, grupo 2). Aunque también pueden nombrar las desventajas (e=10, d=18): Muchas veces la conexión de internet a veces por mi zona suele fallar frecuentemente y ha habido casos en los que no tengo electricidad tampoco, por problemas ajenos a mi persona, ¿no? y otra desventaja que le podría encontrar en sí ya son problemas ajenos a la persona, más técnicos. Aunque, también influiría el proceso de aprendizaje de cada alumno, pero eso ya depende de cada quien, ya ve que a muchos se les hace más fácil estudiar presenciales que en línea (John, grupo 3); Pues, más que nada, los servicios, como... Se va la señal y se distorsiona un poco el audio... No entendiste una que otra cosa... Si no lo grabas, va a estar peor, porque ya no vas a volver a tomar la clase (Hanna, grupo 3); [...] Para muchos se le puede hacer complicado por sus maneras distintas de aprender, por ejemplo, algunos necesitan que el maestro esté, así como... ah... de cara a cara explicándole cada cierta duda que tenga (Keiko, grupo 1).*

Los ítems 6 y 7 se relacionan con el desarrollo de competencias lingüísticas y obtuvieron medias (4.40) y modas (5) idénticas. En cuanto a la entrevista, los códigos escuchar (e=11, d=9), hablar (e=25, d=18), leer (e=13, d=8) y escribir (e=15, d=12) muestran una diversidad de opiniones congruentes con las puntuaciones al preguntar cuál de las anteriores habilidades consideraban haber desarrollado más: *hablar, escuchar y*

leer. Escribir ya traía un poquito las bases, pero se me da más hablar, escuchar y leer... (Hanna, grupo 3); *Creo que en este tiempo ha sido el escuchar, el escuchar y un poco el leer, el hablar todavía me cuesta* (Charles, grupo 3); *Yo creo que escuchar... Escribir también* (Sakura, grupo 2); *Yo diría que escuchar. Escuchar y en segundo lugar, escribir* (Yusuke, grupo 2).

También se nombraron algunas recomendaciones y buenas experiencias en torno a las 4 habilidades: *Respecto a mi experiencia en mi curso, yo creo que un poco más de práctica en grupo... El hablarlo y escribirlo... Yo sé que es mucha teoría, pero yo creo que un poco más de práctica nos ayuda* (Megumi, grupo 1); [...] *escribir, escribir todo lo que veo en la clase crea esa memoria para mí, al escribir esos katakanas, los hiraganas... Igual, como mencioné, los roles para poder hablarlo, y sí, repetir las oraciones, decirlas en voz alta* (Aimi, grupo 1); [escribir] *listas de Kanjis, que me ha funcionado muy bien; tengo, de hecho, una carpeta aquí con todos mis links ¡ah!, a todo lo que es relacionado del japonés; también usa- hemos usado Jamboard como para estar compartiendo un pizarrón, y ya “ah...eh, ayúdenme a escribir o traducir esta palabra” y ya todos participan y...* (Keiko, grupo 1).

Los ítems 9 y 10 se relacionan con la inversión en el aprendizaje. Las puntuaciones de media fueron superiores a 4.00 y la moda fue igual en ambos casos con 5. En general, el *engagement* cognitivo es evidente en los elementos que demandan una inversión cognitiva al estudiante (Hiver et al., 2020; Finn y Rock, 1997; Fredricks et al., 2004, 2016; Fredricks, 2015; Mercer y Dörnyei, 2020) quien busca, en este caso, aprender una lengua. En el caso de la entrevista, el código “aprendizaje” (e=67, d=57) fue de los más prominentes y sirvió para recuperar la siguiente información.

Primero, con relación al estudio de una segunda lengua, hubo varias menciones de la instrumentalidad por la cual decidieron invertir su tiempo y atención: *Aunque por la carrera esté de cierta manera obligado, sí siento ese gusto de afinarlo y aprenderlo... El japonés. Aunque la carrera me pidiera cierto nivel, sí me gustaría seguir aprendiendo más niveles de japonés y emplearlo de la manera más fluida posible* (Yusuke, grupo 2); [...] *necesito el inglés sí o sí para mi carrera y para mí, siento que puedo seguir aprendiendo más el inglés; si uno tiene la fuerza de voluntad para no andarse*

distrayendo por cualquier cosa, sí [se puede aprender inglés en línea] (John, grupo 3); [acreditar el conocimiento de una segunda lengua] es un requerimiento que yo ya necesitaba para mi carrera (Charles, grupo 3); en un inicio quise ver si podía entrar a la carrera de traducción en idiomas... Y vi que tenían cursos de japonés, así que quise empezar por ahí (Taro, grupo 1).

De igual manera se habló del reto que es la inversión cognitiva en el estudio de la lengua. Algunas menciones son las siguientes: *ha sido una buena experiencia aprender una lengua asiática. Siempre es algo muy desafiante, pero al final del día es algo que me ha gustado y me continuará gustando (Yusuke, grupo 2); sí, todavía sigo interesado en aprender, este, los siguientes niveles, no sé el siguiente semestre cómo será si en plataforma o presencial, pero yo digo que sí, entraría de nuevo; el aprender otro idioma ya es difícil y luego si no te sientes con la confianza de desenvolverte, y, como decía, en línea, pues se hace más pesado (Charles, grupo 3); yo creo que sería, no quiero decir complicado, para mí la palabra perfecta sería como challenging [retador], que es básicamente como si es complicado, pero al mismo tiempo a mí me está motivando a ser cada vez mejor... (Aimi, grupo 1).*

5.1.1.2. El *engagement* emocional de la población total

En el caso del *engagement* emocional, se descubrió que, igual que en los casos anteriores, los participantes se encontraron en su mayoría en el percentil aritmético alto considerando la puntuación máxima de 40 puntos (*bajo* es de 4 a 16 puntos; *medio* es de 17 a 28 puntos; y *alto* de 29 a 40 puntos). La media obtenida fue de 35.49 (DE=6.10), la mediana 37.00, y la moda de 40.00; es decir, la máxima puntuación. En cuanto al análisis de cuartiles SPSS 25.0, la puntuación de 35.00 supera al 25% de la población (*regular*); el de 37, al 50% de la población (*bueno*); y, el de 39 supera al 75% de la población (*excelente*). En consideración de estos parámetros, se determinó que el 1 informante (1.88%) se encuentra en el nivel *bajo-deficiente*; 2 se encuentran en el nivel *medio-deficiente* (3.76%); 7 tienen el nivel *alto-deficiente* (13.20%); 15 tienen el nivel *alto-regular* (28.30%); 12 tienen el nivel *alto-bueno* (22.64%) y 16 tienen el nivel *alto-excelente* (30.18%). Lo anterior se resume en la Figura 7.

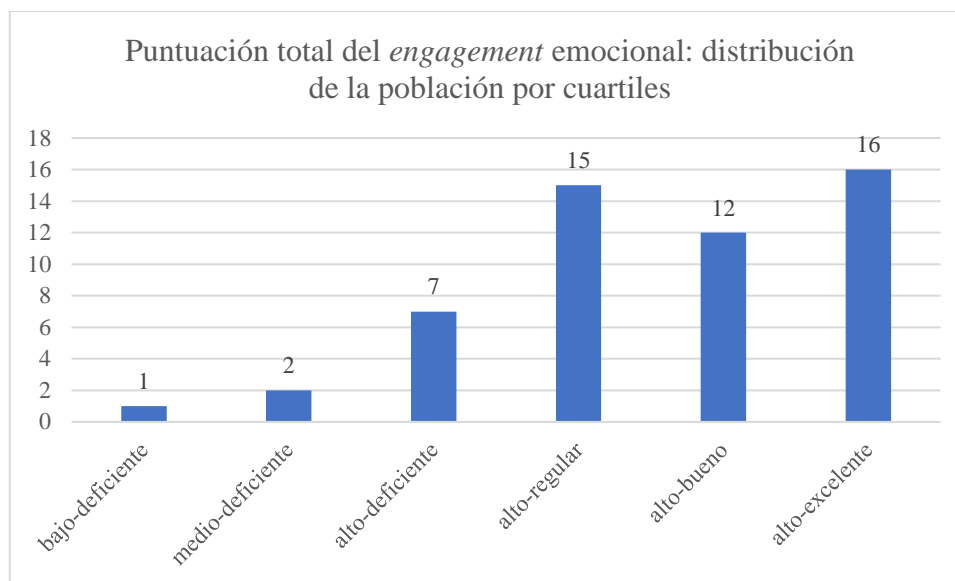


Fig. 7. Puntuación total del *engagement* emocional: distribución de la población por cuartiles

El siguiente análisis descriptivo está relacionado con los ítems que tratan el *engagement* emocional (ver Tabla 16).

Tabla 16

Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Engagement Emocional

	N	Media	Mediana	Moda	Desv. Estándar
[emo1]. Estoy mejorando en la comprensión auditiva de la lengua que estoy estudiando.	53	4	4	4	1.074
[emo2]. Asisto puntualmente a las sesiones en línea (videollamadas) de mi curso de lenguas.	53	4.72	5	5	0.769
[emo3]. Me llevo bien con mi profesor o profesora.	53	4.66	5	5	0.898
[emo4]. Me agrada la personalidad del profesor o la profesora.	53	4.79	5	5	0.817
[emo5]. Estoy mejorando en la lectura de la lengua que estoy estudiando.	53	4	4	4	1.109
[emo6]. Estoy mejorando en la escritura de la lengua que estoy estudiando.	53	4.13	4	4	0.962
[emo7]. Estoy mejorando mi producción oral en la lengua que estoy estudiando.	53	4.11	4	5	0.974
[emo8]. Me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera.	53	4.55	5	5	0.932

Siguiendo la tendencia hacia la puntuación alta, en el *engagement* emocional destaca una media en la mitad superior ($M > 4.00$). El *engagement* emocional tiene lugar en la *relación* dentro de la TAD. Considerándolo así, la característica relevante es que puede medirse en un espectro de reacciones afectivas positivas en un polo, y negativas en el otro.

En este sentido, los ítems 1, 5, 6 y 7 reflejan satisfacción hacia el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas o, en general, hacia el desempeño en el aprendizaje de la lengua. Las puntuaciones, como puede apreciarse en la Tabla 16, tanto en media como en moda, son superiores a 4.00; es decir, recargados hacia el nivel alto. En el caso de los datos cualitativos, los estudiantes mostraron, en general, satisfacción con su estudio de la lengua en línea. Los códigos más relevantes fueron “escuchar” (e=11, d=9), “hablar” (e=25, d=18), “leer” (e=13, d=8) y “escribir” (e=15, d=12), “aprendizaje” (e=67, d=57), y “estudiar” (e=20, d=15): *La verdad sí... Me gusta mucho el poder estudiar en línea algo nuevo... Tengo muchas herramientas a la mano; disfruto bastante el descubrir nuevos kanjis y también me gusta mucho cuando... Se nos dan ejercicios de gramática puesto que los mismos uno se va dando cuenta de realmente es lo que uno va captando...* (Taro, grupo 1); *ha sido una buena experiencia aprender una lengua asiática. Siempre es algo muy desafiante, pero al final del día es algo que me ha gustado y me continuará gustando* (Yusuke, grupo 2); [...] *actividades de plática cuando es intercambio de pues que tenemos que desarrollarnos poquito ahí es cuando me gusta y también cuando tenemos que escuchar audios o algo así porque desarrollamos el oído y ya conforme lo que tengamos que hacer porque si hacemos el oído también tenemos que hacer la gramática* (Charles, grupo 3).

De igual modo, y congruente con los resultados, también hay testimonios que están en el otro espectro de la satisfacción: [...] *No he repasado ciertos temas que, aunque no parezcan importantes en ese momento, me doy cuenta [de] que no soy capaz de realizar esta actividad porque no repasé o no estudié o no presté atención en ese momento. O luego busco un verbo que sí sé que vi en esa clase. Debo buscar en las presentaciones porque no le di importancia porque era un tema chiquito, y sí, sí siento que me ha afectado; las [actividades] que menos me gustan son esas de hablar porque involucra que yo lea, y como se me dificulta mucho leer el hiragana y el katakana [...]* *Se me dificulta porque no lo he practicado tanto [...]* *Son esas las que me disgustan más o se me complican más* (Yusuke, grupo 2); *me interesaba el italiano o el japonés, pero en este caso, empecé a estudiar el italiano primero, y luego me metí a un curso, pero como que me enfadó* (Sakura, grupo 2); [...] *al principio se me hacía muy cansado al estar escribiendo y escribiendo y escribiendo, pero ya después se convierte como en una costumbre[...]* (Keiko, grupo 1); *la [actividad] que no me gusta es porque me resulta*

algo complicada pero pues para mi seria la lectura, o a veces como tratar de determinar qué significan algunos kanji, por ejemplo: ¿Que significa piedra y montana? (Aimi, grupo 1).

El ítem 2, por otra parte, refleja el interés por el curso de lenguas, y tiene una media de 4.72 y una moda de 5.00. Los códigos relevantes son “interés” (e=6, d=11), “interesante” (e=4, d=5), “curso” (e=13, d=17), y “clase” (e=69, d=53). Algunas menciones que evidencian el interés por el curso de lenguas en línea son las siguientes: *tengo interés en terminarlo [el curso] (Hanna, grupo 3); [...] sí estoy interesada en seguir constantemente pues tomando el japonés el siguiente semestre el 2 y el siguiente el 3 y así, sí estoy bastante interesada en el idioma (Aimi, grupo 1); decidí irme por japonés porque no se ha abierto el chino mandarín, pero también este... Lo que practicaba mi hermana... Entonces me interesó mucho. Los trazos, los kanjis, todo... (Megumi, grupo 1).*

Finalmente, los ítems relevantes al rol del profesor en el *engagement* emocional son el 3, 4 y 8 cuya media fue superior a 4.50 y la moda fue de 5.00 en todos los casos. Para Mercer y Dörnyei (2020), el profesor debe ser empático y sensible y será respetado y apreciado por sus estudiantes si atienden sus necesidades de aprendizaje. Los informantes manifiestan esto en diversos testimonios bajo el código de “profesor” (e=72, d=56) cuya mención fue muy alta en la entrevista; es decir, los informantes tenían una amplia voluntad por hablar de su docente.

En general, los informantes manifestaron encontrarse en el polo positivo de la valoración emocional hacia el profesor: *[el profesor] es muy agradable y no sé si eso se atribuya a su juventud, pero sí lo noto muy agradable y muy abierto a cualquier pregunta... Cualquier duda. Lo noto como una persona muy cómoda para aprender (Yusuke, grupo 2); el profesor que me tocó y con los talleres que tomé, la verdad [es] muy fácil [el curso] y es más cómoda la manera en cómo se está dando porque no tenemos que andarnos movernos de punto A punto B, porque todo lo tomamos frente a la computadora o el celular; [mi profesor] es muy buena persona (John, grupo 3); Sí, mi profesor es muy agradable y es muy bueno en lo que hace (Hanna, grupo 3); En efecto el profesor... Ha hecho muy buen trabajo. Yo me siento muy cómodo en las clases...*

Siento que maneja un ritmo muy aceptable y... Sí entiendo su forma de explicar (Taro, grupo 1).

5.1.1.3. El *engagement* conductual de la población total

El análisis del *engagement* conductual se llevó a cabo de igual modo. Similar a los casos anteriores, los participantes se encontraron en su mayoría en el percentil aritmético *alto* considerando la puntuación máxima de 30 puntos (*bajo* es de 6 a 14 puntos; *medio* es de 15 a 22 puntos; y *alto* de 23 a 30 puntos). La media resultante fue de 26.21 (DE=4.49), la mediana 28.00, y la moda de 29.00. En cuanto al análisis de cuartiles SPSS 25.0, la puntuación de 25.00 supera al 25% de la población (*regular*); la de 28, al 50% de la población (*bueno*); y la de 29 supera al 75% de la población (*excelente*). En consideración de estos parámetros, se determinó que 1 informante (1.88%) se encuentra en el nivel *bajo-deficiente*; 1 se encuentra en el nivel *medio-deficiente* (1.88%); 7 tienen un nivel *alto-deficiente* (13.20%); 17 tienen un nivel *alto-regular* (32.07%); 13 tienen al nivel *alto-bueno* (24.52%) y 14 tienen el nivel *alto-excelente* (26.41%). Lo anterior se resume en la Figura 8.

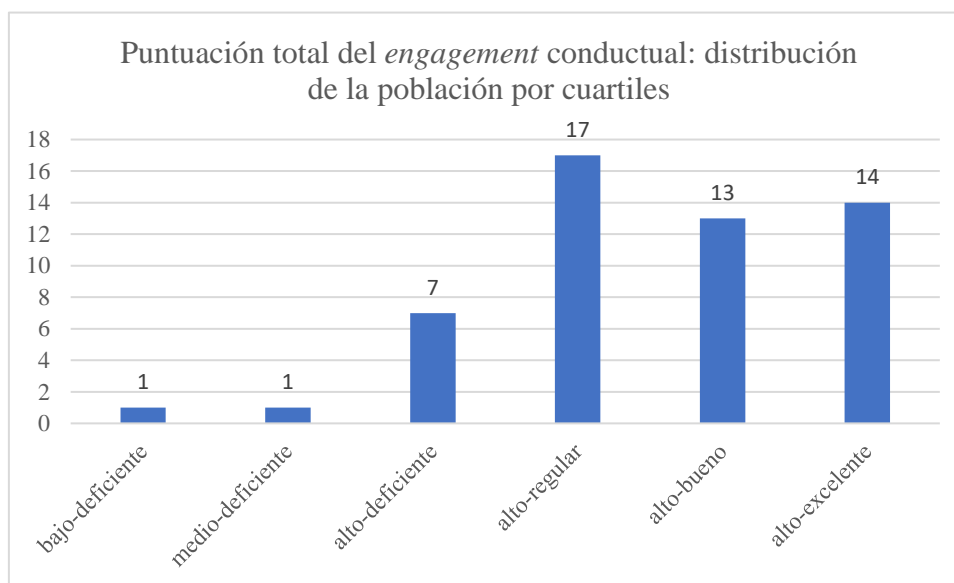


Fig. 8. Puntuación total del *engagement* conductual: distribución de la población por cuartiles.

Además, en la Tabla 17 se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos del *engagement* conductual.

Tabla 17
Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Engagement Conductual

	N	Media	Mediana	Moda	Desv. Estándar
[con1]. Si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...).	53	4.17	5	5	1.122
[con2]. Siento curiosidad por saber más sobre la lengua que estoy estudiando.	53	4.62	5	5	0.837
[con3]. Tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos.	53	3.75	4	5	1.191
[con4]. Cumplo con la entrega de las actividades asignadas por el profesor respetando la fecha de entrega.	53	4.4	5	5	0.862
[con5]. Sigo las instrucciones del profesor o profesora acerca de las actividades en las sesiones en línea.	53	4.62	5	5	0.814
[con6]. Quiero aprender a usar bien las palabras que desconocía.	53	4.64	5	5	0.879

En el *engagement* conductual, lo prominente es que la moda en todos los ítems es 5. El *engagement* conductual se encuentra asociado con la relación, la autonomía y la competencia en el marco de la teoría de la autodeterminación. De este modo, el ítem 1 la voluntad a participar en actividades culturales, extracurriculares e institucionales. El código “cultura” (e=7, d=7) ayuda a interpretar estos elementos, así como el código “CEMAAI” (e=3, d=3) siendo una actividad extracurricular propia de la institución (centro de medios de autoacceso de idiomas, un sitio de talleres donde los estudiantes pueden interactuar en la lengua meta con otros profesores y estudiantes). Dado que la media y la moda son altas, se pudieron anticipar comentarios de los informantes con valoración positiva: *CEMAAI, que son talleres, se me ha hecho una idea muy interesante, muy... Que me llama mucho la atención porque aparte de que el alumno está aprendiendo lo que está en sus cursos, está practicando esa cierta forma de aprender* (Keiko, grupo 1); [...] *me ha tocado que en algunas horas de CEMAAI aplican que el “basta” [juego de vocabulario], pero en inglés o algún cuestionario o juego que son en inglés, entonces eso nos ayuda a desarrollar nuestro idioma y este...* (Charles, grupo 3); *constantemente me estoy exponiendo a cultura popular o mediante redes sociales a diferentes idiomas, por lo que la curiosidad siempre se fomenta y, como tal, mi entorno no tiene nada que me impida investigar o aprender sobre las lenguas* (Taro, grupo 1).

Los ítems 2 y 6 se relacionan con el esfuerzo, la persistencia y la atención, y sus medias son superiores al 4.62, y su moda es igual a 5. En este caso, son útiles los códigos “esfuerzo” (e=5, d=6), “atención” (e=21, d=19) y “concentración” (e=13, d=10) para

recuperar datos del análisis cualitativo. Considerando que las puntuaciones son altas, se pudo esperar una valoración similar en las entrevistas; no obstante, lo más interesante fueron quizá los retos de mantener la atención y la concentración considerando la “distracción” (e=30, d=23) y el “teléfono móvil” (e=22, d=18), y que, a pesar de los retos descritos a continuación, los informantes se valoran con puntuaciones altas.

Primero, en el caso de la atención y la concentración, algunos informantes coinciden en que puede ser difícil alcanzarlas bajo las condiciones de la pandemia y el acceso a distractores: *Sí, a veces me pasa una vez al día [distraerme con el celular]. A veces sí logro concentrarme por completo... (Taro, grupo 1); a veces no me puedo concentrar muy bien en las clases, pero es porque... No sé, no puedo... Entonces casi siempre yo estudio solita en mi casa (Sakura, grupo 2); Yo siento que sí [podría concentrarme mejor si no estuviéramos en pandemia] porque ya estando en clase, la concentración se centra en el docente y lo que esté haciendo. Aquí como que tan pronto te da hambre y te levantas a prepararte algo y te distraes... Siento que en presencial sí me concentraría más que en línea al escuchar como habla el profesor (Yusuke, grupo 2).*

Segundo, es importante mostrar los resultados de los retos de las distracciones en general considerando los códigos “distracción” y “teléfono celular”. Un testimonio muy ilustrativo es el de Yusuke (grupo 2) quien habló así de su entorno: *sí, fíjese que, siendo sincero, a veces se me dificulta [la concentración]. Especialmente cuando no son temas importantes, sino que sí se desvía de la concentración más que nada estando en su entorno de confort donde tiene acceso a la cocina, a la limpieza, a otros deberes, y cuando no es un tema que uno está empezando... Un tema importante, o cuando son repasos o actividades que uno no tiene qué hacer, a veces sí es muy fácil distraerse. De igual modo, su opinión sobre el teléfono móvil es importante: ...procuro mantener las cosas alejadas y otros distractores que sí conscientemente los agarro y los pongo al lado para concentrarme más... Pero el teléfono sí [...] el teléfono principalmente, pero sí procuro... Respondiendo más a detalle... Finalmente, procuro evitar distracciones, pero el teléfono es algo que inconscientemente siempre estoy cargando.*

John describió un escenario similar: *Le comentaría que me gustaría evitar distraerme, pero es que es muy difícil estando aquí en mi zona de confort donde tengo todo lo que me gusta a mi mano, porque estoy en mi cuarto: a un lado tengo mi celular, a otro lado libros que leo y cosas así. No sé, a veces hay algo que me gana que me hace distraerme; de las cuatro horas que tengo en mis clases de inglés, a pesar de que tenga el teléfono en vibrador ahí se ve luego que se prenda la pantalla y me asomo a ver qué es y si es algo, no sé, un mensaje o algo así, a veces me gana el tic de contestarlo o mínimo leerlo dentro de la conversación. Es muy difícil dejar eso (John, grupo 3).*

Charles (grupo 3) habló de un caso parecido: *Pues las distracciones de los mensajes de amigos, el mismo celular en las redes sociales o hasta en ocasiones la misma computadora porque la misma computadora se puede prestar a buscar otras cosas, la familia, y este, visita, que llegue un primo y entre a tu cuarto porque pues viene a visitarte o uno mismo también puede ser tu distracción, sí, sí y no sé, este, que el momento de hacer tarea pues un tarea que puedes hacer en media hora te la avientas en tres horas, no sé, es algo que no favorece también.*

Taro (grupo 1) también describió un escenario que se asemeja a los anteriores: *Yo diría que más que nada el hecho de estar en mi habitación, como mencionaba antes... Me pasa mucho que de vez en cuando, si la clase se pone muy monótona, termino por tomar mi celular o distraerme... A veces viendo por la ventana. Realmente trato de controlar todo eso, pero muchas veces me ha llegado a pasar... Sin darme cuenta me pierdo.*

Aimi (grupo 1), igual que los otros, describe un caso parecido: *Yo creo que siempre está ese factor de la distracción y más como estoy en mi casa y tengo oportunidad de hacer otras cosas, siento que me he vuelto muy buena en hacer varias cosas al mismo tiempo pero la verdad, cuando estoy en clase, si suelo tomar el teléfono, igual sigo escuchando pero estoy a veces viendo algo en el teléfono, o a lo mejor adelantando una tarea, arreglándome para ir al trabajo, pero si yo creo que sí influyen los distractores.*

Megumi (grupo 1) mencionó no solo el móvil como distractor, sino también otras actividades: *las redes sociales, mucho, Facebook, Instagram... Tal vez el estar como en*

una misma posición siempre. Afortunadamente no es mucho tiempo, pero como que eso me distrae y empiezo a hacer otras cosas como dibujar... Cabe mencionar que también se analizó el código “redes sociales” (e=9, d=8).

Hanna (grupo 3) consideró que, incluso dentro del mar de distractores, debe existir una voluntad propia para mantener la atención y la concentración: *sí, totalmente porque nos dan horas de receso, así que no tengo ninguna excusa para distraerme y no tomar bien la clase... Tener el enfoque al 100%*. Por otra parte, Keiko (grupo 1), consciente del riesgo de distracción del teléfono móvil, describió su estrategia: *...puede ser a lo mejor difícil el no tener el teléfono; entonces, a veces se lo presto a mi hermano o lo dejo cargando abajo, o en otra parte, y ya como... Ya, no lo voy a tener aquí a lado, no voy a estar pendiente de... de lo que llegue a mi teléfono, ¿no?*

El ítem 3 se refiere a la participación en actividades comunicativas y tiene una media de 3.75 y una moda de 5. La primera observación es que este ítem tiene la puntuación más baja de los analizados hasta ahora, aunque de igual manera tiene una puntuación que tiende hacia el nivel alto, o al menos medio superior. En este caso, es importante analizar los comentarios bajo el código “participación” (e=19, d=21), “comunicación” (e=3, d=7) y “hablar” (e=25, d=18). Megumi (grupo 1) explica que estudiar japonés en línea puede ser: *complicado yo creo que no, porque tenemos muchos recursos para poder reforzar o es muy fácil comunicarnos con nuestros maestros; no obstante, para Yusuke (grupo 2), esto no es suficiente para participar en actividades comunicativas: no tengo tantas participaciones como me gustaría... Siento que eso se debe a que no tengo la confianza para participar. Al preguntarle sobre su interacción con sus compañeros, parece ser que no solo se trata de la dificultad de una clase de lengua, sino de la carencia de relación con ellos: Sí sé sus nombres, pero nada más porque veo sus participaciones, pero no he tenido una conversación directa con ellos. No los he visto... (Yusuke, grupo 2).*

Charles y Taro describen otros retos. A veces no es que no haya un medio adecuado para la comunicación, sino que simplemente no tienen la voluntad de participar. *Diría que lo normal si el maestro me dice que participe, participo y también cuando el profesor dice hacemos alguna actividad donde se requiere que participamos*

me ofrezco para participar (Charles, grupo 3); *realmente no hay anda que impida mi participación... Si mi participación no es requerida, la doy. Si pide voluntarios y conozco los contenidos que se están dando o tengo una aportación relevante... Sí tengo la posibilidad de hablar* (Taro, grupo 1). Sakura (grupo 2) parece presentar un caso similar, pero con prominencia hacia emociones negativas como la ansiedad o los nervios: *es que me da vergüenza y prefiero que alguien más lo haga primero. Ya si me pregunta directamente, ya contesto*. En contraparte, Aimi (grupo 1) parece encontrar seguridad en el estudio en línea: *Otra ventaja, yo creo que sería que también siento menos presión; me imagino que presencial estaría un poco más nerviosa sobre pues participar, o a lo mejor tener que hablarlo, o como tener la vista en los demás; y no me considero una persona tímida, pero, como es algo nuevo para mí el japonés*. Finalmente, en contraste, Hanna (grupo 3) sí parece tener una postura más entusiasta: *Cuando el profe quiere que participemos, participo. Me considero muy responsable*.

Finalmente, los ítems 4 y 5 se relacionan con seguir reglas e instrucciones y tienen medias superiores a los 4.40, y modas iguales a 5. De acuerdo con la puntuación de la encuesta, los informantes dijeron que mantuvieron una conducta adecuada durante la clase. Ahora bien, los códigos útiles de la entrevista son, en particular, “responsabilidad” (e=12, d=18), “tarea” (e=23, d=14) y “actividades” (e=30, d=30). Por una parte, hay quienes consideran que los estudiantes tienen una responsabilidad que mantener en todo el curso: [...] *los alumnos, la responsabilidad que tenemos, independientemente de que hayamos pagado para esto porque sabemos que, aunque paguemos no se nos regala la calificación* (John, grupo 3). Esto se refleja en seguir instrucciones y llevar una conducta adecuada: *Sí, yo me considero una persona muy... bueno, pues responsable pongamos así, porque si me dicen que tengo que prender la cámara pues prendo la cámara o si me dicen que tengo que prender micrófono cuando tengo que participar lo hago al igual que todas mis tareas pues trato de entregar en tiempo y forma para no tener pues que me bajen la calificación o algo, en eso sí he sido muy responsable, hasta el momento cualquier clase así, con los trabajos con actividades así, trato de hacerlo en tiempo y forma* (Charles, grupo 3); *constantemente me esfuerzo por entregar las cosas en tiempo y forma. Siempre estoy unos minutos antes... Intento despejarme por lo menos una hora antes por lo menos para tener todo el tiempo... (Taro, grupo 1); Sí soy responsable en eso [reglas, tiempos y actividades]. Solo una vez mandé una tarea atrasada, pero es*

porque yo creí que ya le había dado en entregar (Sakura, grupo 2); *siento que he sido muy responsable en hacer mis tareas, porque pues quiero aprender ¿no?* (Keiko, grupo 1). En general, los informantes consideran que su conducta y el seguimiento de instrucciones es apropiada en el curso de lenguas en línea.

5.1.2. El *engagement* de los estudiantes por sexo

El análisis previo de la distribución de la población (3.6.1 Participantes) evidencia la disparidad en la distribución de participantes por sexo; no obstante, la disparidad no es tan tajante puesto que las mujeres son 32 (60.4%) y los hombres 20 (37.7%), mientras que 1 persona (1.9%) decidió no contestar en este apartado de la encuesta (ver Tabla 5). En cuanto al análisis de fiabilidad, los resultados tanto de hombres ($\alpha=.96$) como de mujeres ($\alpha=.96$) evidenciaron fiabilidad alta con el coeficiente del alfa de Cronbach. En relación a las pruebas de normalidad, la prueba de Shapiro-Wilk evidenció que, en el caso de la puntuación total del *engagement* en mujeres, los datos se alejan de la normalidad, $W(32)=.75$, $p=.001$; y lo mismo ocurre en los hombres, $W(20)=.65$, $p=.001$.

Los datos que se presentan en la Tabla 18 son los resultados del análisis de estadísticos descriptivos tanto de las puntuaciones del *engagement* por dimensión como de su puntuación total.

Tabla 18
Niveles del Engagement por Sexo

	Sexo	<i>Engagement</i> Cognitivo	<i>Engagement</i> Emocional	<i>Engagement</i> Conductual	Puntuación total del <i>Engagement</i>
N	H	20	20	20	20
	M	32	32	32	32
Media	H	43.05	36	26.15	104.75
	M	42.03	35.13	26.25	102.84
Mediana	H	43.5	37	27.5	110
	M	44.5	36	28	108
Moda	H	49	40	28	104
	M	49	36	30	115
Desv. Estándar	H	6.55	6.56	4.53	16.52
	M	8.48	5.96	4.6	17.85
Cuartiles					
25	H	41	35	25.25	102.25
	M	38.25	34.25	24.25	94
50	H	43.5	37	27.5	110
	M	44.5	36	28	108
75	H	49	40	28	114
	M	48.75	39	29	114.75

El primer resultado interesante del análisis es que las medias son similares tanto en hombres (M=104.75, DE=16.52) como en mujeres (M=102.84, DE=17.85), evidenciando que no hay grandes diferencias al comparar sexos, a excepción de la puntuación total del *engagement* donde los hombres (M=104) obtuvieron una puntuación menor que las mujeres (M=115). Siguiendo el modelo de escala utilizado en la sección anterior, de llevarse a cabo el corte que divide la puntuación del *engagement* total en 3 percentiles, *bajo* (24 a 56 puntos), *medio* (57 a 88 puntos) y *alto* (89 a 120 puntos), se encontraría que los datos de media, mediana y moda sitúan a la población, tanto de hombres como de mujeres, en el percentil *alto*. Ahora bien, el análisis de cuartiles de SPSS 25.0 arrojó una división de cuartiles donde, para los hombres, una puntuación de 102.25 supera al 25% de la población (*regular*); la de 110, al 50% de la población (*bueno*); y el de 114 supera al 75% de la población (*excelente*). En el caso de las mujeres, una puntuación de 94 supera al 25% de la población (*regular*); la de 108, al 50% de la población (*bueno*); y la de 114.75 supera al 75% de la población (*excelente*). La Figura 9 resume la distribución de la población por sexo por cuartiles.

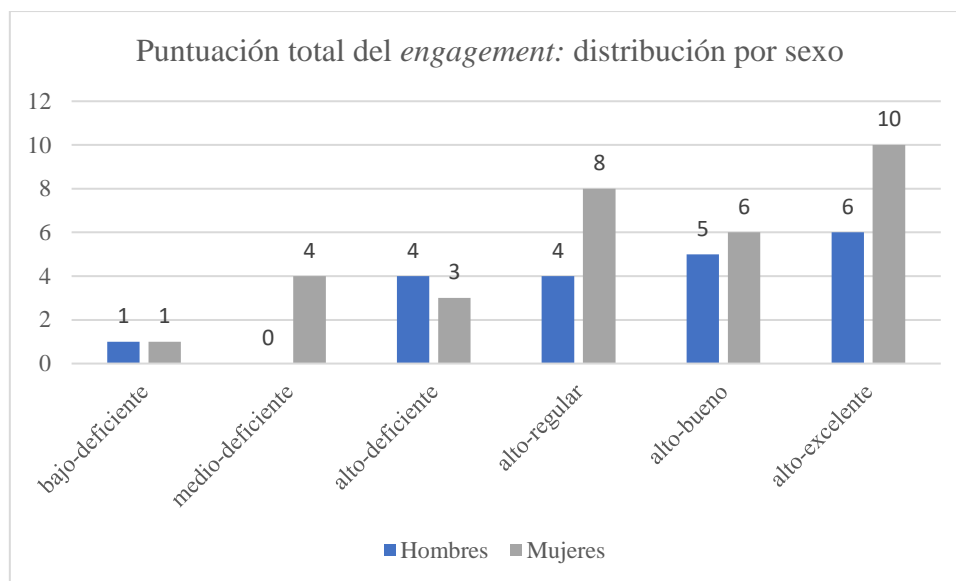


Fig. 9. Puntuación total *del engagement*: distribución por sexo

Como conclusión de este procesamiento por cuartiles, se determinó que 1 hombre (1.88%) y 1 mujer (1.88%) tienen nivel *bajo-deficiente*; ningún hombre y 4 mujeres nivel *medio-deficiente* (7.54%); 4 hombres (7.54%) y 3 mujeres (5.66%) tienen el nivel *alto-deficiente*; 4 hombres (7.54%) y 8 mujeres (15.09%) tienen el nivel *alto-regular*; 5 hombres (9.43%) y 6 mujeres (11.32%) tienen el nivel *alto-bueno*; y 6 hombres (11.32%) y 10 mujeres (18.86%) tienen el nivel *alto-excelente*. En general, aunque los datos se inclinan hacia los niveles altos, aquí empieza a verse una diferencia en los niveles *del engagement* de los participantes. De igual modo, cabe subrayar que una persona decidió no contestar en la opción sexo del cuestionario. Su puntuación, no obstante, fue de 110 puntos y representó el 1.88% de la población.

5.1.2.1. El *engagement* cognitivo por sexo

El *engagement* cognitivo evidenció la tendencia a los niveles altos tanto en hombres como en mujeres. Los participantes se encontraron en su mayoría en el percentil aritmético alto considerando la puntuación máxima de 50 puntos (bajo es de 5 a 20 puntos; medio es de 21 a 30 puntos; y alto es de 31 a 50 puntos). Para hombres, la media mostró 43.05 (DE=6.55), la mediana 43.50, y la moda resultó 49.00; para mujeres, la media fue de 42.03 (DE=8.48), la mediana 44.50, y la moda también 49.00. En cuanto al análisis de cuartiles de *SPSS 25.0*, en el caso de los hombres, la puntuación de 41.00

supera al 25% de la población (*regular*); la de 43.50, al 50% de la población (*bueno*); y la de 49 supera al 75% de la población (*excelente*); mientras que, para las mujeres, la puntuación de 38.25 supera al 25% de la población (*regular*); la de 44.50 al 50% de la población (*bueno*); y la de 48.75 supera al 75% de la población (*excelente*). El análisis llevado a cabo se resume en la Figura 10.

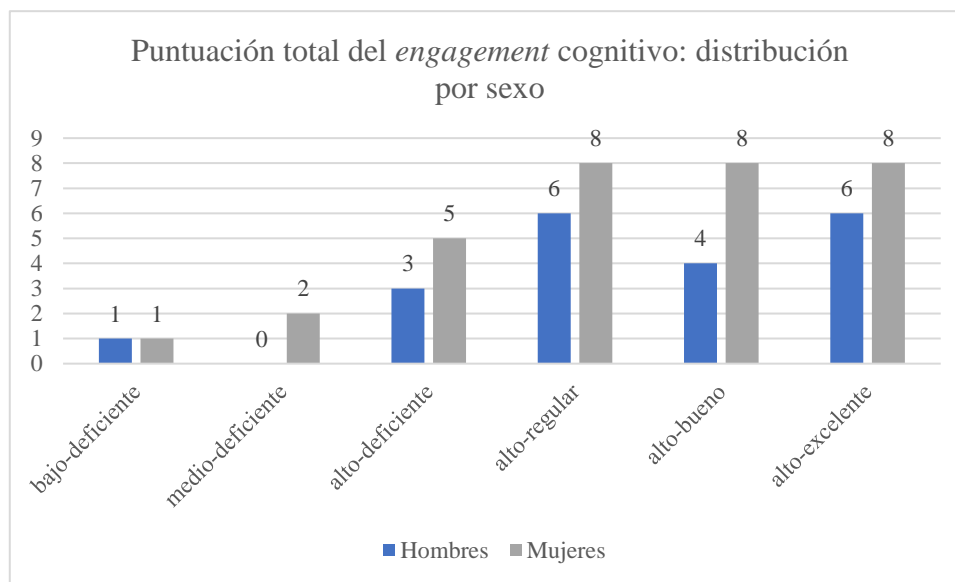


Fig. 10. Puntuación total *del engagement* cognitivo: distribución por sexo

Como resultado del análisis *del engagement* cognitivo por sexo, se determinó que 1 hombre (1.88%) y 1 mujer (1.88%) tienen nivel *bajo-deficiente*; ningún hombre y 2 mujeres nivel *medio-deficiente* (3.76%); 3 hombres (5.66%) y 5 mujeres (9.43%) tienen el nivel *alto-deficiente*; 6 hombres (11.32%) y 8 mujeres (15.09%) tienen el nivel *alto-regular*; 4 hombres (7.54%) y 8 mujeres (15.09%) tienen el nivel *alto-bueno*; y 6 hombres (11.32%) y 8 mujeres (15.09%) tienen el nivel *alto-excelente*. En general, aunque los datos se inclinan hacia los niveles altos, la tendencia hacia la diferencia entre sexos continúa en el análisis del *engagement* cognitivo. De igual modo, cabe subrayar que una persona decidió no contestar en la opción sexo del cuestionario. Su puntuación, no obstante, fue de 49 puntos y representó el 1.88% de la población.

A continuación, se presenta el análisis de los ítems del *engagement* cognitivo del cuestionario en línea (ver Tabla 19). El ítem 1 es “*me reto a cumplir las metas de aprendizaje de la lengua que estoy estudiando*”; el ítem 2, “*uso varias estrategias para*

aprender los temas de la clase (por ejemplo, hacer tarjetas, tomar notas, usar una aplicación, investigar en internet...)”; el ítem 3, *“aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando”*; el ítem 4, *“me gusta el libro de texto que usamos para la clase”*; el ítem 5, *“pongo atención a la clase por medio de la videollamada”*; el ítem 6, *“me siento satisfecho por poder completar las actividades asignadas por el profesor”*; el ítem 7, *“estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera”*; el ítem 8, *“me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...)”*; el ítem 9, *“me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando”*; y el ítem 10, *“trato de incluir la lengua que estoy estudiando en mi vida diaria (por ejemplo, viendo series o películas, escuchando música, jugando videojuegos, leyendo...)”*.

Tabla 19

Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Engagement Cognitivo por Sexo

		Ítem									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	H	20	20	20	20	20	20	20	20	0	20
	M	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Media	H	4.15	4.15	4.6	4.2	4.4	4.4	4.35	3.95	4.55	4.3
	M	3.91	4.13	4.19	4.09	4.16	4.38	4.41	4.19	4.5	4.09
Mediana	H	4	4	5	5	4.5	5	5	4.5	5	4.5
	M	4	4.5	4.5	5	4	5	5	5	5	4.5
Moda	H	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	M	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Desv. Estándar	H	0.745	0.813	0.681	1.105	0.681	1.095	0.988	1.23	0.759	0.865
	M	1.174	1.07	0.998	1.329	0.808	0.942	0.946	1.15	0.916	1.088

Primero, el ítem 1, con relación al aprendizaje autorregulado, obtuvo una media de 4.15 para hombres (DE=.74) y de 3.91 para mujeres (DE=1.17); es decir, un poco más elevado en el caso de los hombres. En las entrevistas se encontró lo siguiente bajo el código “autodidacta” (enraizamiento[e]=13, densidad[d]=9): [La ventaja es que] *puedo tomar como mi tiempo eh... como... o sea, puedo trabajar conmigo más, como con las tareas, siendo autodidacta* (Keiko, grupo 1). [...] *Es ser más responsable y tomar más las riendas de lo que viene siendo la materia* (Charles, grupo 3).

El ítem 2 se relaciona con el uso de estrategias para alcanzar metas y, en el caso de los hombres, obtuvo una media de 4.15 (DE=.81) mientras que en el caso de las

mujeres obtuvo una media de 4.13 (DE=1.07); es decir, las puntuaciones son muy similares. Bajo los códigos “participación” (e=19, d=21), “memorización” (e=4, d=6), “oración [formular oraciones]” (e=4, d=2), así como una amplia variedad de otras “actividades” (e=30, d=30), se recuperaron los siguientes testimonios: [...] *Puedo tomar capturas de pantalla de los ejercicios para mayor comodidad. Creo que el estudio en línea ofrece muchas herramientas para que el estudiante pueda desarrollarse* (Taro, grupo 1). *Yo tengo mis listas de... para las tareas de la Universidad, hago listas... como que “esta semana tengo tales tareas” ¿no?, y ya me organizo en hacerlas, a veces sí estoy... que se me olvida y ya “ay, es el tiempo límite de entregarlas”, pero lo que es el japonés... siento que he sido muy responsable en hacer mis tareas, porque pues quiero aprender ¿no?* (Keiko, grupo 1).

Los ítems 3, 4, 5 y 8 se relacionan con el aprendizaje a través de medios digitales (considerando que los libros de texto que usan en estos cursos son digitales). Los hombres mostraron una media entre 3.95 y 4.60, y las mujeres entre 4.19 y 4.50. Algunos informantes expresaron lo siguiente: *Yo diría que, en mi caso, ha sido una experiencia bastante gratificante puesto que he estado aprendiendo y de buena forma, a buen ritmo... Y, pues las dificultades que he tenido, las he podido resolver gracias a la tecnología, y a las herramientas que nos proporciona tanto el internet en general como nuestro profesor* (Taro, grupo 1). [...] *siento que el aprendizaje en línea... a mí me ha beneficiado un poquito (por mis tiempos), y por eso escogí el japonés; y se me hizo buena alternativa escogerlo en línea* (Aimi, grupo 1).

Los ítems 6 y 7 se relacionan con el desarrollo de competencias lingüísticas y, en los hombres, se alcanzaron medias de 4.40 (DE=1.09) y 4.35 (DE=.98) respectivamente, y, en el caso de las mujeres, de 4.38 (DE=.94) y 4.41 (DE=.94), respectivamente. En la entrevista, con relación a los códigos “hablar” (e=25, d=18), “escuchar” (e=11, d=9), “leer” (e=13, d=8) y “escribir” (e=15, d=12) se recuperaron las siguientes menciones al hablar sobre qué habilidad de las anteriores consideraban haber desarrollado más: *hablar, escuchar y leer. Escribir ya traía un poquito las bases, pero se me da más hablar, escuchar y leer...* (Hanna, grupo 3); *Creo que en este tiempo ha sido el escuchar, el escuchar y un poco el leer, el hablar todavía me cuesta* (Charles, grupo 3); *Yo creo que*

escuchar... Escribir también (Sakura, grupo 2); *Yo diría que escuchar. Escuchar y, en segundo lugar, escribir* (Yusuke, grupo 2).

Finalmente, los ítems 9 y 10 se relacionan con la inversión en el aprendizaje. Cabe recordar que este concepto está asociado con la noción de que el estudiante administra su participación en el aula de modo que “invierte” en el AL en diferentes formas y grados como lo explica Norton (2000, 2012). En este caso, las puntuaciones de la media, para los hombres, fueron 4.55 (DE=.75) y 4.30 (DE=.86) respectivamente, mientras que para las mujeres fueron de 4.50 (DE=.91) y 4.09 (DE=1.08) respectivamente. En el caso de la entrevista, el código “aprendizaje” (e=67, d=57) fue de los más prominentes y sirvió para recuperar la siguiente información: [...] *necesito el inglés sí o sí para mi carrera y para mí, siento que puedo seguir aprendiendo más el inglés; si uno tiene la fuerza de voluntad para no andarse distraendo por cualquier cosa, sí* [se puede aprender inglés en línea] (John, grupo 3). [...] *Tiene sus altas y bajas porque... A veces en línea aprender es muy difícil ya que no estás interactuando, no estás viendo a la persona... Pero la verdad sí está muy bueno el curso, tiene muy buenos maestros y tiene muy buena forma de presentar el proyecto para que nosotros aprendamos en base a ello* (Hanna, grupo 3). En cuanto a la inversión cognitiva en el estudio de la lengua, algunas menciones son las siguientes: [...] *según veo en mis calificaciones, estoy teniendo una buena experiencia aprendiendo nuevas cosas y pues... Se refleja.* (Taro, grupo 1); *el haber ya aprendido cómo leer la mayoría de las cosas es un gran avance más con, como, este tipo de lengua...* (Keiko, grupo 1).

5.1.2.2. El engagement emocional por sexo

El análisis del *engagement* emocional continuó la tendencia a los niveles altos tanto en hombres como en mujeres. Los participantes se encontraron en su mayoría en el percentil aritmético alto considerando la puntuación máxima de 40 puntos (*bajo* es de 4 a 16 puntos; *medio* es de 17 a 28 puntos; y *alto* de 29 a 40 puntos). Para hombres, la media fue de 36.00 (DE=6.56), la mediana 37.00, y la moda resultó ser 40.00; para mujeres, la media fue de 35.13 (DE=5.96), la mediana fue 36.00, y la moda también 36.00. En cuanto al análisis de cuartiles de SPSS 25.0, en el caso de los hombres, la puntuación de 35.00 supera al 25% de la población (*regular*); la de 37 al 50% de la población (*bueno*); y la de

40 supera al 75% de la población (*excelente*); mientras que, para las mujeres, la puntuación de 34.25 supera al 25% de la población (*regular*); la de 36.00 al 50% de la población (*bueno*); y la de 39.00 supera al 75% de la población (*excelente*). El análisis llevado a cabo se resume en la Figura 11.

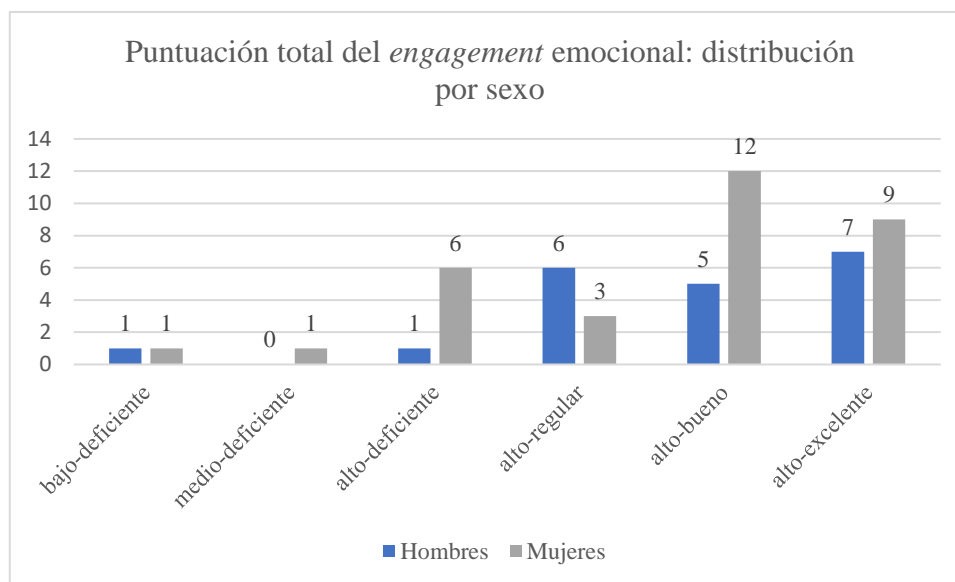


Fig. 11. Puntuación total del *engagement* emocional: distribución por sexo

Como resultado del análisis del *engagement* emocional por sexo, se determinó que 1 hombre (1.88%) y 1 mujer (1.88%) tienen nivel *bajo-deficiente*; ningún hombre y 1 mujer nivel *medio-deficiente* (1.88%); 1 hombre (1.88%) y 6 mujeres (11.32%) tienen el nivel *alto-deficiente*; 6 hombres (11.32%) y 3 mujeres (5.66%) tienen el nivel *alto-regular*; 5 hombres (9.43%) y 12 mujeres (22.64%) tienen el nivel *alto-bueno*; y 7 hombres (13.20%) y 9 mujeres (16.98%) tienen el nivel *alto-excelente*. En general, aunque los datos se inclinan hacia los niveles altos, la tendencia hacia la diferencia entre sexos continúa en el análisis del *engagement* emocional. De igual modo, cabe subrayar que la persona que decidió no contestar en la opción sexo del cuestionario representó el 1.88% de la población y marcó 37 puntos.

A continuación, se presenta el análisis de los ítems del *engagement* emocional del cuestionario en línea (ver Tabla 20). El ítem 1 es “*estoy mejorando en la comprensión auditiva de la lengua que estoy estudiando*”; el ítem 2, “*asisto puntualmente a las sesiones en línea (videollamadas) de mi curso de lenguas*”; el ítem 3, “*me llevo bien con*

mi profesor o profesora”; el ítem 4, “*me agrada la personalidad del profesor o la profesora*”; el ítem 5, “*estoy mejorando en la lectura de la lengua que estoy estudiando*”; el ítem 6, “*estoy mejorando en la escritura de la lengua que estoy estudiando*”; el ítem 7, “*estoy mejorando mi producción oral en la lengua que estoy estudiando*”; y el ítem 8, “*me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera*”.

Tabla 20

Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Engagement Emocional por Sexo

		Ítem							
		1	2	3	4	5	6	7	8
N	H	20	20	20	20	20	20	20	20
	M	32	32	32	32	32	32	32	32
Media	H	4.25	4.65	4.75	4.8	4.3	4.2	4.15	4.45
	M	3.84	4.75	4.59	4.78	3.78	4.09	4.09	4.63
Mediana	H	4	5	5	5	4	4	4	5
	M	4	5	5	5	4	4	4	5
Moda	H	4	5	5	5	4	4	4	5
	M	4	5	5	5	4	5	5	5
Desv. Estándar	H	0.91	0.933	0.91	0.894	0.923	0.951	0.988	1.05
	M	1.167	0.672	0.911	0.792	1.184	0.995	0.995	0.871

En el *engagement* emocional, si bien hubo una disparidad mínima dentro de las puntuaciones más altas, no hay grandes diferencias en las medias de los ítems por separado. Una de ellas, sin embargo, está en las medias de los ítems 1, 5, 6 y 7, que reflejan satisfacción hacia el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas o, en general, ayudan a describir el desempeño en el aprendizaje de la lengua. En el caso de los hombres, las modas oscilaron entre 4.15 y 4.30, mientras que para las mujeres fueron entre 3.84 y 4.09. Los códigos más relevantes para analizar en las entrevistas fueron “escuchar” (e=11, d=9), “hablar” (e=25, d=18), “leer” (e=13, d=8), “escribir” (e=15, d=12), “aprendizaje” (e=67, d=57) y “estudiar” (e=20, d=15): *Sí, la verdad es un idioma que siempre me llamó mucho la atención... Siempre estuve expuesto a la cultura japonesa al crecer y la verdad nunca creí que lo fuera a estudiar formalmente... Y ha sido toda una experiencia muy satisfactoria el empezar* (Taro, grupo 1); *me gusta más cuando participamos y cuando tenemos que leer. La verdad... Y cuando tenemos que interactuar, hacer diálogos... Participamos...* (Hanna, grupo 3).

De igual modo, hay testimonios que valoran negativamente la satisfacción hacia varios elementos contextuales: [...] *Las que menos me gustan son esas de hablar porque involucra que yo lea y como se me dificulta mucho leer el hiragana y el katakana... Se me dificulta porque no lo he practicado tanto... Son esas las que me disgustan más o se me complican más* (Yusuke, grupo 2); [...] *en japonés que... al hablarlo es muy distinto a como si fuera en línea, entonces si me equivoco no es tan... Feo se podría de ser... Creo que es muy diferente a hacerlo presencial, o sea, estar cara a cara con el maestro... Yo creo que los nervios nos podrían [afectar] más fuerte* (Megumi, grupo 1); *no me gusta mucho la gramática. La gramática no me gusta y no disfruto mucho esa actividad* (Aimi, grupo 1).

El ítem 2 refleja el interés por el curso de lenguas, y tiene una media de 4.65 (DE=.91) para los hombres y de 4.75 (DE=.67) para las mujeres. Los códigos relevantes son “interés” (e=6, d=11), “interesante” (e=4, d=5), “curso” (e=13, d=17), y “clase” (e=69, d=53). Algunas menciones que evidencian el interés por el curso de lenguas en línea son las siguientes: [...] *sí me ha gustado mucho [el curso] (risas). Está suave y siento que sí estoy aprendiendo* (Sakura, grupo 2); [...] *¿Qué sería mejor en la clase? Pues la verdad ahorita yo me siento muy a gusto, no sabría decir qué es lo que le faltaría* (John, grupo 3).

Finalmente, los ítems relevantes al rol del profesor en el *engagement* emocional son el 3, 4 y 8. Los hombres tuvieron medias entre 4.45 y 4.80, mientras que las mujeres obtuvieron entre 4.59 y 4.78. Bajo el código de “profesor” (e=72, d=56), cuya mención fue muy alta en la entrevista, los informantes expresaron agrado en general; los informantes manifestaron encontrarse en el polo positivo de la valoración emocional hacia el profesor: [el profesor] *es muy buena persona* (John, grupo 3); [...] *mi profesor es muy agradable y es muy bueno en lo que hace* (Hanna, grupo 3).

5.1.2.3. El *engagement* conductual por sexo

El análisis del *engagement* conductual continuó la tendencia a los niveles altos tanto en hombres como en mujeres. Los participantes se encontraron en su mayoría en el percentil aritmético alto considerando la puntuación máxima de 30 puntos (*bajo* es de 6 a 14 puntos; *medio* es de 15 a 22 puntos; y *alto* de 23 a 30 puntos). Para hombres, la media

fue de 26.15 (DE=4.53), la mediana 27.50, y la moda resultó ser 28.00; para mujeres, la media fue de 26.25 (DE=4.60), la mediana fue 28.00, y la moda fue de 30.00. En cuanto al análisis de cuartiles de SPSS 25.0, en el caso de los hombres, la puntuación de 25.25 supera al 25% de la población (*regular*); la de 27.50 al 50% de la población (*bueno*); y la de 28 supera al 75% de la población (*excelente*); mientras que, para las mujeres, la puntuación de 24.25 supera al 25% de la población (*regular*); la de 28.00 al 50% de la población (*bueno*); y la de 29.00 supera al 75% de la población (*excelente*). El análisis llevado a cabo se resume en la Figura 12.

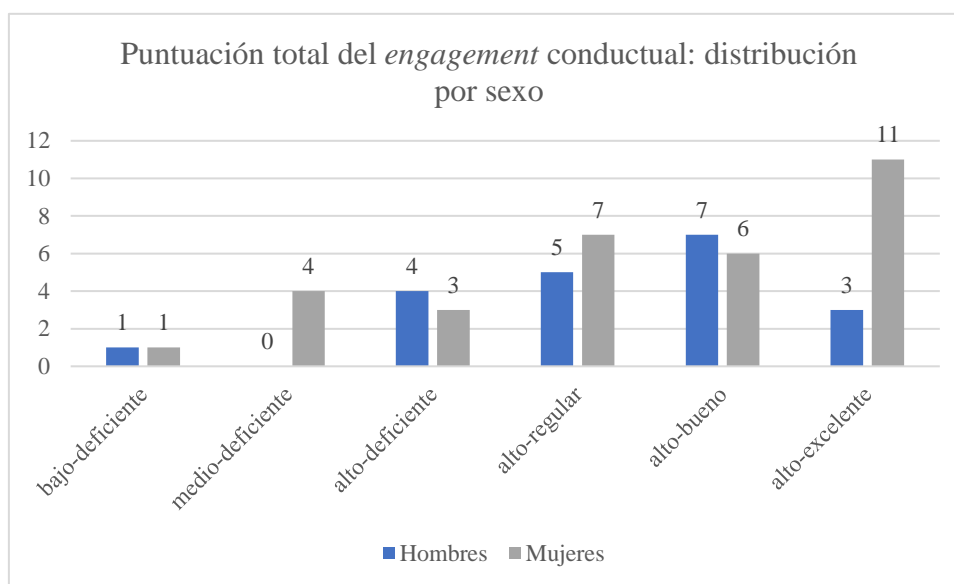


Fig. 12. Puntuación total del *engagement* conductual: distribución por sexo

Como resultado del análisis del *engagement* conductual por sexo, se determinó que 1 hombre (1.88%) y 1 mujer (1.88%) tienen nivel *bajo-deficiente*; ningún hombre y 4 mujeres nivel *medio-deficiente* (7.54%); 4 hombres (7.54%) y 3 mujeres (5.66%) tienen el nivel *alto-deficiente*; 5 hombres (9.43%) y 7 mujeres (13.20%) tienen el nivel *alto-regular*; 7 hombres (13.20%) y 6 mujeres (11.32%) tienen el nivel *alto-bueno*; y 3 hombres (5.66%) y 11 mujeres (20.75%) tienen el nivel *alto-excelente*. En esta tercera dimensión del *engagement*, resulta evidente que las puntuaciones más altas aparentan ser más frecuentes en mujeres. Adicionalmente, la persona que decidió no contestar en la opción sexo del cuestionario representó el 1.88% de la población y marcó 26 puntos.

Ahora se presenta el análisis de los ítems del *engagement* conductual del cuestionario en línea (ver Tabla 21). El ítem 1 es “si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...)”; el ítem 2, “siento curiosidad por saber más sobre la lengua que estoy estudiando”; el ítem 3, “tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos”; el ítem 4, “cumpló con la entrega de las actividades asignadas por el profesor respetando la fecha de entrega”; el ítem 5, “Sigo las instrucciones del profesor o profesora acerca de las actividades en las sesiones en línea; y el ítem 6, “quiero aprender a usar bien las palabras que desconocía”.

Tabla 21*Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Engagement Conductual por Sexo*

		Ítem					
		1	2	3	4	5	6
N	H	20	20	20	20	20	20
	M	32	32	32	32	32	32
Media	H	4.15	4.6	3.8	4.3	4.7	4.6
	M	4.22	4.63	3.72	4.47	4.56	4.66
Mediana	H	4.5	5	4	4.5	5	5
	M	5	5	4	5	5	5
Moda	H	5	5	4	5	5	5
	M	5	5	5	5	5	5
Desv. Estándar	H	1.089	0.94	1.105	0.865	0.733	0.94
	M	1.157	0.793	1.276	0.879	0.878	0.865

En el *engagement* conductual, el ítem 1 está relacionado con la voluntad a participar en actividades culturales, extracurriculares e institucionales. El código “cultura” (e=7, d=7) ayuda a estudiar estos elementos, así como el código “CEMAAI” (Centro de Medios de Autoacceso de Idiomas, un lugar de talleres donde los estudiantes pueden interactuar en la lengua meta con otros profesores y estudiantes) (e=3, d=3), siendo una actividad extracurricular propia de la institución. La media de los hombres fue 4.14 (DE=1.08) y de las mujeres 4.22 (DE=1.15). Debido a que en raras ocasiones se hace referencia a este tema en la entrevista, solo se menciona lo siguiente: [...] *me ha tocado que en algunas horas de CEMAAI aplican que el “basta” [juego de vocabulario], pero en inglés o algún cuestionario o juego que son en inglés, entonces eso nos ayuda a desarrollar nuestro idioma y este [...]* (Charles, grupo 3); *CEMAAI, que son talleres, se*

me ha hecho una idea muy interesante, muy [...] Que me llama mucho la atención porque aparte de que el alumno está aprendiendo lo que está en sus cursos, está practicando esa cierta forma de aprender (Keiko, grupo 1).

Los ítems 2 y 6 se relacionan con el esfuerzo, la persistencia y la atención. Los hombres obtuvieron medias iguales de 4.60 con desviación estándar igual (DE=.96), mientras que las mujeres obtuvieron 4.63 (DE=.79) y 4.66 (DE=.86), respectivamente. En este caso, son útiles los códigos “esfuerzo” (e=5, d=6), “atención” (e=21, d=19) y “concentración” (e=13, d=10) para analizar el contenido de la entrevista a detalle. Adicionalmente, igual de interesante, se encontraron la “distracción” (e=30, d=23) y el “teléfono celular” (e=22, d=18) cuyas menciones fueron numerosas, pero destaca lo siguiente: *Sí me ha gustado [el curso] por la comodidad de que no gastas mucho dinero y todo esto y pues estás en tu casa y tienes más pues facilidad, pero a la vez no porque hay, soy muy fácil para distraer, entonces hay cualquier cosa que me distrae y ya pierdo la atención de la clase [...]* (Charles, grupo 3); *Sí, totalmente porque nos dan horas de receso, así que no tengo ninguna excusa para distraerme y no tomar bien la clase... Tener el enfoque al 100%*. (Hanna, grupo 3). En cuanto al móvil, tanto hombres como mujeres lo consideraron un distractor prevalente. En la sección 5.1.1.3. (El *engagement* conductual de la población total) se analizaron los testimonios totales, que aquí no se mencionan para evitar la redundancia.

El ítem 3 es relevante a la participación en actividades comunicativas y tiene una media de 3.80 (DE=1.10) para hombres y 3.72 (DE=1.27) para mujeres. En este caso, analizar los reportes bajo los códigos “participación” (e=19, d=21), “comunicación” (e=3, d=7) y “hablar” (e=25, d=18) fue lo más productivo al revelar valores mixtos tanto positivos como negativos: *Una actividad que me hace más aprender es cuando nos hace participar en palabras nuevas. En esas palabras y en saber la pronunciación y en qué se pueden utilizar* (Hanna, grupo 3); *Otra ventaja, yo creo que sería que también siento menos presión; me imagino que presencial estaría un poco más nerviosa sobre pues participar, o a lo mejor tener que hablarlo, o como tener la vista en los demás; y no me considero una persona tímida pero, como es algo nuevo para mí el japonés (a comparación de otros compañeros que sí saben, (aunque sea un poquito), siento que si se me dificultó un poquito como participar* (Aimi, grupo 1). [...] *Yo tal vez diría que no*

hay tanta participación... Como que... Uno no tiene esa necesidad de estar ahí porque sabe que no va a participar, que no le van a decir “¡joye!” Porque me pasa mucho que, como yo sé que no me van a pedir que hable, me distraigo aún más fácil... (Yusuke, grupo 2).

Finalmente, los ítems 4 y 5 se relacionan con seguir reglas e instrucciones. Los hombres obtuvieron medias de 4.30 (DE=.86) y 4.70 (DE=.73), mientras que las mujeres reportaron medias de 4.47 (DE=.87) y 4.56 (DE=.87), respectivamente. Los códigos útiles de la entrevista son, en particular, “responsabilidad” (e=12, d=18), “tarea” (e=23, d=14) y “actividades” (e=30, d=30). Algunos comentarios relevantes fueron los siguientes: *Más que nada, dejar en claro a nosotros, los alumnos, la responsabilidad que tenemos, independientemente de que hayamos pagado para esto porque sabemos que, aunque paguemos no se nos regala la calificación (John, grupo 3). Me considero, la verdad, muy responsable, siempre llego a la hora que es [...] Lo de la cámara no es obligatorio, así que de vez en cuando la prendo, a veces no (Hanna, grupo 3).*

5.1.3. El *engagement* de los estudiantes por lengua de estudio

Debido a que el inglés y el japonés son lenguas distantes geográfica y lingüísticamente, fue interesante explorar si el *engagement* en las clases de lenguas había arrojado datos diferentes. El análisis previo de la distribución de la población (3.6.1 Participantes) evidenció la disparidad en la distribución de participantes por lengua de estudio: son 31 estudiantes de japonés (58.49%) y 22 estudiantes de inglés (41.50%). En cuanto al análisis de fiabilidad, se encontró fiabilidad alta tanto en los estudiantes de japonés ($\alpha=.97$) como de inglés ($\alpha=.91$) usando el coeficiente del alfa de Cronbach. En cuanto a las pruebas de normalidad, la prueba de Shapiro-Wilk expuso que, en el caso de la puntuación total del *engagement* en estudiantes de japonés, los datos se alejan de la normalidad, $W(31)=.65$, $p=.001$; y de igual manera en los estudiantes de inglés, $W(22)=.90$, $p=.032$.

Los datos que se presentan en la tabla 22 son los resultados del análisis de estadísticos descriptivos de las puntuaciones del *engagement* por dimensión y en su

puntuación total. En este caso, los estudiantes de lengua japonesa serán representados con “J” en la tabla, y los estudiantes de inglés con “I”.

Tabla 22

Niveles del Engagement por Lengua

		<i>Engagement</i> Cognitivo	<i>Engagement</i> Emocional	<i>Engagement</i> Conductual	Puntuación total del <i>Engagement</i>
N	J	31	31	31	31
	I	22	22	22	22
Media	J	43.16	35	26.26	103.9
	I	41.68	36.18	26.14	103.45
Mediana	J	46	37	28	111
	I	43	36.5	26.5	107
Moda	J	49	40	28	111
	I	49	40	22	110
Desv. Estándar	J	8.407	7.506	5.397	20.35
	I	6.736	3.29	2.883	11.42
Cuartiles					
25	J	40	35	26	100
	I	35.75	34.5	23.75	90.5
50	J	46	37	28	111
	I	43	36.5	26.5	107
75	J	49	39	29	116
	I	47.25	39	28.25	113.25

El primer resultado consistente del análisis es que las medias son similares tanto en estudiantes de japonés (M=103.90, DE=20.35) como en estudiantes de inglés (M=103.45, DE=11.42). Siguiendo el modelo de escala utilizado en la sección 5. Resultados, de llevarse a cabo el corte que divide la puntuación del *engagement* total en 3 percentiles, *bajo* (24 a 56 puntos), *medio* (57 a 88 puntos) y *alto* (89 a 120 puntos), se encontraría que los datos de media, mediana y moda sitúan a la población, tanto a los estudiantes de japonés como de inglés, en el percentil *alto*. Ahora bien, el análisis de cuartiles de SPSS 25.0 arrojó una división de cuartiles donde, para los estudiantes de japonés, una puntuación de 100.00 supera al 25% de la población (*regular*); la de 111, al 50% de la población (*bueno*); y la de 116 supera al 75% de la población (*excelente*). En el caso de los estudiantes de inglés, una puntuación de 90.50 supera al 25% de la población (*regular*); la de 107 al 50% de la población (*bueno*); y la de 113.25 supera al

75% de la población (*excelente*). La Figura 13 resume la distribución de la población por lengua por cuartiles.

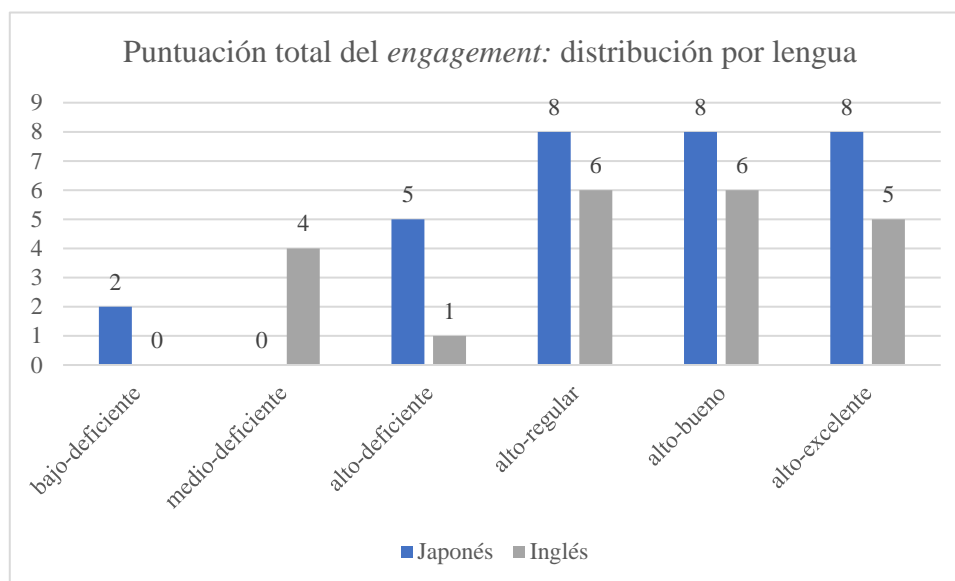


Fig. 13. Puntuación total del *engagement*: distribución por lengua

Como conclusión de este procesamiento por cuartiles, se determinó que 2 estudiantes de japonés (3.76%) y ningún estudiante de inglés obtuvieron el nivel *bajo-deficiente*; ningún estudiante de japonés y 4 estudiantes de inglés obtuvieron el *medio-deficiente* (7.54%); 5 estudiantes de japonés (9.43%) y 1 estudiante de inglés (1.88%) tienen el nivel *alto-deficiente*; 8 estudiantes de japonés (15.09%) y 6 estudiantes de inglés (11.32%) tienen el nivel *alto-regular*; de igual modo, 8 estudiantes de japonés (15.09%) y 6 estudiantes de inglés (11.32%) tienen el nivel *alto-bueno*; y 8 estudiantes de japonés (15.09%) y 5 estudiantes de inglés (9.43%) tienen el nivel *alto-excelente*. En general, aunque los datos se inclinan hacia los niveles altos, existe una diferencia inicial en el *engagement* de los participantes: los estudiantes de japonés tienden a tener un *engagement* más alto.

5.1.3.1. El *engagement* cognitivo por lengua

En el análisis del *engagement* cognitivo se evidenció la tendencia alta para las dos lenguas. Los participantes se encontraron en su mayoría en el percentil aritmético alto considerando la puntuación máxima de 50 puntos (bajo es de 5 a 20 puntos; medio es de

21 a 30 puntos; y alto es de 31 a 50 puntos). Para estudiantes de japonés, la media fue de 43.16 (DE=8.40), la mediana 46.00, y la moda resultó 49.00; para estudiantes de inglés, la media fue de 41.68 (DE=6.73), la mediana 43.00, y la moda de 49.00. En cuanto al análisis de cuartiles de *SPSS 25.0*, en el caso de los estudiantes de japonés, la puntuación de 40.00 supera al 25% de la población (*regular*); la de 46.00 al 50% de la población (*bueno*); y la de 49.00 supera al 75% de la población (*excelente*); mientras que, para los estudiantes de inglés, la puntuación de 35.75 supera al 25% de la población (*regular*); la de 43.00 al 50% de la población (*bueno*); y la de 47.25 supera al 75% de la población (*excelente*). El análisis llevado a cabo se resume en la Figura 14.

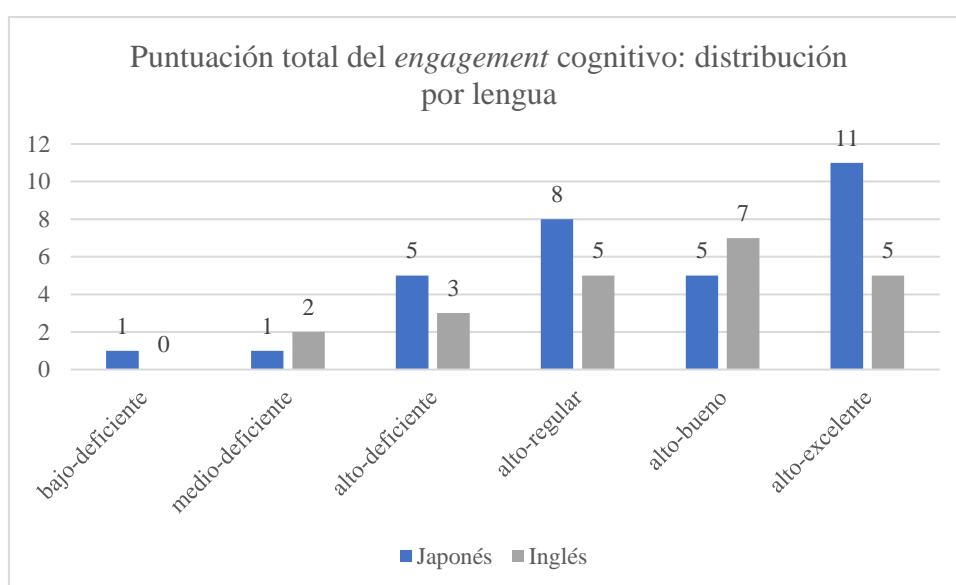


Fig. 14. Puntuación total del *engagement* cognitivo: distribución por lengua

Como resultado del análisis del *engagement* cognitivo por lengua, se determinó que 1 estudiante de japonés (1.88%) y ningún estudiante de inglés tienen nivel *bajo-deficiente*; 1 estudiante de japonés y 2 estudiantes de inglés obtuvieron el nivel *medio-deficiente* (3.76%); 5 estudiantes de japonés (9.43%) y 3 estudiantes de inglés (5.66%) tienen el nivel *alto-deficiente*; 8 estudiantes de japonés (15.09%) y 5 estudiantes de inglés (9.43%) tienen el nivel *alto-regular*; 5 estudiantes de japonés (9.43%) y 7 estudiantes de inglés (13.20%) tienen el nivel *alto-bueno*; y 11 estudiantes de japonés (20.75%) y 5 estudiantes de inglés (9.43%) obtuvieron el nivel *alto-excelente*. En general, aunque los datos se inclinan hacia los niveles altos, la tendencia hacia la diferencia entre lenguas continua en el análisis del *engagement* cognitivo.

A continuación, se presenta el análisis de los ítems del *engagement* cognitivo del cuestionario en línea considerando la variable lengua (ver Tabla 23). El ítem 1 es “*me reto a cumplir las metas de aprendizaje de la lengua que estoy estudiando*”; el ítem 2, “*uso varias estrategias para aprender los temas de la clase (por ejemplo, hacer tarjetas, tomar notas, usar una aplicación, investigar en internet...)*”; el ítem 3, “*aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando*”; el ítem 4, “*me gusta el libro de texto que usamos para la clase*”; el ítem 5, “*pongo atención a la clase por medio de la videollamada*”; el ítem 6, “*me siento satisfecho por poder completar las actividades asignadas por el profesor*”; el ítem 7, “*estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera*”; el ítem 8, “*me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...)*”, el ítem 9, “*me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando*”; y el ítem 10, “*trato de incluir la lengua que estoy estudiando en mi vida diaria (por ejemplo, viendo series o películas, escuchando música, jugando videojuegos, leyendo...)*”.

Tabla 23

Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Engagement Cognitivo por Lengua

		Ítem									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	J	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
	I	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Media	J	4.1	4.35	4.39	4.23	4.19	4.39	4.42	4.1	4.58	4.42
	I	3.91	3.86	4.32	4	4.36	4.41	4.36	4.14	4.45	3.86
Mediana	J	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5
	I	4	4	5	5	4.5	5	5	4.5	5	4
Moda	J	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
	I	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3
Desv. Estándar	J	1.012	0.95	0.955	1.117	0.792	1.116	1.057	1.221	0.958	0.992
	I	1.065	0.941	0.839	1.38	0.727	0.796	0.79	1.125	0.671	0.941

Primero, el ítem 1, con relación al aprendizaje autorregulado, obtuvo una media de 4.10 para estudiantes de japonés (DE=1.01) y de 3.91 para estudiantes de inglés (DE=1.06), es decir, un poco más elevado en el caso de los estudiantes de japonés. En cuanto al análisis de contenido de la entrevista, para evitar la repetición con las extracciones ya discutidas, se presenta un aporte icónico que profundiza en lo obtenido en la media o la moda de cada ítem por cada lengua. En las entrevistas se encontró lo siguiente bajo el código “autodidacta” (enraizamiento[e]=13, densidad[d]=9) y

“aprendizaje” (e=67, d=57): [...] *Constantemente me estoy exponiendo a cultura popular o mediante redes sociales a diferentes idiomas, por lo que la curiosidad siempre se fomenta y, como tal, mi entorno no tiene nada que me impida investigar o aprender sobre las lenguas.* (Taro, grupo 1). [...] *Sí, digamos que es algo muy regular en lo que me he tenido que adaptar no solo en la materia de inglés sino en todas las materias que llevo hasta ahorita, es el saber cómo aprender de lo que el maestro está enseñando y enseñarse uno mismo si tiene cualquier duda.* (Charles, grupo 3).

El ítem 2 se relaciona con el uso de estrategias para alcanzar metas y, en el caso de los estudiantes de japonés, obtuvo una media de 4.35 (DE=.95), y en los estudiantes de inglés una media de 3.86 (DE=.94). Bajo los códigos, “participación” (e=19, d=21), “memorización” (e=4, d=6), “oración [formular oraciones]” (e=4, d=2), “objetivos” (e=3, d=3), así como una amplia variedad de otras “actividades” (e=30, d=30) se recuperó lo siguiente: [...] *Yo siento que con el tiempo sí me he puesto como metas a mí misma de querer cada vez participar más, y sí, ya no siento nada de pena, la verdad; pero aun así siento que muchos compañeros sí siguen limitándose a la hora de participar; y si es opcional la participación, casi nadie participa, a menos que les llamen por su nombre o que el profesor pregunte directamente hacia esa persona* (Aimi, grupo 1). *Lo decidí porque lo vi accesible con mis horarios de escuela... Como dan inglés los sábados, lo vi accesible y mi carrera lo amerita... Ya había estudiado inglés antes, pero no... La forma de inglés de estudio no me funciona... Y entonces, al iniciar este curso, me fue funcionando y lo decidí volver a agarrar* (Hanna, grupo 3).

Los ítems 3, 4, 5 y 8 se relacionan con el aprendizaje a través de medios digitales (considerando aquí también que los libros de texto que usan en estos cursos son digitales). Los estudiantes de japonés obtuvieron una media entre 4.23 y 4.42, y los estudiantes de inglés entre 3.86 y 4.36. Los códigos “en línea” (e=50, d=39), “ordenador” (e=15, d=15), “internet” (e=16, d=12), “entorno [digital]” (e=6, d=11), además de los relacionados con las herramientas de *Google*, ayudaron a recuperar lo siguiente de las entrevistas: *Yo siento que en estos tiempos se da mucha facilidad porque es lengua por internet* (Yusuke, grupo 2). *Ventajas de estudiar en línea, okay. Palabras que no entendamos, las tenemos a un clic de distancia, aparte de que nuestro profesor en línea ya nos da las respuestas, si nosotros queremos investigar un poquito más en el momento,*

tenemos la facilidad del internet. Otra cosa es la comodidad de estar aquí frente a la computadora y pues eso (John, grupo 3).

Los ítems 6 y 7 se relacionan con el desarrollo de competencias lingüísticas y, en los estudiantes de japonés, se reportaron medias de 4.19 (DE=1.11) y 4.39 (DE=.79) respectivamente, y, para los estudiantes de inglés, de 4.36 (DE=.72) y 4.41 (DE=.79), respectivamente. En cuanto a la entrevista, de los códigos “escuchar” (e=11, d=9), “hablar” (e=25, d=18), “leer” (e=13, d=8) y “escribir” (e=15, d=12), se recuperaron las siguientes menciones al hablar sobre cuál de las anteriores habilidades los participantes consideraban haber desarrollado más: *Yo creo que sería escribir, escribir todo lo que veo en la clase, crea esa memoria para mí al escribir esos katakanas, los hiraganas, igual como mencione los roles para poder hablarlo y si repetir las oraciones, decirlas en voz alta.* (Aimi, grupo 1); *Creo que en este tiempo ha sido el escuchar, el escuchar y un poco el leer, el hablar todavía me cuesta* (Charles, grupo 3).

Finalmente, los ítems 9 y 10 se relacionan con la inversión en el aprendizaje. Las puntuaciones de la media, para los estudiantes de japonés, fueron 4.10 (DE=1.05) y 4.58 (DE=1.22), respectivamente, mientras que para los estudiantes de inglés fueron de 4.14 (DE=1.12) y 4.45 (DE=.67), respectivamente. En el caso de la entrevista, los códigos “aprendizaje” (e=67, d=57) y “esfuerzo” (e=5, d=6) fueron los más importantes para profundizar en la inversión en el aprendizaje: [...] *Depende mucho de la persona, el esfuerzo, el tiempo que le dedicas, como todo idioma, pues necesita su- su tiempo, ¿no? más el... como es el japonés y... no, siento que... para mí no, porque sí le he puesto mi tiempo y... no, para mí no es complicado* (Keiko, grupo 1). [...] *tú te tienes que tomar más el labor [sic] de enseñarte el idioma que te lo tomes más en serio y pues, tomes toda la información que te está proporcionando el maestro y todavía aún más si el maestro te está dando el 100 %, tú tienes que otro 150 % para que entiendas de mejor manera y que no solamente quede ahí sino que tiene que echarle más ganas* (Charles, grupo 3).

5.1.3.2. El *engagement* emocional por lengua

El análisis del *engagement* emocional continuó la tendencia a los niveles altos tanto en estudiantes de japonés como en estudiantes de inglés, con cierta diferencia mínima en las medias. Los participantes se encontraron en su mayoría en el percentil aritmético alto

considerando la puntuación máxima de 40 puntos (*bajo* es de 4 a 16 puntos; *medio* es de 17 a 28 puntos; y *alto* de 29 a 40 puntos). Para estudiantes de japonés, la media fue de 35.00 (DE=7.50), la mediana 37.00, y la moda resultó ser 40.00; para estudiantes de inglés, la media fue de 36.18 (DE=3.29), la mediana fue 36.50, y la moda también de 40.00. En cuanto al análisis de cuartiles de SPSS 25.0, en el caso de los estudiantes de japonés, la puntuación de 35.00 supera al 25% de la población (*regular*); la de 37, al 50% de la población (*bueno*); y la de 39 supera al 75% de la población (*excelente*); mientras que, para los estudiantes de inglés, la puntuación de 34.50 supera al 25% de la población (*regular*); la de 36.50 al 50% de la población (*bueno*); y la de 39.00 supera al 75% de la población (*excelente*). El análisis llevado a cabo se resume en la Figura 15.

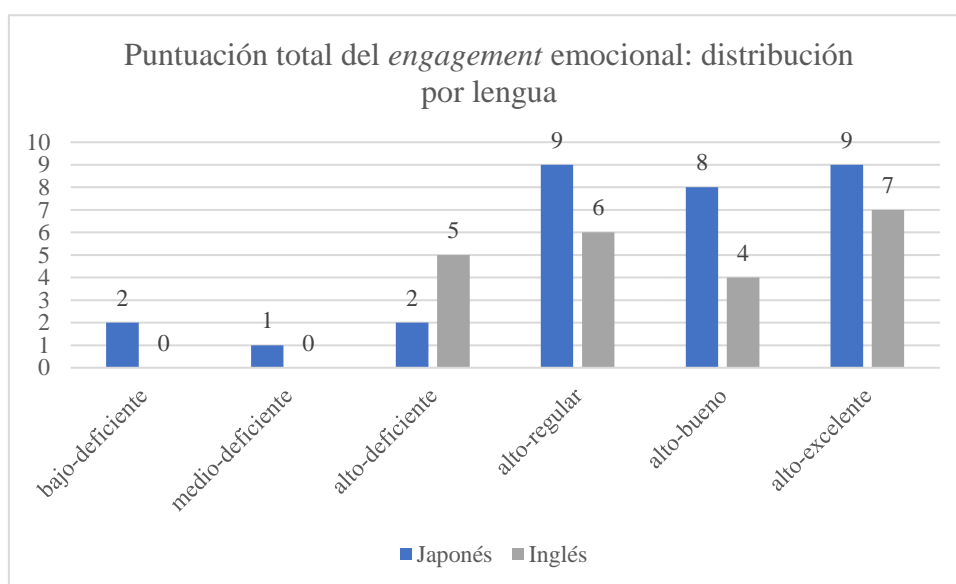


Fig. 15. Puntuación total del *engagement emocional*: distribución por lengua

Como resultado del análisis del *engagement* emocional por lengua, se determinó que 2 estudiantes de japonés (3.76%) y ningún estudiante de inglés obtuvieron el nivel *bajo-deficiente*; 1 estudiante de japonés (1.88%) y ningún estudiante de inglés obtuvieron el *medio-deficiente*; 2 estudiantes de japonés (3.76%) y 5 estudiantes de inglés (9.43%) tienen el nivel *alto-deficiente*; 9 estudiantes de japonés (16.98%) y 6 estudiantes de inglés (11.32%) tienen el nivel *alto-regular*; 8 estudiantes de japonés (15.09%) y 4 estudiantes de inglés (7.54%) tienen el nivel *alto-bueno*; y 9 estudiantes de japonés (16.98%) y 7 estudiantes de inglés (13.20%) tienen el nivel *alto-excelente*. En general, aunque los

datos se inclinan hacia los niveles altos, no existen mayores diferencias entre lenguas en cuanto al análisis del *engagement* emocional.

A continuación, se presenta el análisis de los ítems del *engagement* emocional del cuestionario en línea (ver Tabla 24) considerando la variable lengua. El ítem 1 es “estoy mejorando en la comprensión auditiva de la lengua que estoy estudiando”; el ítem 2, “asisto puntualmente a las sesiones en línea (videollamadas) de mi curso de lenguas”; el ítem 3, “me llevo bien con mi profesor o profesora”; el ítem 4, “me agrada la personalidad del profesor o la profesora”; el ítem 5, “estoy mejorando en la lectura de la lengua que estoy estudiando”; el ítem 6, “estoy mejorando en la escritura de la lengua que estoy estudiando”; el ítem 7, “estoy mejorando mi producción oral en la lengua que estoy estudiando”; y el ítem 8, “me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera”.

Tabla 24

Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Engagement Emocional por Lengua

		Ítem							
		1	2	3	4	5	6	7	8
N	J	31	31	31	31	31	31	31	31
	I	22	22	22	22	22	22	22	22
Media	J	3.9	4.55	4.68	4.71	3.9	4.16	4.13	4.45
	I	4.14	4.95	4.64	4.91	4.14	4.09	4.09	4.68
Mediana	J	4	5	5	5	4	4	4	5
	I	4	5	5	5	4	4	4	5
Moda	J	4	5	5	5	4	5	5	5
	I	4	5	5	5	4	4	4	5
Desv. Estándar	J	1.165	0.961	1.045	1.006	1.3	1.068	1.088	1.091
	I	0.941	0.213	0.658	0.426	0.774	0.811	0.811	0.646

En el *engagement* emocional no se observan disparidades prominentes. En los ítems 1, 5, 6 y 7, que reflejan satisfacción hacia el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas o, en general, ayudan a describir el desempeño en el aprendizaje de la lengua, en los estudiantes de japonés las medias oscilaron entre 3.90 y 4.16, mientras que para los estudiantes de inglés fueron entre 4.09 y 4.14. Los códigos más relevantes para analizar en las entrevistas fueron “escuchar” (e=11, d=9), “hablar” (e=25, d=18), “leer” (e=13, d=8), “escribir” (e=15, d=12), “aprendizaje” (e=67, d=57) y “estudiar” (e=20,

d=15): *Frustración [... Yo siento que se debe a que es una lengua asiática, pero hace como un mes, cuando estaba teniendo [...]* Bueno volviendo a ver y repasar todo lo posible los abecedarios, sí se me hizo muy complicado y muy frustrante no poder leer (Yusuke, grupo 2); *Me gusta más cuando participamos y cuando tenemos que leer. La verdad... Y cuando tenemos que interactuar, hacer diálogos [...]* Participamos [...] (Hanna, grupo 3).

El ítem 2 refleja el interés por el curso de lenguas, y tiene una media de 4.55 (DE=.96) para los estudiantes de japonés y de 4.95 (DE=.21) para los estudiantes de inglés. Los códigos relevantes son “interés” (e=6, d=11), “interesante” (e=4, d=5), “curso” (e=13, d=17) y “clase” (e=69, d=53). Como puede notarse, el interés es relativamente alto en ambas lenguas: [...] *La cultura de la lengua se me hace... muy interesantes porque, o sea, el aprender un idioma no es solo aprenderlo y escribirlo, ¿no? También es aprender todo lo que es, todo lo que conlleva la cultura de esa cierta lengua y se me hace muy interesante... como ver cada lengua tiene como su distinta manera de ver las cosas, de pensarlas, de... ajá, de... de... su distinta manera, ¿no? De ser* (Keiko, grupo 1); [...] *es la primera vez que me ha tocado de este tipo de prácticas de tomar clases de inglés en específico en línea, y pues aparte todo lo que aprendí y me falta por aprender, siempre es muy interesante saber cosas sobre el inglés* (John, grupo 3).

Finalmente, los ítems relevantes al rol del profesor en el *engagement* emocional son el 3, 4 y 8. Los estudiantes de japonés obtuvieron medias de entre 4.45 y 4.71, mientras que los estudiantes de inglés reportaron entre 4.64 y 4.68. Bajo el código de “profesor” (e=72, d=56), cuya mención fue muy alta en la entrevista, los informantes mostraron agrado en general en ambas lenguas; es decir, se cargaron hacia el polo positivo de la valoración emocional hacia el profesor: [el profesor] *Sí, es muy agradable y no sé si eso se atribuya a su juventud, pero sí lo noto muy agradable y muy abierto a cualquier pregunta... Cualquier duda. Lo noto como una persona muy cómoda para aprender* (Yusuke, grupo 2); [El profesor] *es muy buena persona* (John, grupo 3).

5.1.3.3. El *engagement* conductual por lengua

El análisis del *engagement* conductual continuó la tendencia a los niveles altos tanto en estudiantes de japonés como en estudiantes de inglés. Los participantes se encontraron en su mayoría en el percentil aritmético alto considerando la puntuación máxima de 30 puntos (*bajo* es de 6 a 14 puntos; *medio* es de 15 a 22 puntos; y *alto* de 23 a 30 puntos). Para los estudiantes de japonés, la media fue de 26.26 (DE=5.39), la mediana 28.00, y la moda resultó ser 28.00; para los estudiantes de inglés, la media reportada fue de 26.14 (DE=2.88), la mediana fue 26.50, y la moda fue de 22.00. En cuanto al análisis de cuartiles de SPSS 25.0, en el caso de los estudiantes de japonés, la puntuación de 26.00 supera al 25% de la población (*regular*); la de 28.00 al 50% de la población (*bueno*); y la de 29.00 supera al 75% de la población (*excelente*); mientras que, para los estudiantes de inglés, la puntuación de 23.75 supera al 25% de la población (*regular*); la de 26.50 al 50% de la población (*bueno*); y la de 28.25 supera al 75% de la población (*excelente*). El análisis llevado a cabo se resume en la Figura 16.

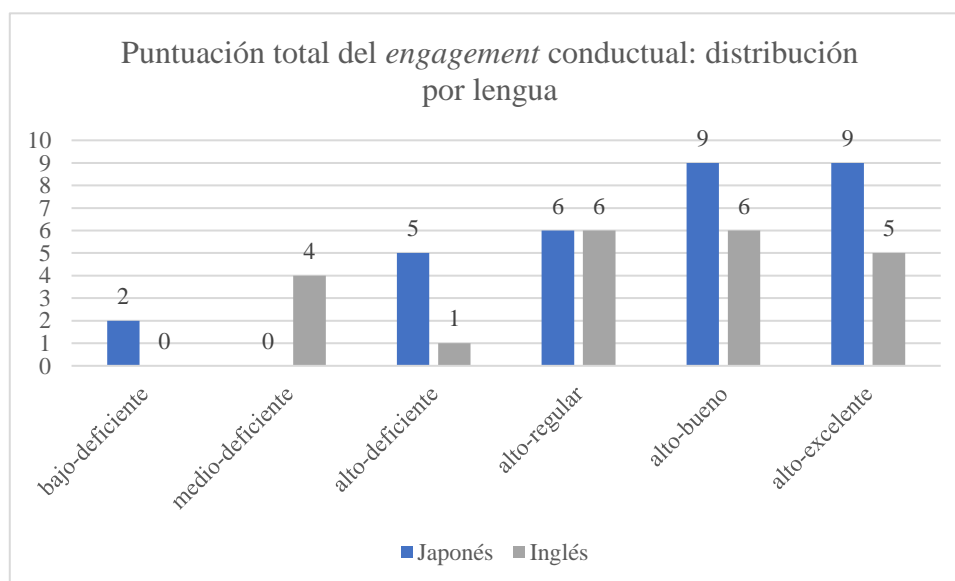


Fig. 16. Puntuación total del *engagement* conductual: distribución por lengua

Como resultado del análisis del *engagement* conductual por lengua, se determinó que 2 estudiantes de japonés (3.76%) y ningún estudiante de inglés tienen nivel *bajo-deficiente*; ningún estudiante de japonés y 4 estudiantes de inglés nivel *medio-deficiente* (7.54%); 5 estudiantes de japonés (9.43%) y 1 estudiante de inglés (1.88%) tienen el

nivel *alto-deficiente*; 6 estudiantes de japonés (11.32%) y 6 estudiantes de inglés (11.32%) tienen el nivel *alto-regular*; 9 estudiantes de japonés (16.98%) y 6 estudiantes de inglés (11.32%) tienen el nivel *alto-bueno*; y 9 estudiantes de japonés (16.98%) y 5 estudiantes de inglés (9.43%) tienen el nivel *alto-excelente*. La tendencia continua hacia los niveles altos y, probablemente por la discrepancia en el número de participantes por grupo, existen diferencias numéricas.

Ahora se presenta el análisis de los ítems *del engagement* conductual del cuestionario en línea (ver Tabla 25) considerando la variable lengua. El ítem 1 es “*si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...)*”; el ítem 2, “*siento curiosidad por saber más sobre la lengua que estoy estudiando*”; el ítem 3, “*tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos*”; el ítem 4, “*cumplo con la entrega de las actividades asignadas por el profesor respetando la fecha de entrega*”; el ítem 5, “*Sigo las instrucciones del profesor o profesora acerca de las actividades en las sesiones en línea*; y el ítem 6, “*quiero aprender a usar bien las palabras que desconocía*”.

Tabla 25

Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Engagement Conductual por Lengua

		Ítem					
		1	2	3	4	5	6
N	J	31	31	31	31	31	31
	I	22	22	22	22	22	22
Media	J	4.19	4.61	3.84	4.35	4.61	4.65
	I	4.14	4.64	3.64	4.45	4.64	4.64
Mediana	J	5	5	4	5	5	5
	I	5	5	4	5	5	5
Moda	J	5	5	5	5	5	5
	I	5	5	5	5	5	5
Desv. Estándar	J	1.138	1.022	1.214	0.985	0.919	1.018
	I	1.125	0.492	1.177	0.671	0.658	0.658

En el *engagement* conductual, el ítem 1 está relacionado con la voluntad a participar en actividades culturales, extracurriculares e institucionales. El código “cultura” (e=7, d=7), así como el código “CEMAAI” (e=3, d=3) ayudaron a reportar estos elementos. La media de los estudiantes de japonés fue 4.19 (DE=1.13) y la de los

estudiantes de inglés 4.14 (DE=1.12). Realmente no hubo muchas menciones de este tema. Se especula que fue porque en la pandemia no hubo actividades extracurriculares muy notables más allá de eventos en línea propios de la institución a través del CEMAAL. Algunos testimonios son los siguientes: [...] *constantemente me estoy exponiendo a cultura popular o mediante redes sociales a diferentes idiomas, por lo que la curiosidad siempre se fomenta y, como tal, mi entorno no tiene nada que me impida investigar o aprender sobre las lenguas* (Taro, grupo 1); [...] *Todo lo que nos ha enseñado el profesor y en los talleres me han sido de mucha ayuda porque, como le digo, necesito el inglés sí o sí para mi carrera y para mí, siento que puedo seguir aprendiendo más el inglés.* (John, grupo 3).

Los ítems 2 y 6 se relacionan con el esfuerzo, la persistencia y la atención. Los estudiantes de japonés reportaron medias de 4.61 (DE=1.02) y 4.65 (DE=1.01), respectivamente, mientras que los estudiantes de inglés obtuvieron resultados iguales a 4.64 (DE=1.17) y 4.64 (DE=.65), respectivamente. Los códigos “esfuerzo” (e=5, d=6), “atención” (e=21, d=19), “concentración” (e=13, d=10), “distracción” (e=30, d=23) y “teléfono celular” (e=22, d=18) fueron útiles para analizar el contenido de la entrevista; *Yo siento que sí porque ya estando en clase, la concentración se centra en el docente y lo que esté haciendo. Aquí como que tan pronto te da hambre y te levantas a prepararte algo y te distraes... Siento que en presencial sí me concentraría más que en línea al escuchar como habla el profesor* (Yusuke, grupo 2); *Como le digo, tengo varios objetos de distracción a mi alcance, pero estoy en una zona en la que me siento a gusto para estar, vaya, no voy a estar incómodo en ningún momento para el momento, valga la redundancia, de tomar la clase* (John, grupo 3).

El ítem 3 es relevante a la participación en actividades comunicativas y tiene una media de 3.84 (DE=1.21) para estudiantes de japonés y de 3.64 (DE=1.17) para estudiantes de inglés. En este caso, analizar los reportes bajo los códigos “participación” (e=19, d=21), “comunicación” (e=3, d=7) y “hablar” (e=25, d=18) reveló lo siguiente: *Si mi participación no es requerida, la doy. Si pide voluntarios y conozco los contenidos que se están dando o tengo una aportación relevante... Sí tengo la posibilidad de hablar* (Taro, grupo 1); *si el maestro me dice que participe, participo y también cuando el*

profesor dice hacemos alguna actividad donde se requiere que participamos me ofrezco para participar (Charles, grupo 3).

Finalmente, los ítems 4 y 5 se relacionan con seguir reglas e instrucciones. Los estudiantes de japonés obtuvieron medias de 4.35 (DE=.98) y 4.61 (DE=.91), mientras que los estudiantes de inglés reportaron medias de 4.45 (DE=.67) y 4.64 (DE=.65), respectivamente. Los códigos útiles de la entrevista fueron “responsabilidad” (e=12, d=18), “tarea” (e=23, d=14) y “actividades” (e=30, d=30): [...] *constantemente me esfuerzo por entregar las cosas en tiempo y forma. Siempre estoy unos minutos antes... Intento despejarme por lo menos una hora antes por lo menos para tener todo el tiempo...* (Taro, grupo 1); *aunque es un poco complicado con la tarea también que llevo, siempre lo subo a tiempo* (Hanna, grupo 3).

5.1.4. El engagement de los estudiantes por grupo

Para finalizar la respuesta a la pregunta, ¿cuáles han sido los niveles *del engagement* de los estudiantes de lenguas durante la pandemia?, es necesario analizar los 3 grupos por separado: grupo 1 (japonés de 1 a 3 pm entre semana), grupo 2 (japonés de 3 a 5 pm entre semana) y grupo 3 (inglés de 9 am a 1 pm en sábado). En el análisis de la distribución de la población (3.6.1. Participantes) se desglosó que el grupo 1 cuenta con 18 estudiantes (33.96%), el grupo 2 con 13 (24.52%) y el grupo 3 con 22 (41.50%) (ver Tabla 4). En cuanto al análisis de fiabilidad, se encontró que los resultados tanto en el grupo 1 ($\alpha=.97$) como en el grupo 2 ($\alpha=.98$) y el grupo 3 ($\alpha=.90$) evidenciaron fiabilidad alta con el coeficiente del alfa de Cronbach. En cuanto a las pruebas de normalidad, la prueba de Shapiro-Wilk evidenció que, en el caso de la puntuación total del *engagement* en el grupo 1, los datos se alejan de la normalidad, $W(18)=.67$, $p=.001$; el grupo 2 obtuvo como resultado $W(13)=.53$, $p=.001$, por lo que también se alejan de la normalidad; y, en el grupo 3, los resultados, $W(22)=.76$, $p=.001$, también son diferentes a la normalidad.

Los datos que se presentan en la tabla 26 son los resultados del análisis de estadísticos descriptivos de las puntuaciones del *engagement* por dimensión y su puntuación total.

Tabla 26
Niveles del Engagement por Grupo

	Grupo	Engagement Cognitivo	Engagement Emocional	Engagement Conductual	Puntuación total del Engagement
N	1	18	18	18	18
	2	13	13	13	13
	3	22	22	22	22
Media	1	41.56	34.56	26.17	101.55
	2	45.38	35.62	26.38	107.15
	3	41.68	36.18	26.14	103.45
Mediana	1	42.5	36	28	104
	2	49	38	28	112
	3	43	36.5	26.5	107
Moda	1	50	35	25	104
	2	49	40	28	111
	3	49	40	22	110
Desv. Estándar	1	9.031	7.374	5.339	20.73
	2	7.206	7.943	5.694	20.16
	3	6.736	3.29	2.883	11.42
Cuartiles					
25	1	37.5	35	25	96.75
	2	43	35.5	26	108
	3	35.75	34.5	23.75	90.5
50	1	42.5	36	28	104
	2	49	38	28	112
	3	43	36.5	26.5	107
75	1	48.25	39	29	114.75
	2	49	40	29	116.5
	3	47.25	39	28.25	113.25

El primer resultado interesante del análisis es que, si bien las medias presentan niveles altos, existe cierta diferencia entre el grupo 1 (M=101.55, DE=20.73), el grupo 2 (M=107.15, DE=20.16) y el grupo 3 (M=103.45, DE=11.42). Siguiendo el modelo de escala utilizado en toda la sección 5.1., de llevarse a cabo el corte que divide la puntuación del *engagement* total en 3 percentiles, *bajo* (24 a 56 puntos), *medio* (57 a 88 puntos) y *alto* (89 a 120 puntos), se encontraría que los datos de media, mediana y moda de los 3 grupos se ubican en el percentil *alto*. En la parte complementaria, el análisis de cuartiles de *SPSS 25.0* arrojó una división donde, para el grupo 1, una puntuación de 96.75 supera al 25% de la población (*regular*); el de 104, al 50% de la población (*bueno*); y el de 114.75 supera al 75% de la población (*excelente*). Para el grupo 2, el grupo con

puntuación más exigente, una puntuación de 108.00 supera al 25% de la población (*regular*); el de 112, al 50% de la población (*bueno*); y el de 116.50 supera al 75% de la población (*excelente*). En el caso del grupo 3, el grupo con puntuación menos exigente, una puntuación de 90.50 supera al 25% de la población (*regular*); el de 107, al 50% de la población (*bueno*); y el de 113.25 supera al 75% de la población (*excelente*). La Figura 17 resume la distribución de la población por grupo por cuartiles.

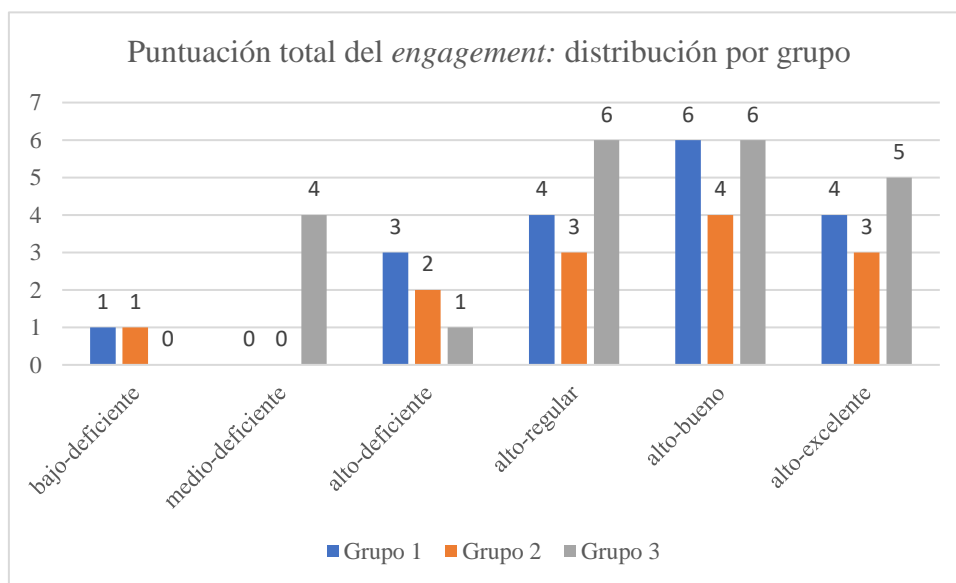


Fig. 17. Puntuación total del *engagement*: distribución por grupo

Como conclusión de este procesamiento por cuartiles, se determinó que 1 estudiante del grupo 1 (1.88%) y 1 estudiante del grupo 2 (1.88%) tienen nivel *bajo-deficiente*; 4 estudiantes del grupo 3 tienen nivel *medio-deficiente* (7.54%); 3 estudiantes del grupo 1 (5.66%), 2 estudiantes del grupo 2 (3.76%) y 1 del grupo 3 (1.88%) tienen el nivel *alto-deficiente*; 4 estudiantes del grupo 1 (7.54%), 3 del grupo 2 (5.66%), y 6 del grupo 3 (11.32%) tienen el nivel *alto-regular*; 6 del grupo 1 (11.32%), 4 del grupo 2 (7.54%) y 6 del grupo 3 (11.32%) tienen el nivel *alto-bueno*; y 4 estudiantes del grupo 1 (7.54%), 3 del grupo 2 (5.66%) y 5 del grupo 3 (9.43%) tienen el nivel *alto-excelente*. En general, los datos se inclinan hacia los niveles altos.

5.1.4.1. El *engagement* cognitivo por grupo

Los participantes de los 3 grupos se encontraron en su mayoría en el percentil aritmético alto considerando la puntuación máxima de 50 puntos (*bajo* es de 5 a 20 puntos; *medio* es de 21 a 30 puntos; y *alto* es de 31 a 50 puntos). Para el grupo 1, la media reportada fue de 41.56 (DE=9.03), la mediana 42.50, y la moda resultó 50.00; para el grupo 2, la media reportada fue de 45.38 (DE=7.20), la mediana fue de 49.00, y la moda también 49.00; y, para el grupo 3, la media reportada fue de 41.68 (DE=6.73), la mediana fue de 43.00, y la moda de 49.00. En cuanto al análisis de cuartiles de *SPSS 25.0*, para el grupo 1, la puntuación de 37.50 supera al 25% de la población (*regular*); la de 42.50 al 50% de la población (*bueno*); y la de 48.25 supera al 75% de la población (*excelente*); para el grupo 2, la puntuación de 38.25 supera al 25% de la población (*regular*); la de 49.00 al 50% de la población (*bueno*); y la de 49.00 supera al 75% de la población (*excelente*). Debido al error de procesamiento en el grupo 2 que lo anterior pueda causar, se tomó la decisión investigativa de considerar las puntuaciones de 49.00 como *alto-bueno* y las de 50.00 como *alto-excelente*. Finalmente, en el grupo 3, la puntuación de 35.75 supera al 25% de la población (*regular*); la de 43.00 al 50% de la población (*bueno*); y la de 47.25 supera al 75% de la población (*excelente*). El análisis llevado a cabo se resume en la Figura 18.

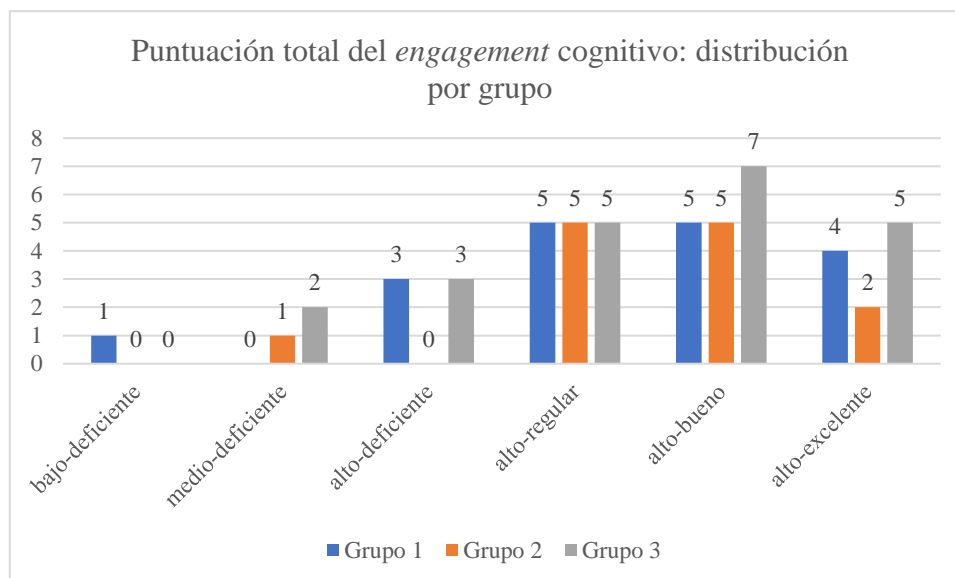


Fig. 18. Puntuación total del *engagement* cognitivo: distribución por grupo

El análisis de la distribución de puntuaciones del *engagement* cognitivo en los 3 grupos no reveló una clara diferencia. Como resultado del análisis *del engagement* cognitivo por grupo, se determinó que 1 estudiante del grupo 1 (1.88%) tiene el nivel *bajo-deficiente*; 1 estudiante del grupo 2 (1.88%) y 2 estudiantes del grupo 3 (3.76%) tienen el nivel *medio-deficiente*; 3 estudiantes del grupo 1 (5.66%) y 3 estudiantes del grupo 3 (5.66%) tienen el nivel *medio-deficiente*; 5 estudiantes del grupo 1 (9.43%), 5 estudiantes del grupo 2 (9.43%) y 5 estudiantes del grupo 3 (9.43%) tienen el nivel *alto-regular*; 5 estudiantes del grupo 1 (9.43%), 5 estudiantes del grupo 2 (9.43%) y 7 estudiantes del grupo 3 (13.20%) tienen el nivel *alto-bueno*; finalmente, 4 estudiantes del grupo 1 (7.54%), 2 estudiantes del grupo 2 (3.76%) y 5 estudiantes del grupo 3 (9.43%) tienen el nivel *alto-excelente*. Al menos en el *engagement* cognitivo, no parece haber una clara diferencia entre la tendencia de puntuación entre los grupos.

A continuación, se presenta el análisis de los ítems del *engagement* cognitivo del cuestionario en línea considerando la puntuación por grupos (ver Tabla 27). El ítem 1 es “*me reto a cumplir las metas de aprendizaje de la lengua que estoy estudiando*”; el ítem 2, “*uso varias estrategias para aprender los temas de la clase (por ejemplo, hacer tarjetas, tomar notas, usar una aplicación, investigar en internet...)*”; el ítem 3, “*aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando*”; el ítem 4, “*me gusta el libro de texto que usamos para la clase*”; el ítem 5, “*pongo atención a la clase por medio de la videollamada*”; el ítem 6, “*me siento satisfecho por poder completar las actividades asignadas por el profesor*”; el ítem 7, “*estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera*”; el ítem 8, “*me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...)*”; el ítem 9, “*me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando*”; y el ítem 10, “*trato de incluir la lengua que estoy estudiando en mi vida diaria (por ejemplo, viendo series o películas, escuchando música, jugando videojuegos, leyendo...)*”.

Tabla 27*Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Engagement Cognitivo por Grupo*

		Ítem									
	Grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	1	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	2	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	3	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Media	1	3.78	4.11	4.28	4.28	4.11	4.17	4.28	3.78	4.5	4.28
	2	4.54	4.69	4.54	4.15	4.31	4.69	4.62	4.54	4.69	4.62
	3	3.91	3.86	4.32	4	4.36	4.41	4.36	4.14	4.45	3.86
Mediana	1	4	4.5	5	4.5	4	4.5	4.5	4	5	5
	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	3	4	4	5	5	4.5	5	5	4.5	5	4
Moda	1	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5
	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3
Desv. Estándar	1	1.114	1.132	1.074	1.018	0.758	1.098	1.018	1.166	1.043	1.074
	2	0.66	0.48	0.776	1.281	0.855	1.109	1.121	1.198	0.855	0.87
	3	1.065	0.941	0.839	1.38	0.727	0.796	0.79	1.125	0.671	0.941

Primero, resultó interesante la diferencia de resultados del ítem 1 (asociado con el aprendizaje autorregulado). En los resultados, se encontró que el grupo 1 obtuvo una media de 3.78 (DE=1.11); el grupo 2, una media de 4.54 (DE=.66); y el grupo 3, una media de 3.91 (DE=1.06). Es decir, el grupo 2 tuvo en promedio un *engagement* cognitivo más elevado comparado con los otros grupos. De igual modo que en secciones anteriores, para evitar la repetición, solo se agrega la información que permite profundizar en lo encontrado en el cuestionario, o bien representar de manera icónica la perspectiva de los informantes en torno a este tema; en este caso, resulta útil lo recuperado bajo los códigos “autodidacta” (enraizamiento[e]=13, densidad[d]=9), “aprendizaje” (e=67, d=57) y “estudiar” (e=20, d=15). La mayoría considera que el estudio en línea beneficia el aprendizaje autorregulado: [...] *La verdad lo veo como un beneficio poder estudiar [por] internet a tal o tal hora o cuando gustes en el día.* (Hanna, grupo 3). No obstante, también presenta sus retos en cuanto a la concentración que requiere el estudio en línea autorregulado: *No he repasado ciertos temas que, aunque no parezcan importantes en ese momento, me doy cuenta que no soy capaz de realizar esta actividad porque no repasé o no estudié o no presté atención en ese momento* (Yusuke, grupo 2).

El ítem 2 se relaciona con el uso de estrategias para alcanzar metas. El grupo 1 obtuvo una media de 4.11 (DE=1.13), el grupo 2 una de 4.69 (DE=.48) y el grupo 3 una de 3.86 (DE=.94). Bajo los códigos “objetivo” (e=3, d=3), “participación” (e=19, d=21), “memorización” (e=4, d=6), “oración [formular oraciones]” (e=4, d=2), así como una amplia variedad de otras “actividades” (e=30, d=30), se recuperó lo siguiente relacionado con la teoría de metas: [...] *En la primera parte porque es un requerimiento que yo ya necesitaba para mi carrera, este que estoy estudiando ya en la universidad UABC y en segundo porque, pues, te abre puertas saber otros idiomas* (Charles, grupo 3); [...] *Básicamente fue porque actualmente estoy estudiando negocios internacionales en la UABC, estoy en tercer semestre, y a mí me piden un tercer idioma* (Keiko, grupo 1). En general, los testimonios reflejan que la estrategia común para alcanzar la acreditación de un idioma es el aprendizaje de lenguas.

Los ítems 3, 4, 5 y 8 se relacionan con el aprendizaje a través de medios digitales (considerando que los libros de texto que usan en estos cursos son digitales). Los estudiantes del grupo 1 obtuvieron una media de entre 3.78 y 4.28; los del grupo 2, entre 4.15 y 4.54; y, los del grupo 3, de entre 4.00 y 4.36. Los códigos “en línea” (e=50, d=39), “ordenador” (e=15, d=15), “internet” (e=16, d=12), “entorno [digital]” (e=6, d=11), “plataforma” (e=16, d=16), además de los relacionados a las herramientas de *Google*, ayudaron a recuperar lo siguiente de las entrevistas: *Usamos Google Classroom aquí en Google y Google Meet. Yo siento que está muy bien. No he tenido ningún problema usándola.* (Yusuke, grupo 2). *[Google] Meet [...] sí nos ayuda para desarrollar el idioma ya depende de nosotros cuánto queremos desarrollarlo* (Charles, grupo 3).

Los ítems 6 y 7 se relacionan con el desarrollo de competencias lingüísticas. Los estudiantes del grupo 1 reportaron, respectivamente, medias de 4.17 (DE=1.09) y 4.28 (DE=1.01); los del grupo 2, de 4.69 (DE=1.10) y 4.62 (DE=1.12); y, los del grupo 3, de 4.41 (DE=.79) y 4.36 (DE=.79). En cuanto a la entrevista, de los códigos “escuchar” (e=11, d=9), “hablar” (e=25, d=18), “leer” (e=13, d=8) y “escribir” (e=15, d=12), se recuperaron las siguientes menciones al hablar sobre cuál de las anteriores habilidades consideraban haber desarrollado más: [...] *Yo creo que escuchar... Escribir también.* (Sakura, grupo 2). La respuesta del siguiente informante, Charles, es importante porque en el curso en sábado, si bien son 4 horas de clase, son un grupo más numeroso y con

menor oportunidad de hablar con el profesor: *Creo que en este tiempo ha sido el escuchar, el escuchar y un poco el leer, el hablar todavía me cuesta* (Charles, grupo 3).

Finalmente, los ítems 9 y 10 se relacionan con la inversión en el aprendizaje. Los estudiantes del grupo 1 obtuvieron, respectivamente, medias de 4.50 (DE=1.04) y 4.28 (DE=1.07); los del grupo 2 de 4.69 (DE=.85) y 4.62 (DE=.87); y los del grupo 3 de 4.45 (DE=.67) y 3.86 (DE=.94). En el caso de la entrevista, el código “aprendizaje” (e=67, d=57) fue el más importante para recuperar lo siguiente: [...] *Sí, muchas veces estoy en redes sociales o viendo videos en YouTube y me sale ya sea algún comercial o algún texto en japonés y casi siempre me da el interés de querer investigar, si es que no puedo terminar de leer la oración, investigo qué dice, igual con cosas de mi día a día, a veces se me ocurre alguna palabra que me gustaría saber cómo se diría en japonés, y sí siento que uso bastantes recursos como traductores, y aplicaciones de diccionarios de japonés, igual a veces, bueno me he motivado a mí misma a ver contenido japones, ya sean series o a veces algunos videos para intentar familiarizarme con el idioma al escucharlo* (Aimi, grupo 1); *aunque por la carrera esté de cierta manera obligado, sí siento ese gusto de afinarlo y aprenderlo... El japonés. Aunque la carrera me pidiera cierto nivel, sí me gustaría seguir aprendiendo más niveles de japonés y emplearlo de la manera más fluida posible* (Yusuke, grupo 2); *Más que nada, no lo piden, pero... En lo que me quiero especializar, químico forense, para poder tener un mejor desempeño aquí o en otro país, preferí estudiar la segunda lengua que es el inglés* (Hanna, grupo 1).

5.1.4.2. El *engagement* emocional por grupo

En esta sección se analiza la distribución del *engagement* emocional por grupo. Los participantes se encontraron en su mayoría en el percentil aritmético alto considerando la puntuación máxima de 40 puntos (*bajo* es de 4 a 16 puntos; *medio* es de 17 a 28 puntos; y *alto* de 29 a 40 puntos). Para los estudiantes del grupo 1, la media reportada fue de 34.56 (DE=7.37), la mediana 36.00, y la moda resultó ser 35.00; para los del grupo 2, la media reportada fue de 35.62 (DE=5.96), la mediana fue 38.00, y la moda de 40.00; y, para el grupo 3, la media reportada fue de 36.00 (DE=3.29), la mediana fue 35.00, y la moda también 40.00. En cuanto al análisis de cuartiles de SPSS 25.0, en el caso del grupo 1, la puntuación de 35.00 supera al 25% de la población (*regular*); la de 36.00 al 50% de

la población (*bueno*); y la de 39.00 supera al 75% de la población (*excelente*); mientras que, para el grupo 2, la puntuación de 35.50 supera al 25% de la población (*regular*); la de 38.00 al 50% de la población (*bueno*); y la de 40.00 supera al 75% de la población (*excelente*); y, para el grupo 3, la puntuación de 34.50 supera al 25% de la población (*regular*); la de 36.50 supera al 50% de la población (*bueno*); y la de 39.00 supera al 75% de la población (*excelente*). El análisis llevado a cabo se resume en la Figura 19.

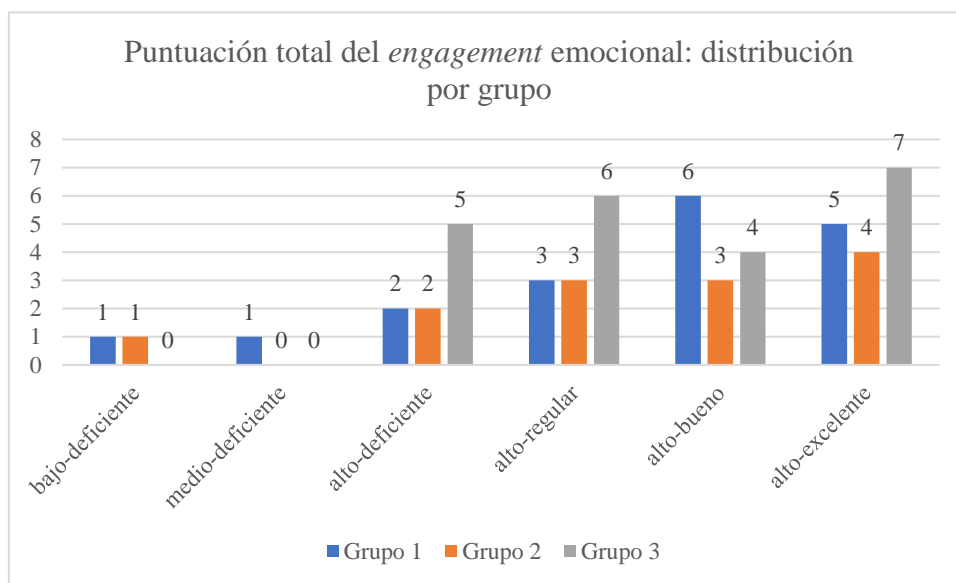


Fig. 19. Puntuación total *del engagement* emocional: distribución por grupo

Como resultado del análisis del *engagement* emocional por grupo, se determinó que 1 estudiante del grupo 1 (1.88%) y 1 del grupo 2 (1.88%) tienen nivel *bajo-deficiente*; 1 estudiante del grupo 1 tiene el nivel *medio-deficiente* (1.88%); 2 estudiantes del grupo 1 (3.76%), 2 estudiantes del grupo 2 (3.76%) y 5 estudiantes del grupo 3 (9.43%) tienen el nivel *alto-deficiente*; 3 estudiantes del grupo 1 (5.66%), 3 estudiantes del grupo 2 (5.66%) y 6 estudiantes del grupo 3 (11.32%) tienen el nivel *alto-regular*; 6 estudiantes del grupo 1 (11.32%), 3 estudiantes del grupo 2 (5.66%) y 4 estudiantes del grupo 3 (7.54%) tienen el nivel *alto-bueno*; y 5 estudiantes del grupo 1 (9.43%), 4 estudiantes del grupo 2 (7.54%) y 7 estudiantes del grupo 3 (13.20%) tienen el nivel *alto-excelente*. Considerando las diferencias en el número de participantes, realmente no hay gran variación en estos resultados.

A continuación, se presenta el análisis de los ítems del *engagement* emocional del cuestionario en línea considerando la variable grupo (ver Tabla 28). El ítem 1 es “estoy mejorando en la comprensión auditiva de la lengua que estoy estudiando”; el ítem 2, “asisto puntualmente a las sesiones en línea (videollamadas) de mi curso de lenguas”; el ítem 3, “me llevo bien con mi profesor o profesora”; el ítem 4, “me agrada la personalidad del profesor o la profesora”; el ítem 5, “estoy mejorando en la lectura de la lengua que estoy estudiando”; el ítem 6, “estoy mejorando en la escritura de la lengua que estoy estudiando”; el ítem 7, “estoy mejorando mi producción oral en la lengua que estoy estudiando”; y el ítem 8, “me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera”.

Tabla 28

Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Engagement Emocional por Grupo

		Ítem							
	Grupo	1	2	3	4	5	6	7	8
N	1	18	18	18	18	18	18	18	18
	2	13	13	13	13	13	13	13	13
	3	22	22	22	22	22	22	22	22
Media	1	3.83	4.5	4.67	4.72	3.83	4.06	3.94	4.28
	2	4	4.62	4.69	4.69	4	4.31	4.38	4.69
	3	4.14	4.95	4.64	4.91	4.14	4.09	4.09	4.68
Mediana	1	4	5	5	5	4	4	4	5
	2	4	5	5	5	5	5	5	5
	3	4	5	5	5	4	4	4	5
Moda	1	4	5	5	5	4	4	4	5
	2	5	5	5	5	5	5	5	5
	3	4	5	5	5	4	4	4	5
Desv. Estándar	1	1.15	0.857	1.029	0.958	1.2	0.998	0.998	1.32
	2	1.225	1.121	1.109	1.109	1.472	1.182	1.193	0.63
	3	0.941	0.213	0.658	0.426	0.774	0.811	0.811	0.646

El *engagement* emocional recibió puntuaciones inclinadas hacia el lado alto, pero con medias distintas sin una tendencia clara. En particular, las medias de los ítems 1, 5, 6 y 7 ayudan a describir el desempeño en el aprendizaje de la lengua y reflejan la satisfacción hacia el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. Los estudiantes del grupo 1 reportaron medias entre 3.83 y 4.06; los del grupo 2, entre 4.00 y 4.38; y, los del grupo 3, entre 4.09 y 4.14. Los códigos más relevantes para analizar en las entrevistas

fueron “escuchar” (e=11, d=9), “hablar” (e=25, d=18), “leer” (e=13, d=8), “escribir” (e=15, d=12), “aprendizaje” (e=67, d=57), “mejorar” (e=7, d=5) y “estudiar” (e=20, d=15). En general, los estudiantes consideran que han mejorado en la lengua: [...] *sí siento que ya he mejorado* (Keiko, grupo 1); *Yo creo que he mejorado... Comparado con las primeras clases.* (Megumi, grupo 1); *Sí me ha gustado mucho [el curso] (risas). Está suave y siento que sí estoy aprendiendo* (Sakura, grupo 2); *Sí siento que he aprendido y que hay cosas que tal vez sabía en su momento y ahora ya las había olvidado* (Charles, grupo 3).

El ítem 2 refleja el interés por el curso de lenguas. La media obtenida por el grupo 1 fue de 4.50 (DE=.85); la del grupo 2 de 4.62 (DE=1.12); y la del grupo 3 de 4.95 (DE=.21). Los códigos relevantes fueron “interés” (e=6, d=11), “interesante” (e=4, d=5), “curso” (e=13, d=17), “estudiar” (e=20, d=15) y “clase” (e=69, d=53). *CEMAAI [centro de medios de auto acceso de idiomas], que son talleres, se me ha hecho una idea muy interesante, muy... que me llama mucho la atención porque, aparte de que el alumno está aprendiendo lo que está en sus cursos, está practicando esa cierta forma de aprender* (Sakura, grupo 2); [...] *Porque es la primera vez que me ha tocado de este tipo de prácticas de tomar clases de inglés en específico en línea, y pues aparte todo lo que aprendí y me falta por aprender, siempre es muy interesante saber cosas sobre el inglés* (John, grupo 3).

Finalmente, los ítems relevantes al rol del profesor en el *engagement* emocional son el 3, 4 y 8. Los estudiantes del grupo 1 obtuvieron medias entre 4.28 y 4.72; los del grupo 2 medias iguales a 4.69 en los 3 ítems; y los del grupo 3 entre 4.64 y 4.91. Bajo el código de “profesor” (e=72, d=56), los informantes presentaron agrado en los 3 grupos: *En efecto el profesor... Ha hecho muy buen trabajo. Yo me siento muy cómodo en las clases... Siento que maneja un ritmo muy aceptable y... Sí entiendo su forma de explicar* (Taro, grupo 1); [el profesor] *Sí, es muy agradable y no sé si eso se atribuya a su juventud, pero sí lo noto muy agradable y muy abierto a cualquier pregunta... Cualquier duda. Lo noto como una persona muy cómoda para aprender.* (Yusuke, grupo 2); [...] *mi profesor es muy agradable y es muy bueno en lo que hace* (Hanna, grupo 3).

5.1.4.3. El *engagement* conductual por grupo

El análisis del *engagement* conductual continuó sin una tendencia clara entre los grupos. Los participantes se encontraron en su mayoría en el percentil aritmético alto considerando la puntuación máxima de 30 puntos (*bajo* es de 6 a 14 puntos; *medio* es de 15 a 22 puntos; y *alto* de 23 a 30 puntos). El grupo 1 obtuvo una media de 26.17 (DE=5.33), una mediana de 28.00, y la moda resultó ser 25.00; en el grupo 2, la media fue de 26.38 (DE=5.69), la mediana fue 28.00, y la moda también fue de 28.00; en el grupo 3, la media fue de 26.14 (DE=2.88), la mediana fue 26.50, y la moda también fue de 22.00. En cuanto al análisis de cuartiles de SPSS 25.0, en el grupo 1, la puntuación de 25.00 supera al 25% de la población (*regular*); la de 28.00 al 50% de la población (*bueno*); y la de 29.00 supera al 75% de la población (*excelente*); mientras que, en el grupo 2, la puntuación de 26.00 supera al 25% de la población (*regular*); la de 28.00 al 50% de la población (*bueno*); y la de 29.00 supera al 75% de la población (*excelente*); finalmente, en el grupo 3, la puntuación de 23.75 supera al 25% de la población (*regular*); la de 26.50 al 50% de la población (*bueno*); y la de 28.25 supera al 75% de la población (*excelente*). La Figura 20 resume este análisis.

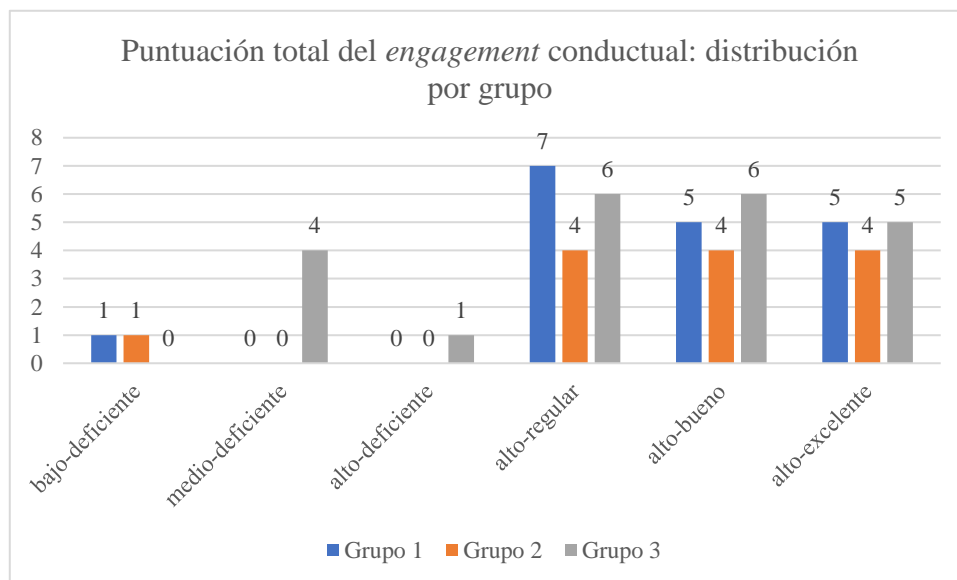


Fig. 20. Puntuación total del *engagement* conductual: distribución por grupo

En general, los estudiantes de los 3 grupos valoran con tendencia alta su *engagement* conductual. Como resultado del análisis del *engagement* conductual por

grupo, se determinó que 1 estudiante del grupo 1 (1.88%) y 1 del grupo 1 (1.88%) tienen nivel *bajo-deficiente*; 4 estudiantes del grupo 3 (7.54%) tienen el nivel *medio-deficiente*; 1 estudiante del grupo 3 (1.88%) tiene el nivel *alto-deficiente*; 7 estudiantes del grupo 1 (13.20%), 4 del grupo 2 (7.54%) y 6 del grupo 3 (11.32%) tienen el nivel *alto-regular*; 5 estudiantes del grupo 1 (9.43%), 4 del grupo 2 (7.54%) y 6 del grupo 3 (11.32%) tienen el nivel *alto-bueno*; finalmente, 5 estudiantes del grupo 1 (9.43%), 4 del grupo 2 (7.54%) y 5 del grupo 3 (9.43%) tienen el nivel *alto-excelente*. Lo que más resalta de estos datos es que los 3 grupos tienen resultados que se recargan hacia los niveles más altos.

A continuación, se presenta el análisis de los ítems *del engagement* conductual del cuestionario en línea (ver Tabla 29). El ítem 1 es “*si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...)*”; el ítem 2, “*siento curiosidad por saber más sobre la lengua que estoy estudiando*”; el ítem 3, “*tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos*”; el ítem 4, “*cumplo con la entrega de las actividades asignadas por el profesor respetando la fecha de entrega*”; el ítem 5, “*sigo las instrucciones del profesor o profesora acerca de las actividades en las sesiones en línea*”; y el ítem 6, “*quiero aprender a usar bien las palabras que desconocía*”.

Tabla 29*Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Engagement Conductual por Grupo*

		<i>Ítem</i>					
	Grupo	1	2	3	4	5	6
N	1	18	18	18	18	18	18
	2	13	13	13	13	13	13
	3	22	22	22	22	22	22
Media	1	4.22	4.61	3.78	4.33	4.56	4.22
	2	4.15	4.62	3.92	4.38	4.69	4.15
	3	4.14	4.64	3.64	4.45	4.64	4.14
Mediana	1	4.5	5	4	5	5	4.5
	2	5	5	4	5	5	5
	3	5	5	4	5	5	5
Moda	1	5	5	5	5	5	5
	2	5	5	5	5	5	5
	3	5	5	5	5	5	5
Desv. Estándar	1	1.06	0.979	1.263	1.029	0.984	1.06
	2	1.281	1.121	1.188	0.961	0.855	1.281
	3	1.125	0.492	1.177	0.671	0.658	1.125

En el *engagement* conductual, el ítem 1 está relacionado con la voluntad a participar en actividades culturales, extracurriculares e institucionales. La media reportada por el grupo 1 fue de 4.22 (DE=1.06); para el grupo 2 fue de 4.15 (DE=1.28); y para el grupo 3 de 4.14 (DE=1.12). Los códigos relevantes fueron “interés” (e=6, d=11), “interesante” (e=4, d=5), “curso” (e=13, d=17), “estudiar” (e=20, d=15), “clase” (e=69, d=53), “cultura” (e=7, d=7) y “CEMAAI” (e=3, d=3). Como en análisis anteriores, de este tema no se pudo recuperar mucha información en las entrevistas debido a que la pandemia limitó las actividades extracurriculares. Puesto que no hay muchas menciones sobre este tema en la entrevista, solo se reportará lo siguiente que ya fue mencionado: [...] *constantemente me estoy exponiendo a cultura popular o mediante redes sociales a diferentes idiomas, por lo que la curiosidad siempre se fomenta y, como tal, mi entorno no tiene nada que me impida investigar o aprender sobre las lenguas* (Taro, grupo 1).

Los ítems 2 y 6 se relacionan con el esfuerzo, la persistencia y la atención. Los estudiantes del grupo 1 reportaron, respectivamente, medias de 4.61 (DE=.97) y 4.22 (DE=1.06); los del grupo 2 de 4.62 (DE=1.12) y 4.15 (DE=1.28); y los del grupo 3 de 4.64 (DE=1.12) y 4.14 (DE=.79). En este caso, son útiles los códigos “esfuerzo” (e=5,

d=6), “atención” (e=21, d=19) y “concentración” (e=13, d=10), “distracción” (e=30, d=23) y el “teléfono celular” (e=22, d=18), que se mencionan en repetidas ocasiones y ayudaron a recuperar lo siguiente: [...] *cuando tomo las clases trato de estar en un cuarto sin ruidos ya que pues, pues, el estar con la familia puede resultar algo pues, que se escuche mucho, mucho ruido, entonces trato de ir a un lugar más... mmm... con menos ruido, silencioso. Ajá. Y ya, para estar concentrada porque si no, no puedo* (Keiko, grupo 1). *Casi siempre estoy muy concentrada en la clase* (Sakura, grupo 2). En cuanto a la distracción del celular, se recuperó lo siguiente: [...] *puede ser a lo mejor difícil el no tener el teléfono entonces a veces se lo presto a mi hermano o lo dejo cargando abajo, o en otra parte y ya como, ya, no lo voy a tener aquí a lado, no voy a estar pendiente de... de lo que llegue a mi teléfono, ¿no?* (Keiko, grupo 1); *A veces abres el teléfono y empiezas a ver y te distraes muy fácilmente* (Yusuke, grupo 2); *tengo el celular a la mano, lo uso, noto el tiempo, claro está, pero pues si hay muchos distractores que nos tienen a uno como alumno desde nuestra casa* (John, grupo 3).

El ítem 3 es relevante a la participación en actividades comunicativas. La media reportada por el grupo 1 fue de 3.78 (DE=1.26); para el grupo 2 de 3.92 (DE=1.18); y para el grupo 3 de 3.64 (DE=1.17). En este ítem, destaca que las puntuaciones no son tan altas como en otros, y es igual en todos los grupos. En este caso, se analizan los reportes bajo los códigos “participación” (e=19, d=21), “comunicación” (e=3, d=7) y “hablar” (e=25, d=18), de donde se obtuvieron testimonios con valoraciones mixtas: [...] *Una desventaja, yo creo que sería también eso, siento que es un arma de doble filo, el que no estoy obligada (por así decirlo) a que me estén viendo, a estar participando, porque si yo quisiera pues no podría decir nada, el profesor sí nos exige a veces participación, pero a veces pienso que tal vez si fuera presencial tendría una mejor habilidad para hablarlo.* (Aimi, grupo 1); *No tengo tantas participaciones como me gustaría... Siento que eso se debe a que no tengo la confianza para participar* (Yusuke, grupo 2); *Una actividad que me hace más aprender es cuando nos hace participar en palabras nuevas. En esas palabras y en saber la pronunciación y en qué se pueden utilizar* (Hanna, grupo 3).

Finalmente, los ítems 4 y 5 se relacionan con seguir reglas e instrucciones. Los estudiantes del grupo 1 reportaron, respectivamente, medias de 4.33 (DE=1.02) y 4.56

(DE=.98); los del grupo 2 obtuvieron medias de 4.38 (DE=.96) y 4.69 (DE=.85); y los del grupo 3, medias de 4.45 (DE=.67) y 4.64 (DE=.65). Los códigos útiles de la entrevista son, en particular, “responsabilidad” (e=12, d=18), “tarea” (e=23, d=14) y “actividades” (e=30, d=30). En general, la autovaloración cualitativa fue relativamente alta: [...] *siento que soy responsable en... el estar enviando a las tareas. A veces, se me olvida, pero la tengo hecha y ya- ya la envío después y ya...* (Keiko, grupo 1); [en] *esa área me va muy bien [seguir las reglas]* (Yusuke, grupo 2); [...] *aunque es un poco complicado con la tarea también que llevo, siempre lo subo a tiempo.* (Hanna, grupo 3).

5.2. ¿Cómo se correlaciona el *engagement* con el desempeño académico del estudiante?

Para redactar esta sección se utilizó el análisis estadístico con *SPSS 25.0* con pruebas no paramétricas para determinar si existe o no correlación entre el desempeño académico del estudiante y sus niveles *del engagement*, alguna dimensión o algún ítem en específico. De igual modo, se realizó un análisis de correlación entre las dimensiones del *engagement* a modo exploratorio y que resulta útil para la discusión de los resultados que se llevará a cabo en el capítulo 6. Discusión. El objetivo de buscar la respuesta a esta pregunta de investigación surge de la necesidad de la validación parcial del *engagement* como un elemento importante en el aprendizaje de lenguas. Se subraya que la población, en general, obtuvo calificaciones altas (ver 3.6.3. Puntuaciones globales del curso), y no hubo casos de suspenso, por lo que el paradigma de esta sección es validar lo que encontró Zhang (2020) en su estudio cualitativo del *engagement* tridimensional (Fredricks et al., 2004): la integración de los tres tipos *del engagement* del estudiante con las metas en la segunda lengua, las actividades y el contexto conducen a un aprendizaje de lenguas efectivo.

El coeficiente que se utiliza es la rho de Spearman, que es la alternativa al de Pearson cuando se incumple el supuesto de normalidad (Moreno González, 2008). La tabla 30 resume las correlaciones encontradas entre las dimensiones del *engagement*, las puntuaciones globales del curso, y la puntuación del *engagement* en su totalidad.

Tabla 30

Correlaciones entre el Engagement y la Calificación Global del

		Correlaciones					
			1	2	3	4	5
Rho de Spearman	1. <i>Engagement</i> Cognitivo	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-				
	2. <i>Engagement</i> Emocional	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.823**	0			
	3. <i>Engagement</i> Conductual	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.517**	.399**	0	0.003	
	4. Puntuaciones Globales del Curso	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.231	0.074	.296*	0.096	0.599
	5. Puntuación Total del <i>Engagement</i>	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.955**	.872**	.646**	0.27	0.06
			0	0	0	0.06	-

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Una vez utilizado el coeficiente de correlación de Spearman para evaluar la relación entre las variables, se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Se obtuvo una correlación positiva entre el *engagement* cognitivo y el *engagement* emocional, $r(51)=.82$, $p=.001$.
2. Se obtuvo una correlación positiva entre el *engagement* cognitivo y el *engagement* conductual, $r(51)=.51$, $p=.001$.
3. No se obtuvo una correlación positiva entre el *engagement* cognitivo y las puntuaciones globales del curso, $r(51)=.23$, $p=.096$.
4. Se obtuvo una correlación positiva entre el *engagement* cognitivo y la puntuación total del *engagement*, $r(51)=.95$, $p=.001$.
5. Se obtuvo una correlación positiva entre el *engagement* emocional y el *engagement* conductual, $r(51)=.39$, $p=.003$.
6. No se obtuvo una correlación positiva entre el *engagement* emocional y las puntuaciones globales del curso, $r(51)=.07$, $p=.599$.
7. Se obtuvo una correlación positiva entre el *engagement* emocional y la puntuación total del *engagement*, $r(51)=.87$, $p=.001$.

8. Se obtuvo una correlación positiva entre el *engagement* conductual y las puntuaciones globales del curso, $r(51)=.29$, $p=.032$.
9. Se obtuvo una correlación positiva entre el *engagement* conductual y la puntuación total del *engagement*, $r(51)=.64$, $p=.001$.
10. No se obtuvo una correlación positiva entre las puntuaciones globales del curso y la puntuación total del *engagement*, $r(51)=.26$, $p=.055$.

Aunque aquí se proporcionan los resultados del análisis de correlación en general, cabe mencionar que, en cuanto a la división por grupos, solo las mujeres evidenciaron una correlación positiva entre las puntuaciones globales del curso y la puntuación total del *engagement*, $r(32)=.37$, $p=.033$.

Aunque no se encontró una correlación positiva significativa entre las puntuaciones globales del curso y la puntuación total del *engagement* ($r(51)=.26$, $p=.055$), es importante destacar que este resultado no debe ser considerado necesariamente como decepcionante o insuficiente para el estudio. Amrhein et al. (2019) han cuestionado el uso del valor de significancia como un criterio único para determinar la relevancia de los resultados de una investigación. En su revisión crítica del valor p , estos autores han concluido que es necesario considerar otros aspectos más allá del valor de significancia para poder interpretar los datos de manera adecuada. Por lo tanto, en este estudio, se han utilizado otros métodos de recolección de datos, como las entrevistas a los participantes, para obtener información adicional sobre el desempeño académico en el curso de lenguas en línea.

En este sentido, se realizó una pregunta abierta a 9 participantes para conocer su opinión sobre su aprendizaje en el curso. La pregunta formulada fue: “en general, ¿sientes que estás aprendiendo en este curso de lenguas en línea?”. Los datos obtenidos de esta forma permiten una interpretación más completa de los resultados y contribuyen a una evaluación más representativa de la realidad del aprendizaje en el curso. Es importante destacar que el análisis de estos datos se llevó a cabo de manera rigurosa y se consideraron diversas fuentes de evidencia para llegar a conclusiones sólidas.

Aimi (grupo 1, 167 puntos en el cuestionario *del engagement* en el aprendizaje de lenguas): *La verdad yo considero que sí, y más porque me sorprende mucho que sí es*

algo de lo que yo no sabía nada. No sabía ni como decir hola, no sabía lo más básico, y siento que considerando donde empecé a como estoy ahorita, en el tiempo que ha pasado que son 3 o casi 4 meses si no me equivoco, considero que es bastante progreso, y más porque lo pongo en perspectiva, por ejemplo como cuando aprendí inglés que es un idioma que yo llevo hablando más de 10 años de mi vida, y aun así me resulta un poco complicado a veces, y siento que el japonés a pesar de lo difícil que es, he estado aprendiendo bastante bien. Del testimonio de Aimi se puede inferir que ella siente que ha progresado significativamente en el aprendizaje de la lengua japonesa a través del curso en línea, a pesar de no tener conocimientos previos en el idioma. También parece valorar positivamente el curso en línea durante la pandemia como un medio efectivo para aprender idiomas. Por otra parte, la comparación con su experiencia en el aprendizaje del idioma inglés sugiere que ella considera que el aprendizaje del japonés ha sido más exitoso en un período de tiempo más corto, lo cual sorprende por la complejidad de la lengua asiática. En general, el testimonio de Aimi, como los testimonios siguientes, proporciona información valiosa sobre la percepción del aprendizaje de idiomas en línea desde la perspectiva de los estudiantes y puede ser útil para comprender mejor los resultados del estudio.

Keiko (grupo 1, 169 puntos en el cuestionario *del engagement* en el aprendizaje de lenguas): *Sí. O sea, el haber ya aprendido cómo leer la mayoría de las cosas es un gran avance más con, como, este tipo de lengua [...]*

Megumi (grupo 1, 61 puntos en el cuestionario *del engagement* en el aprendizaje de lenguas): *Sí, podría aprender más, pero sí [...]*

Taro (grupo 1, 161 puntos en el cuestionario *del engagement* en el aprendizaje de lenguas): *Sí, de hecho, me sorprende bastante el ritmo con el que pues... Empecé a captar las cosas. Yo pensé que a este punto tendría bastantes problemas, por ejemplo, con los alfabetos y lo demás, y la verdad yo diría que sí, tanto estoy aprendiendo a un buen ritmo, como en general [...]* Estoy aprendiendo cosas que pues [...] Antes no sabía y que ni siquiera me imaginaba del idioma.

Yusuke (grupo 2, 91 puntos en el cuestionario *del engagement* en el aprendizaje de lenguas): *Sí, mucho. He aprendido mucho este semestre de tercero y ya puedo hacer oraciones con objeto directo y con partículas. Sí he aprendido mucho.*

Sakura (grupo 2, 159 puntos en el cuestionario *del engagement* en el aprendizaje de lenguas): *Sí [...] yo creo que escuchar y escribir también.*

Hanna (grupo 3, 170 puntos en el cuestionario *del engagement* en el aprendizaje de lenguas): *Sí, yo diría que en general sí estoy aprendiendo mucho.*

John (grupo 3, 156 puntos en el cuestionario *del engagement* en el aprendizaje de lenguas): *Sí, la verdad sí. Todo lo que nos ha enseñado el profesor y en los talleres me han sido de mucha ayuda porque, como le digo, necesito el inglés sí o sí para mi carrera y para mí, siento que puedo seguir aprendiendo más el inglés.*

Charles (grupo 3, 138 puntos en el cuestionario *del engagement* en el aprendizaje de lenguas): *Sí siento que he aprendido y que hay cosas que tal vez sabía en su momento y ahora ya las había olvidado siento que las volví a escarbar [sic] esa parte no y sacar ese conocimiento.*

La percepción de los participantes tiende hacia la valoración positiva. Esto significa que los estudiantes consideran que, a pesar de las características contextuales de una crisis mundial, su aprendizaje de lenguas ha sido mayoritariamente efectivo. La discusión más profunda de los resultados se llevará a cabo en el capítulo 6. Discusión.

5.3. ¿Existe correlación entre el *engagement* y el aprendizaje de lenguas en línea?

Aunque el *engagement* es beneficioso para el aprendizaje de lenguas en los supuestos teóricos de la literatura revisada (Hiver et al., 2020; Mercer y Dörnyei, 2020), responder a esta pregunta es importante para poder realizar recomendaciones didácticas para entornos en línea. Ding et al. (2017) exploraron el *engagement* en discusiones en línea en un ambiente gamificado, y encontraron que las plataformas digitales tienen efectos positivos en el *engagement* cuando se contempla un diseño adecuado de actividades que

permite la interacción entre los compañeros y el profesor. Este supuesto teórico fue puesto a prueba para responder a esta pregunta.

Para fines de este estudio, utilizando el programa *SPSS 25.0*, se llevó a cabo un análisis de correlación bivariado contemplando, por un lado, la puntuación total del *engagement*, y por otro una variable adicional computada con la sumatoria de la puntuación de los ítems 3, 4, 5 y 8 del *engagement* cognitivo que se relacionan con el aprendizaje a través de medios digitales y denominada ahora “aprendizaje de lenguas en línea”. Los ítems fueron los siguientes: el 3, “*aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando*”; el 4, “*me gusta el libro de texto que usamos para la clase*” (considerando que es un libro de texto digital en todos los grupos); el ítem 5, “*pongo atención a la clase por medio de la videollamada*”; y el ítem 8, “*me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...)*”. Se ejecutó el coeficiente de Spearman y el resultado fue que existe una correlación positiva fuerte entre las dos variables: la puntuación total del *engagement* y el aprendizaje de lenguas en línea, obteniendo así el siguiente resultado, $r(51)=.89$, $p=.001$. Esto sugiere que a medida que aumenta la puntuación en la variable “*aprendizaje de lenguas en línea*”, también aumenta la puntuación total del *engagement*. El valor de p (.001) indica que esta correlación es estadísticamente significativa y poco probable que sea el resultado del azar. No obstante, es importante explorar lo encontrado en el estudio cualitativo.

Aunque evidentemente existen desventajas del estudio en línea, los testimonios de la entrevista profundizan en este hallazgo. Las preguntas útiles para profundizar el tema en la entrevista fueron “¿dirías que tu plataforma para aprender lenguas es buena?”, “¿te ha gustado estudiar en línea?” y “¿crees que la tecnología actual es suficiente para lograr un aprendizaje de lenguas en línea sea ideal?”. Si bien se señala que existen debilidades, los informantes coinciden en las ventajas del uso adecuado de la tecnología para el aprendizaje de lenguas en línea:

John (grupo 3): *Sí y no. Sí por lo que comento, la comodidad y aparte el lado de la enseñanza los profesores que he tenido, y no porque, no sé, siento que en lo personal cualquier cosa se aprende mejor frente a frente; presto más atención, más que nada,*

para ser sincero, desde las clases que tengo en la universidad hasta las clases que tomé aquí en inglés, me distraigo por X o Y razón. Tengo el celular a la mano, lo uso, noto el tiempo, claro está, pero pues si hay muchos distractores que nos tienen a uno como alumno desde nuestra casa.

Sakura (grupo 2): *[...] creo que debería haber cosas que se podrían mejorar, pero pues sí [la tecnología es suficiente para aprender lenguas en línea].*

Keiko (grupo 1): *Sí, las tecnologías han avanzado un montón en estos años, o sea, yo me acuerdo de que estaba en la primaria, que era 2010, en ese entonces el estar en Word era “¡ah, wow!” y luego, después descubrí que existía el... antes leía wifi y yo “¿qué era wifi?” y ahora que... una de las ventajas yo creo que hubo el, este... tener esta pandemia, no digo que sea buena, ¿no? Pero el haber tenido esta pandemia en estos momentos con las tecnologías así fue un gran... una gran ayuda porque no nos imaginamos que esto pasara y, ay, ¿cómo tomo mi clase? ¿Cómo es posible?*

Aimi (grupo 1): *Sí, de hecho, se me hace la mejor plataforma para clases virtuales [Google Classroom]; en general, prefiero esa antes que Blackboard, o cualquier otra (bueno, he probado otras como Edmodo también), y siento que [Google] Meet y Classroom son muy eficientes y casi nunca tienen problemas.*

De los testimonios anteriores se puede inferir que existen opiniones más orientadas a la valoración positiva como ocurrió en la sección 5.2. John, por ejemplo, tiene opiniones mixtas sobre el aprendizaje de lenguas en línea. Por un lado, encuentra cómodo el aprendizaje en línea y valora la calidad de los profesores. Por otro lado, se distrae fácilmente con las distracciones que se presentan al estudiar desde su casa. Sakura cree que la tecnología es suficiente para el aprendizaje de lenguas en línea, pero sugiere que hay cosas que se podrían mejorar. Keiko considera que las tecnologías han avanzado mucho y la pandemia ha demostrado ser una gran ayuda al permitir el aprendizaje en línea. Aimi tiene una opinión positiva sobre *Google Classroom* y prefiere esta plataforma sobre otras como *Blackboard* y *Edmodo*, encontrándola eficiente y confiable.

5.4. ¿Cuál es la importancia del profesor en el *engagement* en el aprendizaje de lenguas en línea?

La literatura clásica sobre la enseñanza de lenguas, discutida en el capítulo 2, evidencia la importancia del rol del profesor en el aprendizaje de una L2. No obstante, se encontró que una visión actualizada que integre las habilidades tecnológicas del profesor, su dominio del grupo, la competencia comunicativa, lingüística y docente es necesaria para relacionarla con el *engagement* y su productividad en el aula de lenguas en línea, el tema central de esta tesis. Se discutió que, en tiempos contemporáneos, el profesor no se incomoda al no ser la única fuente del conocimiento (Brown y Rodgers, 2002; Castillo y Polanco, 2005), sino que actúa como guía y mediador del aprendizaje, liberándose, en cierta medida, de ser el único responsable de la comunicación de los conocimientos (Castillo y Polanco, 2005), algo que, ciertamente, puede aprovecharse en el aprendizaje de lenguas en línea a través de prácticas y elementos digitales que promueven el *engagement*.

Responder a la pregunta “¿Cuál es la importancia del profesor en el *engagement* en el aprendizaje de lenguas en línea?” es crucial para determinar si el profesor es entonces importante en el *engagement* y en qué medida lo es. Para obtener la respuesta a esta pregunta, se llevó a cabo un análisis de correlación bivariado en *SPSS 25.0* contemplando, por un lado, la puntuación total del *engagement*, y por otro una variable adicional computada con la sumatoria de la puntuación de los ítems 3, 4, y 8 del *engagement* emocional que se relacionan con el profesor y denominada ahora “el profesor de lenguas”. Los ítems fueron los siguientes: el ítem 3, “*me llevo bien con mi profesor o profesora*”; el ítem 4, “*me agrada la personalidad del profesor o la profesora*”; y el ítem 8, “*me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera*”. Se ejecutó el coeficiente de Spearman, y el resultado fue que existe una correlación positiva media entre la puntuación total del *engagement* y el profesor de lenguas, $r(51)=.57$, $p=.001$. Aunque se reconocen las limitaciones del enfoque utilizado para este análisis, este estudio exploratorio del *engagement* permite comprender mejor las variables descritas en los supuestos teóricos.

Por otra parte, es importante explorar el resultado de las entrevistas donde el código “profesor” (e=72, d=56) tuvo una de las menciones más altas. Responder a las preguntas “¿es tu profesor agradable?” y “¿tu profesor tiene buen manejo de la tecnología?” fue útil para encontrar una valoración positiva por parte de los participantes, aunque también hubo algunos que cuestionaron ciertas prácticas: *Sí, bastante agradable. Siento que, no sé si es por la edad del profesor, pero siento que estamos en el mismo grupo la mayoría de los alumnos y él, y tenemos una muy buena relación con el profesor; creo que... Creo que todos mis compañeros pudieran decir lo mismo [...] utiliza su computadora; una ipad [...] Siempre tiene muchas herramientas para impartir las clases* (Aimi, grupo 1); *Sí, es muy agradable y no sé si eso se atribuya a su juventud, pero sí lo noto muy agradable y muy abierto a cualquier pregunta [...] Cualquier duda. Lo noto como una persona muy cómoda para aprender [...] no sé a qué se deba a que tenga buen manejo de la tecnología, pero sí he visto que [...] Tal vez es porque es joven, pero sí domina bien los recursos digitales* (Yusuke, grupo 2); *Sí, mi profesor es muy agradable y es muy bueno en lo que hace [...] siempre tiene todo bien, tiene su cámara bien, se escucha bien, no se le corta [...] Todo lo tiene muy bien* (Hanna, grupo 3).

5.5. ¿Qué elementos promueven el *engagement* en el aprendizaje de lenguas?

El cuestionario en línea no contempló el diseño de ítems para esta pregunta por diseño. El objetivo de hacerlo así fue obtener sin sesgos, por medio de la entrevista, la valoración cualitativa de una amplia variedad de elementos contextuales que ellos mismos mencionaron (113) relacionados a sus cursos de lenguas y los efectos en su *engagement*. La técnica de análisis de contenido con *Atlas.ti 9.1* fue útil. En el Apéndice 10 se enumeran los 113 elementos contextuales informados más importantes, el enraizamiento (e), la densidad (d), y la valoración cualitativa más relevante proporcionada por los informantes.

Para sintetizar mejor las valoraciones cualitativas, se determinó clasificar e identificar los elementos valorados en 5 niveles en la tabla 31. En el polo positivo de la escala se encuentra el *engagement*, el objeto de estudio de esta tesis que favorece el estado de atención y participación del estudiante en su aprendizaje y en el logro de sus

metas, que se manifiesta de diferentes maneras a través de la interacción con elementos contextuales (personas, entorno, actividades u objetos), y que varía de acuerdo con la personalidad, los estilos de aprendizaje, la actitud hacia la lengua, el profesor, la compenetración y otros elementos de la enseñanza de L2. Y, en el polo negativo, se encuentra el *disengagement*, el estado que no favorece la participación ni la atención, y es opuesto a la descripción del *engagement* (Fredricks et al., 2016), y que se manifiesta en el aula como el desapego a la clase, la distracción o la falta de interés.

Es importante entender que las siguientes valoraciones están solamente basadas en la información recuperada en este estudio y reflejan la opinión del investigador según lo comentado en la entrevista. De este modo, la siguiente clasificación debe entenderse como “en lo general” o “en promedio”. Adicionalmente, algunos elementos descritos aquí bien pueden clasificarse como un elemento del entorno, una actividad o un objeto virtual; por ejemplo, *Google Meet* es un programa virtual, lo cual puede clasificarse como un objeto en línea, o bien una actividad a realizar con un grupo o parte del entorno del aula virtual. En casos como este, se tomó la decisión de clasificarlo de una u otra manera teniendo en cuenta su relevancia en el curso de lenguas, o bien el comentario del informante. Así pues, en el nivel 1 se encuentran aquellos que promueven el *engagement* total o casi totalmente; en el nivel 2 se encuentran los que mayoritariamente promueven el *engagement*; en el nivel 3 se encuentran aquellos que promueven el *engagement* en algunos casos y el *disengagement* en otros, o bien, ninguno de los dos a modo neutral; en el nivel 4 se encuentran aquellos que mayoritariamente promueven el *disengagement*; y en el nivel 5 se encuentran aquellos que promueven el *engagement* total o casi totalmente.

Tabla 31*Clasificación de los Elementos que Promueven el Engagement y el Disengagement*

	Personas	Entorno	Actividades	Objetos
Nivel 1	profesor	clase, clase presencial, plataforma, Google Meet, Google Classroom, trabajo en equipo, comunicación, talleres, motivación, CEMAAI, ritmo	actividades, escuchar, indagar, conversación, [formular] oraciones, exponer, retos, chat, jugar, videollamada, desafíos	japonés, lengua, vocabulario, tecnología, herramientas, Google Drive, videos, libros, diccionario, cultura, aplicación, micrófono, recursos, notas de clase, YouTube, materiales de aprendizaje, Jamboard, series, audios, pizarón, discord, Netflix, Música, juegos, anime, televisión, Kahoot, Memrise, Busu, Duolingo, Hiragana Pro, Learn Japanese, Hey Japan
Nivel 2	alumnos	estudio en línea, entorno, curso	estudiar, lectura, calificación, pronunciación, evaluaciones, proyectos	internet, ordenador, gramática, biblioteca, idioma, inglés, Spotify, chistes
Nivel 3		pandemia, casa, habitación, carrera, universidad, redes sociales, tiempos de entrega	tarea, participación, escribir, leer, memorizar, repetir, asistencia, llegar a tiempo, presentación	webcam, videojuegos, teoría, acreditación
Nivel 4	compañeros, grupo	interacción, presión	hablar, práctica, convivir	sistema de escritura, caracteres, exámenes
Nivel 5	familiares	transporte	preguntar, traducción, deberes	teléfono celular, mensaje, notificación

Tras el análisis realizado con *Atlas.ti 9.1*, resultó interesante encontrar varios elementos que tal vez no eran predecibles. Llamó la atención, por ejemplo, que los participantes se denominaban a ellos mismos como “alumnos” y se valoraban positivamente. En contraparte, cuando se trataba de describir a los “compañeros” o al “grupo”, las valoraciones no resultaban siempre positivas. Otro hallazgo fue que, en general, los participantes fueron indiferentes a las condiciones de pandemia que azotaron a nivel global. Algunos incluso veían como un beneficio poder estar en línea en casa y no tener que usar el transporte en una ciudad tan concurrida como lo es Tijuana. Un resultado interesante, que será discutido en el siguiente capítulo, es el hecho de haber encontrado elementos como hablar, preguntar y practicar con valoraciones bajas; es decir, lo relacionado con la interacción (que también se encontró en el nivel 4).

Finalmente, otro resultado interesante fue que, congruente con los resultados altos de la encuesta, la mayoría de los elementos contextuales valorados se recargan hacia

el polo positivo. Es decir, fueron más ampliamente descritos los elementos que directa o indirectamente promueven el *engagement* que aquellos que promueven el *disengagement*. La discusión y triangulación de los resultados se reservará para el capítulo 6. Discusión.

6. Discusión

Una vez obtenidos los resultados cuantitativos y cualitativos, se procede a efectuar las inferencias, los comentarios y las conclusiones en el apartado de discusión. Las conclusiones, sin embargo, se presentan en el capítulo 7. Conclusiones. Estas inferencias son de 3 tipos: cuantitativas, cualitativas y mixtas. Estas últimas se denominan metainferencias, y la recomendación es realizarlas en el orden seguido en el estudio. Una recomendación adicional es llevar a cabo la discusión según las preguntas de investigación u otros criterios similares. Siguiendo la organización de la sección anterior, 5. Resultados, en este apartado se presenta la discusión inspirada en el orden de las preguntas de investigación partiendo de lo cuantitativo hacia lo cualitativo para finalizar con lo metainferencial.

En cuanto a los hallazgos que se presentan aquí a modo de resumen, el estudio piloto y el estudio principal, contribuyen al conocimiento del *engagement* en el aprendizaje de lenguas, y, de igual modo, son útiles para validar los supuestos teóricos, principalmente los de Mercer y Dörnyei (2020), en gran medida. Este capítulo se centra en los hallazgos principales triangulando los resultados cuantitativos con los cualitativos y la teoría que inspiró el modelo teórico adoptado. Este capítulo contribuye, además, a alcanzar el tercer objetivo de esta tesis: realizar recomendaciones para promover el *engagement* en el curso de lenguas en línea.

6.1. ¿Cuáles han sido los niveles del *engagement* de los estudiantes de lenguas durante la pandemia?

El primer objetivo de esta tesis ha sido estudiar los niveles del *engagement* de una muestra de estudiantes de lenguas en línea. Para lograrlo, se realizó un estudio piloto y un estudio principal. En esta sección el objetivo será discutir este último.

Primero, es importante considerar la consistencia interna del instrumento diseñado que obtuvo un resultado favorable para el estudio ($\alpha=.96$; 95% IC, .94, .97). Este fue un acierto mayor que invita a intentar replicar la encuesta para verificar la consistencia interna. Después, al desglosar el *engagement* en las tres dimensiones de Fredricks et al. (2004), se encontró consistencia, pero también una diferencia. El coeficiente de alfa de Cronbach mostró que el *engagement* conductual ($\alpha=.86$) fue menor que el cognitivo ($\alpha=.92$) y el emocional ($\alpha=.92$). Este hallazgo, sin embargo, fue advertido por otros autores como Appleton et al. (2006) quienes debatieron que la dimensión cognitiva y emocional se informan más fácilmente a través de cuestionarios, y que la dimensión conductual, en el caso del estudio del *engagement*, se informa mejor por la observación u otros medios. Cabe mencionar que un resultado similar se obtuvo en el estudio piloto, donde la dimensión conductual ($\alpha=.71$) obtuvo una puntuación menor que la cognitiva ($\alpha=.85$) y la emocional ($\alpha=.82$). Este resultado contribuye a la validez de este supuesto teórico y ayuda a validar el concepto del *engagement* tridimensional, así como los ítems utilizados para su estudio en el cuestionario en línea.

Segundo, es interesante discutir las puntuaciones obtenidas a través del estudio principal y otros datos recuperados (como las calificaciones y los testimonios). Al haber encontrado puntuaciones altas en el cuestionario en línea de la población total (*alto-regular*, 22.64%; *alto-bueno*, 22.64%; y *alto-excelente*, 30.18%), fue posible predecir que el rendimiento de los estudiantes, en general, era bueno, como ocurrió en otros estudios del *engagement* donde se encontró correlación entre este concepto y el rendimiento académico, la calidad del aprendizaje y otros elementos relevantes (Ding et al., 2017; Liu et al., 2007; Rovai et al., 2005; Zhang, 2020). Esta predicción sería validada después por medio de las puntuaciones globales de los estudiantes cuya media fue de 9.45 en una escala de 5 a 10 como es en el sistema de educación público de México; es

decir, una puntuación muy alta. Adicionalmente, Mercer y Dornyei (2020) concluyeron que la mayoría de los profesores reconocen el valor del *engagement*; en otras palabras, el *engagement* es importante para el aprendizaje de lenguas, por lo que el buen rendimiento académico es un resultado predecible cuando este existe. Los resultados cualitativos también revelaron niveles altos *del engagement* al valorar la clase de lengua en línea positivamente, así como al profesor, las plataformas virtuales, las actividades y las herramientas. Yusuke (grupo 2) informó: *Yo siento que en estos tiempos se da mucha facilidad porque es lengua por internet. Yusuke, como otros, encontraron que el entorno virtual era adecuado para el aprendizaje de lenguas.* Cabe destacar que las herramientas de Google (*Meet, Classroom y Drive*) fueron también valoradas positivamente. Este hallazgo en el estudio es similar a lo que encontraron Ding et al. (2017) en su estudio donde se exploró el *engagement* en discusiones en línea con ambientes gamificados: las plataformas digitales tienen efectos positivos en el *engagement* cuando se contempla un diseño adecuado de actividades.

En cuanto a la puntuación por grupos, aunque la tendencia fue hacia los niveles altos, algunos datos resultaron interesantes y es importante discutirlos. Por ejemplo, si bien los hombres obtuvieron una media de 104.5 en la puntuación total con relación a la de 102.84 de las mujeres, 6 hombres (11.32% de la población total) y 10 mujeres (18.86% de la población total) obtuvieron el nivel más alto del cuestionario (*alto-excelente*). Este resultado contribuye al análisis de la variable sexo y los efectos de la motivación, las actitudes hacia la lengua y el *engagement* en el aprendizaje de lenguas. Estudios como el de Ghazvini y Khajehpour (2011), por ejemplo, encontraron que las niñas tienen una actitud más positiva hacia el aprendizaje de inglés y tienden más a alcanzar el bilingüismo, y otros también encontraron mayores niveles de motivación, actitud positiva y desempeño académico en el aprendizaje de lenguas en mujeres (Burstall 1975, como se citó en Ellis, 1994; Dörnyei et al., 2006; Gardner y Lambert, 1972; Gardner y Smythe, 1975; Mori y Gobel, 2006). En este caso, los informantes a los extremos en puntuación fueron mujeres: la puntuación más baja obtenida del cuestionario fue de una mujer del grupo 1 (27 puntos), y las 3 más altas fueron de 3 mujeres de los grupos 1, 2 y 3 (120 puntos). Más allá de ser un dato conclusivo, este resultado inspira temas de investigación para otros estudios. Por ejemplo, los siguientes:

- ¿Cuál es la relación entre género y aprendizaje de lenguas? Responder a esta pregunta ayudaría a entender por qué las mujeres tienden a tener una actitud, en lo general, más positiva hacia el estudio de lenguas extranjeras.
- ¿Cuáles son los efectos de las actitudes hacia la lengua en el rendimiento académico de los estudiantes de lenguas extranjeras? Aunque este tema ya ha sido explorado con anterioridad, profundizar en este tema en el contexto de la era digital, las redes sociales y el *engagement* puede ayudar a actualizar la comprensión que se tiene de este problema.
- ¿Cuáles son los efectos de las plataformas de aprendizaje en línea en la motivación, el *engagement* y el aprendizaje de lenguas de hombres y mujeres? Responder a esta pregunta puede ayudar a entender si la tecnología puede ayudar o dificultar el aprendizaje de lenguas extranjeras y de qué manera lo hace considerando una población dividida de hombres y mujeres.
- ¿Cómo influyen los factores culturales en la actitud y el desempeño académico de los estudiantes de lenguas extranjeras, considerando diferencias de género? Esta pregunta suscita discusiones relevantes para el diseño de estrategias de aprendizaje más efectivas tanto para hombres como mujeres. Se sugiere que una mayor comprensión de las variables culturales que influyen en la educación de lenguas extranjeras puede contribuir a abordar de manera más efectiva los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje en este campo.

En cuanto al grupo con mayor *engagement*, este se pudo determinar por medio de la media obtenida del *engagement* total. El grupo 1 obtuvo 101.55; el grupo dos, 107.15; y el grupo 3, 103.45. Aunque se indagaron las razones de las diferencias, en general, en la entrevista todos los informantes valoran positivamente a sus profesores y su entorno: *Me gusta mucho el poder estudiar en línea algo nuevo [...] Tengo muchas herramientas a la mano. Si de repente no entiendo algo, puedo investigarlo rápido* (Taro, grupo 1); *¡Hermoso! (risas), ¡no! Agradable* (Sakura, grupo 2); [...] *es muy cómodo* (Hanna, grupo 3). La especulación invita a creer que aquellos estudiantes con mayor apego hacia las personas, el entorno, las actividades y los objetos de la clase, puntuaron mayor en *engagement*. Un elemento en el que se profundizará más adelante es del rol del

profesor como uno de los principales elementos que envuelven al estudiante y promueven el *engagement* de acuerdo con Mercer y Dörnyei (2020):

An observation that initially prompted us to start considering writing this book was the fact that whenever the phrase ‘engaging students’ came up in discussions with teachers, they seemed to respond to the concept keenly, showing great interest in it – more even than in the popular term ‘motivation’. Yes, they agreed, motivation is relevant and important, but their immediate classroom concern was more than merely motivating learners; they wanted to engage them in the various tasks and activities. (p. 8)

En general, parece ser que un buen profesor es el principal agente en la producción *del engagement* en el curso de lenguas en línea (ver sección 6.4.).

En cuanto a las puntuaciones más altas por dimensión, estas también pudieron obtenerse por medio del cuestionario. El *engagement* cognitivo reportó una media de 42.55 en una escala de 50 puntos; el emocional una media de 35.49 en una escala de 40; y el conductual una media de 26.21 en una escala de 30. En los tres casos, la puntuación resulta muy similar al cuantificar la población entera. Este hecho parece demostrar lo que discutieron Fredricks et al. (2004):

The fusion of behavior, emotion, and cognition under the idea of *engagement* is valuable because [...] these factors are dynamically interrelated within the individual; they are not isolated processes. Robust bodies of work address each of the components separately but considering *engagement* as a multidimensional construct argues for examining antecedents and consequences of behavior, emotion, and cognition simultaneously and dynamically, to test for additive or interactive effects. (p. 61)

Esta cita inspira en gran parte el diseño de este estudio y contribuye a explicar el hallazgo de la distribución de puntuaciones en las dimensiones. Después de todo, el *engagement* es un concepto cuyas tres dimensiones ayudan a entender y estudiar los procesos que lo forman, pero serían insuficientes si trataran de explicar la atención, la participación y el interés en el aprendizaje de lenguas de forma aislada. Esto se debe a que la conducta, la emoción y la cognición están dinámicamente interrelacionados dentro del individuo y, de acuerdo a este supuesto teórico, no pueden comprenderse de manera independiente; en otras palabras, estudiar el *engagement* de manera unidimensional

comprometería el entendimiento completo de sus antecedentes, efectos, e influencias en el aprendizaje de lenguas.

Por otra parte, resulta interesante discutir qué ítem obtuvo la puntuación menor para poder realizar recomendaciones pedagógicas para la enseñanza de lenguas en línea. El ítem con la puntuación más baja fue el tercero de los que componen el *engagement* conductual, “*tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos*” (M=3.75). Cabe mencionar que, al analizarse este ítem por sexo, lengua de estudio o grupo, no superó la media de 4.00. Entonces, ¿por qué los estudiantes no mostraron una alta voluntad para participar en la videollamada?

En la entrevista, algunos estudiantes reportaron que la timidez y la vergüenza eran prevalentes: [...] *es que me da vergüenza y prefiero que alguien más lo haga primero. Ya si me pregunta directamente, ya contesto* (Sakura, grupo 2); [...] *Otra ventaja [del estudio en línea], yo creo que sería que también siento menos presión; me imagino que presencial estaría un poco más nerviosa sobre pues participar, o a lo mejor tener que hablarlo, o como tener la vista en los demás; y no me considero una persona tímida, pero, como es algo nuevo para mí el japonés* (Aimi, grupo 1). Dewale y McIntyre (2016, como se citó en Mercer y Dörnyei, 2020) encontraron que los estudiantes sienten más ansiedad al hablar frente a sus compañeros que frente a su profesor. Esto inspira el siguiente elemento de la discusión, ¿cómo era la relación de compañerismo entre los estudiantes? En la valoración cualitativa disponible en el apéndice 10, pueden rescatarse las siguientes opiniones bajo el código “compañeros”: *agradables, casi no hablo con ellos, no los conozco, no sé sus nombres, no les hablo, nos llevamos bien, pero convivimos poco, son solo compañeros de clase.*

Aunque la clase de lenguas extranjeras en líneas ciertamente tuvo un ambiente tranquilo, de conexión estable y libre de violencia, es decir, apto para el aprendizaje, ¿cómo es posible que alguien pueda sentirse seguro al hablar frente a otros (aunque sea mediado por vías telemáticas) y mostrar su progreso en el aprendizaje de una lengua extranjera con gente que no conoce físicamente y con la que no interactúa en amistad? Fredricks (2014) concluyó que, para que la clase esté en un estado completo *del*

engagement, los estudiantes deben sentir que son parte del grupo, que son importantes, y que tendrán el apoyo de sus compañeros en un ambiente seguro para el aprendizaje. Esta es probablemente la respuesta del por qué los estudiantes obtuvieron una puntuación relativamente baja en este ítem: ellos no se sentían seguros con sus compañeros.

La recomendación más lógica es llevar a cabo dinámicas de integración de grupo y aumentar las oportunidades de interacción entre los participantes. Yusuke, del grupo 2, lo resume de la siguiente manera al preguntarle sobre las posibles mejoras a los cursos en línea: *Que intenten emular un poco más la interacción social. Como la práctica entre alumnos [...] Que los alumnos intenten platicar entre sí [...] Como si estuvieran en presencial que [...] Hallaran una forma de practicar esa [...] Esa interacción entre alumnos.*

Fredricks et al. (2004) propiciaron una recomendación adicional relacionada con la dinámica de preguntar en el aula. Aunque el profesor tradicionalmente formula preguntas y el estudiante responde después, se podría sacar provecho al educar al estudiante a formular preguntas para continuar el diálogo favoreciendo el *engagement*. Mercer y Dörnyei (2020) se aproximaron a este tema también sugiriendo que el escalamiento de una conversación por medio de las preguntas adecuadas puede favorecer el *engagement*, no solo con el profesor, sino con los compañeros también.

Esta discusión generada a partir del ítem con puntuación más baja conlleva la formulación de diversas preguntas y temas de investigación que no fueron contemplados inicialmente:

- ¿Cuáles son los efectos de la falta de interacción social cara a cara en el aprendizaje de lenguas extranjeras? Los resultados de esta pregunta pueden ayudar a orientar el diseño de plataformas para el aprendizaje en línea que activamente contribuyan a contrarrestar los efectos de la falta de interacción física o presencial en el estudio de lenguas extranjeras.
- ¿Cómo se puede promover el sentido de comunidad en los cursos de lenguas en línea, en el marco de la (TAD)? El sólido marco teórico de la TAD puede ser de gran utilidad para investigar las necesidades psicológicas básicas de los

estudiantes de lenguas en línea. Sin embargo, lo que influye en el *engagement* del estudiante en el curso de lenguas yace oculto hasta que es investigado y descubierto. Descubrir este factor puede contribuir significativamente a la mejora de los cursos en línea y la interacción de los estudiantes dentro de las plataformas o medios utilizados.

- ¿Cuál es la efectividad de las estrategias pedagógicas contemporáneas utilizadas para fomentar un ambiente de aprendizaje seguro para los estudiantes de lenguas en línea? El estudio de este tema permitirá evaluar el desempeño de los profesores, materiales, técnicas, métodos, plataformas y herramientas digitales, con el objetivo de determinar si es necesaria una actualización en las prácticas contemporáneas o si solo se requieren ajustes menores. Esta pregunta es de suma importancia para diagnosticar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en línea y mejorar la calidad de la educación en este contexto.

En cuanto al ítem que obtuvo la mayor puntuación, este fue parte del *engagement* emocional: “*me agrada la personalidad del profesor o la profesora*” (M=4.72). En la entrevista, la valoración cualitativa bajo el código “profesor” fue la siguiente: *accesible, agradable, amigable, atento, bueno, buen orador, buena persona, cómodo, dinámico, hábil con la tecnología, joven, permisivo*. En su gran mayoría, la valoración fue igualmente muy alta. Como ya se ha discutido antes, un profesor que cuenta con la capacidad emocional para trabajar con las necesidades de sus estudiantes suele ser respetado y apreciado. Este hecho fomenta que los estudiantes se sientan valorados y apoyados por su profesor y cautivados por él y también por otros aspectos de la experiencia del aprendizaje (Mercer y Dörnyei, 2020). La recomendación es que el profesor esté capacitado en el concepto del *engagement* y su productividad en el aula de lenguas. Adicionalmente, se pueden recomendar algunos temas de investigación para expandir la discusión:

- ¿Qué relación existe entre la personalidad del profesor y el *engagement* emocional de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas? Identificar patrones favorables para el *engagement* emocional en la personalidad de los profesores puede contribuir a actualizar el perfil del docente de lenguas moderno como se describe

en Mercer y Dörnyei (2020) en su extenso análisis del profesor y el *engagement*. Al lograr un alto *engagement* emocional, los estudiantes pueden atender sus necesidades psicológicas básicas. Esta investigación puede ser crucial para mejorar la formación y la capacitación de los profesores de lenguas, y, por ende, su enseñanza y el aprendizaje de lenguas de los estudiantes.

- ¿Qué efectividad tiene la capacitación de los profesores de lenguas en el concepto del *engagement* y cómo se relaciona con la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de lenguas? Evaluar la efectividad de los docentes que han sido formados en el concepto *del engagement* y sus efectos en el aprendizaje de lenguas puede elevar el nivel de las investigaciones de este tema, pasando de exploratorio a descriptivo, correlacional o explicativo. Esta tarea es crucial para avanzar en el desarrollo del *engagement* en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, ya que permitiría confirmar los supuestos teóricos en una dimensión diferente a la alcanzada por este estudio.

En resumen, los niveles *del engagement* de los participantes en este estudio son, en lo general, altos en promedio y en las tres dimensiones sin grandes variaciones por sexo, lengua de estudio o grupo. El estudio también encontró que lo relativo al *engagement* y el profesor tiende a obtener los primeros lugares en la puntuación, mientras que lo relativo a la participación por medio de interacciones orales tiende a obtener los lugares más bajos, nuevamente, sin variaciones por sexo, lengua de estudio o grupo. Finalmente, como resultado de estas discusiones, se encontraron temas interesantes para expandir el estudio del *engagement* en el aprendizaje de lenguas.

6.2. ¿Cómo se correlaciona el *engagement* con el desempeño académico del estudiante?

Para esta sección fue útil revisar la guía de correlación y regresión simple en el campo de la lingüística aplicada de Norouzian y Plonsky (2018) para llevar a cabo la siguiente discusión. Aunque la literatura argumenta que existe una correlación entre el *engagement* y el desempeño del estudiante, esto no fue estadísticamente significativo en este estudio al realizar una correlación simple con la prueba de Spearman, donde se

obtuvo $r(51)=.26$, $p=.055$. Por otra parte, en cuanto a las calificaciones, la valoración obtenida por parte de la institución, la escala de puntuación de 5 a 10 ($M=9.45$), refleja solamente cuantitativamente el desempeño del estudiante, por lo que la valoración cualitativa o más detallada no estuvo disponible para el estudio. Aun así, los participantes comunicaron efectivamente que su percepción era que estaban aprendiendo. Algunos testimonios son los siguientes, pero otros relevantes se encuentran en la sección 5.2.:

Keiko (grupo 1, 169 puntos en el cuestionario *del engagement* en el aprendizaje de lenguas): *Sí. O sea, el haber ya aprendido cómo leer la mayoría de las cosas es un gran avance más con, como, este tipo de lengua [...]*

Megumi (grupo 1, 61 puntos en el cuestionario *del engagement* en el aprendizaje de lenguas): *Sí, podría aprender más, pero sí [...]*

Taro (grupo 1, 161 puntos en el cuestionario *del engagement* en el aprendizaje de lenguas): *Sí, de hecho, me sorprende bastante el ritmo con el que pues [...] Empecé a captar las cosas.*

Considerando los análisis cuantitativo y cualitativo, ¿por qué no se logró encontrar correlación con el *engagement*? Lei et al. (2018) estudiaron extensamente 69 publicaciones con 196,473 participantes, revelando que existe una correlación positiva entre el *engagement* del estudiante y el desempeño académico, y que las tres dimensiones del *engagement* también se encontraron correlacionadas; sin embargo, también encontraron que el análisis se veía influenciado por el método usado para informar sobre el resultado del *engagement*, así como por la cultura y el género de los participantes. Por ejemplo, en este estudio, considerando que las mujeres tienden a mostrar una actitud hacia el aprendizaje de lenguas alta como se discutió en la sección 6.1, valió la pena explorar lo que sucedió al encontrar la correlación entre las puntuaciones globales del curso y la puntuación total del *engagement* solamente de las mujeres: $r(32)=.37$, $p=.033$. En el caso de las mujeres, la correlación resultó ser buena, y la correlación total de los participantes, aquella que no resultó ser significativa, se quedó en el límite de la significancia ($p=.055$).

Lo que se puede inferir de lo anterior es que existe una correlación significativa entre las puntuaciones globales del curso y el *engagement* solamente en mujeres, mientras que en el caso del total de los participantes, este estuvo en el límite de la significancia. Esto sugiere una hipótesis: las mujeres pueden estar más influenciadas por factores *del engagement* en relación con el aprendizaje de lenguas que los hombres. Sin embargo, se requieren estudios adicionales para confirmar esta conjetura, así como para determinar las posibles razones detrás de las diferencias de género. Algunas preguntas interesantes para profundizar en la discusión pueden ser las siguientes:

- ¿El aprendizaje de lenguas está más influenciado por el *engagement* en el caso de las mujeres en comparación con los hombres? La pregunta de si el *engagement* tiene una mayor influencia en el aprendizaje de lenguas en las mujeres en comparación con los hombres es un área de investigación que puede ayudar a ampliar la comprensión de las diferencias cognitivas entre los géneros en el aprendizaje de lenguas.
- ¿Hay factores subyacentes que influyen en el *engagement* en el aprendizaje de lenguas de manera diferente de acuerdo con el género? La identificación de factores subyacentes que afectan el *engagement* de manera diferente según el género también puede contribuir al entendimiento de los factores contextuales que influyen en el *engagement* en el aprendizaje de lenguas, así como invitar a estudiar el grado en que estos factores afectan a este constructo.

Al haber obtenido resultados mixtos en la correlación del *engagement* con el desempeño académico del estudiante, la recomendación es continuar los estudios. Esta discusión queda inconclusa, pero también refleja que existe un campo interesante para el estudio del aprendizaje de lenguas para aquellos interesados en el tema del *engagement*.

6.3. ¿Existe correlación entre el *engagement* y el aprendizaje de lenguas en línea?

El procedimiento utilizado para obtener los resultados de la sección 5.3. fue llevar a cabo un análisis de correlación bivariado simple entre las variables “puntuación total del

engagement” y “aprendizaje de lenguas en línea”, esta última formada por los ítems relacionados con la tecnología aplicada durante los cursos de lenguas en línea. Se ejecutó el coeficiente de Spearman y el resultado fue que existió una correlación positiva fuerte entre la puntuación total del *engagement* y el aprendizaje de lenguas en línea: $r(51)=.89$, $p=.001$.

En cuanto al análisis cualitativo, la mayoría de los testimonios revelaron una actitud positiva o minoritariamente mixta hacia estas tecnologías. La actitud mixta observada fue así, principalmente, porque los informantes reconocieron que se puede dar mal uso a las tecnologías, o bien que algunas veces elementos como internet o la conexión estable no tenían la calidad esperada. Al revisar las valoraciones cualitativas del código *en línea* (apéndice 12), lo anterior puede apreciarse mejor: *accesible a herramientas, agradable, autodidacta, buena alternativa, bueno, carente de socialización, cómodo, diferente, difícil, entretenido, incierto, interesante, facilidad, fácil de distraerse, nuevo, requiere atención, retador, susceptible a problemas técnicos*, entre otros. De igual modo, las valoraciones del código *plataforma* [para el aprendizaje de lenguas en línea] resultan útiles para la discusión: *buena, eficiente, mantiene la conexión y la participación, sin problemas al usarse, útil para aprender idiomas*. Finalmente, las valoraciones del código “*internet*” son también congruentes: *con cable, la conexión es estable, cuenta con muchos recursos, problemas técnicos, útil de varias maneras*.

La correlación encontrada entre el *engagement* y el aprendizaje de lenguas en línea, con el soporte de las valoraciones mayoritariamente positivas en la entrevista, sugieren que la tecnología usada adecuadamente beneficia el aprendizaje de lenguas en este tipo de cursos. Esta última conclusión ha ocurrido numerosas veces en una diversidad de estudios sobre la relación de los recursos, materiales y entornos tecnológicos y el aprendizaje de lenguas (Adnan et al., 2019; Chen, 2016; Gangaiamaran y Pasupathi, 2017; Godwin-Jones, 2017; Lai et al., 2018; Lee et al., 2017; Persson y Nouri, 2018; Rosell-Aguilar, 2018; Starks-Yoble, 2014; Yukselturk et al., 2017, entre muchos otros). De hecho, en Noriega Guzmán (2015) se observó que los nuevos materiales y recursos para el aprendizaje de lenguas evolucionan a la par de la tecnología a la vanguardia del momento; por ejemplo, en su tiempo, fueron novedosas las cintas de

VHS con cursos de inglés y las cintas magnéticas, después los sitios de internet, los juegos con tecnologías táctiles, las clases en línea y, recientemente, las aplicaciones para las tecnologías móviles, las redes sociales para la interacción con nativos y otras herramientas de internet que, en algún momento, terminan siendo parte de alguna herramienta o recurso para el aprendizaje de lenguas como se ha documentado desde el siglo pasado. En general, históricamente se ha observado una relación estrecha entre la tecnología y el aprendizaje de lenguas. Si el uso de las nuevas tecnologías tuviera un efecto negativo (*disengagement*) en el aprendizaje de lenguas, seguramente no se fomentaría su uso, pero la literatura sugiere que, ciertamente, estos recursos son altamente motivadores (Blake, 2013).

6.4. ¿Cuál es la importancia del profesor en el *engagement* en el aprendizaje de lenguas en línea?

En la revisión de la literatura se encontró que el profesor es idealmente un ser dinámico en su rol que cambia de paradigma para favorecer el aprendizaje (Harmer, 2001) con actividades retadoras que favorecen el *engagement* (Blumenfield y Meece, 1988), y que establece una buena y sana relación entre él y los estudiantes (Gossman y Sonneman, 2017); en otras palabras, un agente motivador del aprendizaje de lenguas, estratega y entrenador que guía al estudiante a alcanzar sus metas, además de ser empático y dispuesto a escuchar, y ser un conocedor de su materia consciente de los efectos de la tecnología en el aprendizaje de lenguas. El objetivo de revisar el concepto del profesor de lenguas es proveer un marco sintetizado que permita contrastar los resultados obtenidos con aquellos del profesor ideal. Una vez introducido este concepto, a continuación, se discuten los hallazgos más importantes. Primero, el procedimiento utilizado para obtener los resultados de la sección 5.4 fue llevar a cabo un análisis de correlación bivariado simple entre las variables “puntuación total del *engagement*” y “el profesor de lenguas”, esta última formada por los ítems relacionados con el profesor bajo la dimensión del *engagement* emocional. Se ejecutó el coeficiente de Spearman y el resultado fue que existía una correlación positiva entre la puntuación total del *engagement* y el profesor de lenguas: $r(51)=.57, p=.001$.

En cuanto al análisis cualitativo, los comentarios acerca del profesor fueron altamente positivos tanto en el uso de la tecnología como en la actitud y la labor docente en general. Al revisar la valoración cualitativa del código *profesor* (apéndice 10), el código más frecuentemente valorado, se encontró lo siguiente: *accesible, agradable, amigable, atento, bueno, buen orador, buena persona, cómodo, dinámico, hábil con la tecnología, joven, permisivo*. Estas valoraciones parecen validar el modelo Mercer y Dörnyei (2020) recomendado para la maximización del *engagement* al hablar del profesor. En resumen, los autores consideran que el profesor debe ser accesible, empático, receptivo a la individualidad, creer en los estudiantes, promover la autonomía, y contar con pasión por la enseñanza; es decir, los profesores descritos en este estudio sí favorecieron el *engagement*.

Lo que se puede aprender de los resultados es que pueden llevarse a cabo diversas recomendaciones que parten de la teoría reciente validada por este estudio empírico. Primero, en lugar de una lista ortodoxa de actividades que deba realizar el profesor de lenguas, se puede sugerir incluir en su formación el concepto *del engagement* y su productividad en el aula de lenguas para favorecer un paradigma dinámico del profesor que haga más eficiente el aprendizaje en el aula. Como resultado de haber encontrado que el apoyo del profesor influencia el *engagement* cognitivo, emocional y conductual (Fredricks et al., 2004), puede ser útil un desglose de los elementos contextuales que tienen efectos en cada dimensión para precisar debilidades en el curso, necesidades de los alumnos y prácticas deseables. En general, las acciones que tome el docente deben ser aquellas que apunten a cautivar la atención del estudiante (Mercer y Dörnyei, 2020) y lo hagan sentirse parte de una comunidad segura para practicar e interactuar con otros (Fredricks, 2014). Ignorar la importancia de un paradigma que busque el *engagement* activamente puede llevar a problemas de seguridad para la práctica de la lengua en el aula como ocurrió en este estudio (ver la discusión en torno al ítem de puntuación más bajo en la sección 6.1.), y, por lo tanto, limitar la eficiencia del curso de lenguas. Edmonson (2019 en Mercer y Dörnyei, 2020) describió la importancia de la seguridad psicológica al subrayar que es lo deseable para que el estudiante sienta la seguridad para participar, equivocarse y aprender sin el estrés de verse ridículo o fallar frente a otros. En el marco de la TAD, el *engagement*, como se revisó en la literatura, guarda una relación con la autonomía, la competencia y la relación. En general, el profesor debe

buscar cómo atender las necesidades básicas del alumno por medio del *engagement*. Al capacitar al profesor con estos conocimientos, será más sencillo reflexionar sobre la práctica y los efectos de los elementos contextuales en el aprendizaje de lenguas, y así favorecer la pragmática toma de decisiones que favorezca la eficiencia del curso.

6.5. ¿Qué elementos promueven el *engagement* en el aprendizaje de lenguas?

La revisión de la literatura sugiere que, más allá de un listado específico de elementos y prácticas que promueven el *engagement*, resulta más práctico identificar características deseables en los elementos contextuales. En el caso de los materiales y actividades, estos deben favorecer la experiencia de aprendizaje por medio de una o varias dimensiones del *engagement*, y el docente lo determinará considerando que, para aprender una lengua, el estudiante debe estar motivado, relajado, positivo y mostrar *engagement* (Arnold, 1999 en Tomlinson, 2008), y lo mismo puede argumentarse de otros elementos contextuales como lo son las personas, el entorno (real o virtual), las actividades y los objetos (reales o virtuales) que son parte del curso de lenguas. Para fines de esta discusión, se revisarán aquí los elementos valorados cualitativamente más altos y bajos de acuerdo con el apéndice 10 y los resultados de la sección 5.5.

Primero, es indiscutible que el elemento contextual más importante para el *engagement* en el aprendizaje de lenguas es el profesor, no solo por su capacidad como un elemento con el cual se puede interactuar, sino porque es gestor de los otros elementos contextuales que favorecen el *engagement*. Dicho de este modo, si el *engagement* es el “cáliz sagrado” del aprendizaje (Sinatra et al., 2015) y un territorio inexplorado en el aprendizaje de lenguas (Hiver et al., 2020), la manera de acceder a él es por medio del profesor y su productividad en el aula como gestor del *engagement*. Es por ello por lo que la recomendación principal que resulta de esta tesis es la capacitación docente.

Segundo, en cuanto al entorno, se encontró que la elección oportuna del entorno virtual para el aprendizaje de lenguas fue clave para promover el *engagement*. De este modo, *Google Classroom*, *Google Meet* y un buen ambiente de clase con ritmo adecuado, motivación, comunicación y trabajo en equipo fueron valorados adecuadamente de

acuerdo con los criterios de Arnold (1999 en Tomlinson, 2008). La conclusión de este hallazgo es que la plataforma utilizada para el aprendizaje de lenguas en línea debe motivar al estudiante a estudiar la lengua en un ambiente relajado que permita que el *engagement* se manifieste de diferentes maneras durante la clase.

Tercero, las actividades que promueven el *engagement*, al menos en este estudio, fueron principalmente aquellas relacionadas con el uso de la lengua escuchando o hablando, o bien, jugando. Esto parece validar lo encontrado por Blumenfield y Meece (1988), quienes llegaron a la conclusión de que las actividades retadoras promovían el *engagement*, pero no aquellas que eran muy demandantes. De este modo, los participantes valoraron las actividades elegidas por el profesor, en general, positivamente. Esto permite concluir que el profesor se encontraba capacitado para ejercer su labor docente. Por otra parte, también las actividades como *escuchar, indagar, llevar a cabo conversaciones, formular oraciones, exponer, jugar y resolver desafíos* tuvieron una valoración positiva para determinar que promueven el *engagement*.

Cuarto, una diversidad de objetos reales y virtuales, así como la lengua japonesa fueron valorados como importantes para el *engagement*. La *lengua* se colocó en el listado porque fue un elemento contextual de la elección de los estudiantes que evidencia su preferencia entre una variedad de lenguas posibles por estudiar (el centro de enseñanza de lenguas ofrece al menos siete cada semestre). No obstante, un estudio de actitud hacia la lengua de estudio es recomendable para conocer más sobre la alta valoración hacia esta lengua asiática. En cuanto a los objetos reales que promueven el *engagement*, en este estudio no se mencionaron muchos debido a que se trabajó a distancia en cursos con libros digitales; no obstante, se rescata que se mencionaron los *diccionarios*, las *notas de clase*, el *pizarrón*, el *micrófono* y la *televisión*. En cuanto a los objetos virtuales, aquí se nombran una variedad de aplicaciones para teléfonos móviles como lo son *Kahoot, Jamboard, Memrise, Busu, Hiragana Pro, Learn Japanese, Hey Japan...* Otros recursos digitales como *Google Drive*, los *materiales de aprendizaje*, *audios*, *videos*, *series*, *películas*, *anime*, *Netflix*, *discord*, entre otros. También se nombran otros elementos inherentes a la clase como lo son el *vocabulario*, la *cultura* y la *música*.

En contraste con los puntos anteriores, a continuación, se presentan los elementos que no favorecieron el *engagement*, o bien que promovieron el *disengagement* en el estudio principal. En cuanto a las personas, se valoró negativamente que los familiares interrumpieran el entorno de aprendizaje durante las sesiones del curso. La recomendación aquí parece sencilla: para estudiar un curso de lenguas en línea se debe contar con un entorno adecuado y libre de distracciones. Por otra parte, los comentarios de los informantes acerca de sus compañeros evidenciaban no solo distanciamiento físico, sino también social. Bajo el código *compañeros* se encontró lo siguiente: *agradables, casi no hablo con ellos; no los conozco; no sé sus nombres; no les hablo; nos llevamos bien, pero convivimos poco; son solo compañeros de clase*. Aunque no es trabajo del profesor mediar en las relaciones sociales de los estudiantes, particularmente en línea, llevar a cabo estrategias de integración grupal y proveer oportunidades de convivencia puede ser una buena recomendación. Johnson y Johnson (2017 en Mercer y Dörnyei, 2020) concluyeron que fomentar la amistad entre los adolescentes jóvenes mejora su desempeño, mientras que otros sugieren incluso que el aprendizaje se encuentra ligado a ello: el enriquecimiento de conocimientos está determinado en gran medida por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de clase (Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010). Esta discusión conduce a formular una pregunta de investigación para otros estudios: ¿cómo se puede mejorar la interacción social en los cursos de lenguas en línea para promover el *engagement*?

En cuanto a los elementos del entorno, el transporte tuvo una mención particular. En el caso de la ciudad de Tijuana, una ciudad fronteriza con San Diego, California, y con aproximadamente 2 millones de habitantes, los informantes valoran negativamente usar el transporte público por el coste y la inversión de tiempo necesaria para navegar en una ciudad donde el tráfico es un problema todos los días y a todas horas. Por lo tanto, no tener que usar el transporte lo consideraron como un beneficio importante para el estudio de lenguas.

En cuanto a las actividades, preguntar inspiraba cierto nerviosismo, pena, vergüenza o ansiedad. Esta discusión ya se llevó a cabo en la sección 6.4., pero cabe mencionar que este es un elemento prevalente en los cursos de lenguas (Mercer y

Dörnyei, 2020), por lo que lo importante no es determinar si existe o no en un curso, sino qué puede hacer el profesor al respecto para subsanar este fenómeno. La recomendación es construir un ambiente adecuado para el aprendizaje y la práctica de la lengua.

Finalmente, el teléfono móvil, sus mensajes y notificaciones fueron el elemento valorado más negativamente, promoviendo el *disengagement*: *distractor muy grande, es muy difícil dejarlo, lo uso para hacer búsquedas, lo he usado frecuentemente en clase, me hace perderme la clase, siempre lo estoy cargando*. El resultado del estudio valida lo que otros han encontrado: los estudiantes dedican mucho tiempo al uso del teléfono móvil para propósitos ajenos al curso (McCoy, 2016), es probablemente una adicción como lo sugieren algunos estudios (Cohn, 2016; Hall y Parsons, 2001; Houston, 2019; Sahin, 2018) y es un problema relevante en el curso de L2 extranjeras, porque el *engagement* no podrá alcanzarse si no hay atención del estudiante en el curso (Hiver et al., 2020; Mercer y Dörnyei, 2020). La recomendación que resulta de este hallazgo parece ser complicada si se trata de sugerir limitar el uso de este dispositivo. Por una parte, prohibir a los estudiantes el uso del teléfono móvil en un curso en línea donde no hay vigilancia es probablemente fútil. Por otra parte, las necesidades del uso del móvil pueden justificarse en, por ejemplo, llamadas de emergencia. Una recomendación alternativa puede ser no prohibir el uso del dispositivo, sino reflexionar por qué, cómo y en qué momento el estudiante recurre a la distracción. Actividades altamente interactivas como juegos y lectura por turnos requiere un gran volumen de atención del estudiante. Quizá actividades como estas ayudan a reducir el tiempo que los estudiantes usan el teléfono móvil e incrementan el tiempo y atención en elementos contextuales de provecho para su aprendizaje.

Para concluir, este estudio exploratorio no pretende recetar un listado de materiales y prácticas como se ha subrayado con anterioridad, sino proveer los resultados del estudio para invitar a la reflexión y a la concienciación docente. Por otra parte, la manera en la que se usaron cada uno de los elementos contextuales aquí discutidos es altamente influyente en la manera en la que se promovió el *engagement* o el *disengagement*; para algunos grupos de japonés, por ejemplo, ver *anime* durante la clase puede ser interesante, mientras que, para grupos de otras lenguas, quizá ver caricaturas durante la sesión no sea valorado muy positivamente. Es aquí donde es importante la

toma de decisiones del docente quien, conociendo los efectos del *engagement* en el aprendizaje de lenguas, puede mejorar las condiciones de aprendizaje en el aula.

7. Conclusiones

7.1. Sobre el concepto del *engagement*

El *engagement* es un elemento esencial en el aprendizaje de lenguas. Uno de los principales retos de esta tesis ha sido delimitar este concepto multifacético y multidimensional cuya composición se encuentra a debate, aunque la postura adoptada parece ser la dominante en las publicaciones recientes y los estudios empíricos emergentes. El *engagement* es la llave para el aprendizaje de lenguas (Mercer, 2019) al proveer un marco teórico para crear el estado dinámico del estudiante cuya cognición, conducta y emoción se manifiestan en el aula de lenguas, evidenciando que disfruta la clase y está aprendiendo. El concepto *del engagement* encuentra su ecosistema en la TAD de Ryan y Deci (1985, 2000) que sugiere que las necesidades básicas (autonomía, competencia, relación) deben cumplirse para lograr que el estudiante pueda sentirse capaz de aprender, en este caso, al interactuar con los elementos contextuales del curso de lenguas (personas, entorno, actividades y objetos) que facilitarán su aprendizaje. Fredricks et al. (2004) son sin duda quienes conceptualizan mejor este término que es útil y relevante tanto para la educación como para la psicología educativa, mientras que Mercer y Dörnyei (2020) hicieron una adecuada importación de sus aportes al campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas para así formalizar el concepto.

El concepto del *engagement* se encuentra aún en un proceso evolutivo en cuanto a su adopción en el campo de la enseñanza de lenguas en español. Las traducciones al español son, a ojos del autor de esta tesis, insuficientes semánticamente para representar la palabra en inglés cuyo entendimiento es claro en esa lengua. La adopción del anglicismo parece ser la ruta más adecuada hasta el momento de la redacción de esta tesis. De igual manera, es importante anotar que, a la fecha de redacción de esta tesis doctoral, la Real Academia de la Lengua Española no contempla alguna sugerencia para el término *engagement*, aunque se ha observado que diversos autores emplean términos como: participación, entusiasmo, ilusión por el trabajo, compromiso, implicación e interacción.

El concepto del *engagement*, como se ha utilizado aquí, es interesante, útil y productivo como objeto de estudio y como marco teórico para diagnosticar la productividad de los estudiantes en los cursos de lenguas en línea, mas no ha resultado suficiente para correlacionarse estrictamente con el desempeño académico en este estudio como se anticipó en el supuesto teórico. Aunque el análisis de datos cuantitativos no haya mostrado la correlación esperada, (*engagement* con rendimiento académico), el hecho de haberlo encontrado en un sector grande de la población (mujeres, 60.4% de la población total del estudio), invita a realizar más estudios buscando responder a si la correlación es concluyente, como se encontró extensamente en Lei et al. (2018). La predicción es que, con la multiplicidad de estudios, lo encontrado por Lei y sus colegas será evidente en pocos años.

7.2. Resumen del estudio principal

Los objetivos principales de esta tesis han sido estudiar el *engagement* en el aprendizaje de lenguas en línea, identificar los elementos que lo promueven y realizar recomendaciones pedagógicas para los cursos de lenguas basadas en los hallazgos. Para alcanzar los objetivos, el estudio principal que se realizó fue de enfoque mixto basado en el diseño explicativo secuencial de Hernández Sampieri et al. (2014), el cual consta de una recolección de datos cuantitativos (se realizó una encuesta en línea) y otra posterior de datos cualitativos (se llevaron a cabo entrevistas por medio de videollamadas); sin embargo, para fines de esta tesis, fue necesario dividir el estudio en dos fases. La primera

de ellas consistió en el estudio piloto donde se diseñaron los instrumentos, y la segunda fue la del estudio principal. Ambas fases tuvieron lugar en un centro de enseñanza de lenguas adjunto a la Universidad Autónoma de Baja California, donde, por las condiciones sociosanitarias de la pandemia, los cursos migraron a la modalidad en línea por medio de las plataformas *Google Meet* y *Google Classroom*. En el estudio principal, los participantes fueron 53 estudiantes, en su mayoría universitarios de entre 19 y 24 años, pertenecientes a tres grupos de lenguas: 2 de japonés y 1 de inglés.

En cuanto al cuestionario en línea que se diseñó para el estudio, se puede concluir que es un instrumento útil ya que se comprobaron su validez ($CVC=.95$) y fiabilidad, tanto en el estudio piloto ($\alpha=.91$), como en el estudio principal ($\alpha=.96$). Sin embargo, el uso del instrumento extendido en otros estudios es necesario para aspirar a la estandarización (una meta a largo plazo) como ha ocurrido con otros instrumentos como el inventario BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) de Horwitz (1985) y el FLAS (*Foreign Language Attitude Scale*) de Raymond y Roberts (1983), entre otros. Adicionalmente, es necesario que se lleven a cabo análisis factoriales confirmatorios en futuros estudios para validar la distribución de los ítems por dimensión. Para finalizar, como conclusión del estudio, se propone denominar al instrumento “CEAL” (*Cuestionario del Engagement en el Aprendizaje de Lenguas*). Considerando su validez y fiabilidad, se busca promover el uso extendido del CEAL, lo cual es necesario para lograr una estandarización similar como lo han logrado las pruebas como el BALLI y el FLAS. Sin embargo, se reconoce que será necesario realizar adaptaciones a los ítems, ya que fueron redactados en el contexto de la pandemia por SARS-CoV-2, donde los cursos de lenguas se llevaron a cabo en línea. Estas adaptaciones al CEAL, no obstante, permitirán que el instrumento muestre pragmatismo y flexibilidad al someterse a pruebas estadísticas que determinen su validez y fiabilidad post pandemia.

En cuanto a la encuesta en general, puede resumirse que se llevó a cabo con los recursos disponibles y de la manera más adecuada posible. La situación de pandemia presentó un reto para la recolección de datos y el diseño del instrumento. No obstante, al haberse facilitado el acceso a estos tres grupos, la recolección de datos digital fue relativamente sencilla al diseñar ítems para un cuestionario en línea. Finalmente, el análisis de datos con *Google Forms*, *Microsoft Excel* y *SPSS 25.0* fue no sólo útil y

práctico, sino bastante didáctico al funcionar como un modelo protocolario para los lectores de esta tesis. El procesamiento de datos fue realmente sencillo y ordenado al buscar la disciplina y el orden a través de estos programas.

En lo referente a la entrevista, la recolección de datos fue exitosa, más no la esperada al inicio del estudio principal. Debido a que algunos estudiantes no mostraron voluntad para participar, se optó por recolectar los datos de los voluntarios. Los motivos para no participar no fueron esclarecidos, pero se puede especular que, al ser el investigador ajeno a la clase y que implicaría una inversión de tiempo considerable para una videollamada, algunos de los candidatos iniciales a la entrevista no mostraron motivación. Se puede recomendar incentivar de alguna manera a los participantes en otros estudios. Ahora bien, una vez recolectados los datos, la ardua tarea de transcribir las entrevistas se vio facilitada por el programa *Atlas.ti 9.1*. La facilidad de utilizar códigos, “memos” y obtener listas de frecuencias obliga al escritor de esta tesis a recomendar el uso del programa a otros doctorandos o investigadores en general. El procesamiento de las nueve entrevistas se llevó a cabo con éxito, por lo que la tarea principal, la interpretación de los datos cualitativos, se realizó sin mayores obstáculos. Se seleccionó el enfoque inductivo por las características exploratorias del estudio, y este enfoque es una fortaleza de esta tesis al evitar el sesgo que pudiera darse al tratar de validar los supuestos teóricos sin dejar que la información recolectada “hable por sí misma”. Esto fue muy importante para responder a la pregunta, ¿qué elementos promueven el *engagement* en el aprendizaje de lenguas? Se argumenta esto porque se obtuvieron 113 códigos relacionados con elementos contextuales que los estudiantes valoraron de manera que no serían tan diversos por medio de, por ejemplo, una escala Likert inspirada en los elementos contextuales y las valoraciones de otros estudios empíricos.

Finalmente, el estudio fue satisfactorio porque se alcanzaron los tres objetivos de investigación a través de la respuesta a las preguntas planteadas. De este modo, se validó una gran parte de los supuestos teóricos encontrados en la revisión de la literatura y fue posible realizar las recomendaciones disponibles a lo largo del capítulo 6.

7.3. Resumen de los hallazgos principales

En esta tesis sobre el *engagement* en el AL, la mayoría de los resultados pudieron anticiparse utilizando la teoría obtenida de la revisión de la literatura. No obstante, ciertos hallazgos inesperados se obtuvieron con la ayuda de la recolección de datos cualitativa. En esta sección se dedica un apartado a sintetizar los hallazgos principales de cada pregunta de investigación para llegar a una conclusión de cada uno.

7.3.1. ¿Cuáles fueron los niveles *del engagement* de los estudiantes de lenguas durante la pandemia?

Los niveles *del engagement* en el estudio principal resultaron ser mayoritariamente altos ($M=103.71$, $DE=17.07$). Aunque se reconoce que los datos pueden estar relativamente dispersos alrededor de la media (lo que indica que algunos participantes podrían haber tenido niveles más altos o bajos *del engagement*), este hallazgo valida la teoría revisada (Fredricks et al., 2004; Fredricks, 2014; Hiver et al., 2020; Mercer, 2019; Mercer y Dörnyei, 2020) que explica cómo los elementos contextuales tienen efecto en el *engagement* o el *disengagement* del estudiante de lenguas. En el caso de los grupos participantes, la gran mayoría mostró satisfacción con su aprendizaje de lenguas. La valoración cualitativa de los elementos contextuales, por medio de la entrevista, fue también, en su gran mayoría, alta. Los estudiantes valoraron 113 elementos contextuales (personas, entorno, actividades y objetos) de manera positiva mostrando que todos sienten que están aprendiendo una lengua y que, en general, disfrutaban la clase, aunque el estudio en línea tiene retos difíciles de atender como lo es la distracción y la falta de interacción con los pares, así como la falta de voluntad para participar. La conclusión adicional a la que se puede llegar es que el nivel *del engagement* del estudiante es también un indicador de su desempeño académico que bien podría usarse como un predictor al aumentar el número de estudios que validen esta aseveración.

Considerando los resultados, la investigación del *engagement* puede continuar en el campo de la enseñanza de lenguas de diferentes maneras. Por ejemplo, pueden realizarse estudios considerando las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se puede mejorar la experiencia de los estudiantes en el aprendizaje en línea para aumentar aún más su nivel *del engagement* y, por lo tanto, su desempeño académico?
- ¿Cómo se pueden utilizar mejor los elementos contextuales (personas, entorno, actividades y objetos) para mejorar el nivel *del engagement* y el aprendizaje de los estudiantes de lenguas en línea?
- ¿Cómo se puede diseñar un modelo de enseñanza en línea que maximice el nivel *del engagement* de los estudiantes de lenguas y al mismo tiempo atienda los retos de la educación en línea, específicamente, la falta de interacción social y la distracción?
- ¿Cómo se puede medir y predecir con mayor precisión el desempeño académico y el aprendizaje de lenguas en línea de los estudiantes mediante su nivel *del engagement*?
- ¿Es posible fomentar y mantener el nivel *del engagement* de los estudiantes de lenguas a lo largo del tiempo y en diferentes contextos educativos en línea?

La respuesta a las preguntas planteadas anteriormente permitiría actualizar y comprender mejor las dinámicas de interacción y aprendizaje de las plataformas en línea para el aprendizaje de lenguas. En general, conocer las respuestas podría resolver muchos de los problemas actuales que los participantes describieron en las entrevistas, además de contribuir a una discusión más amplia sobre los métodos de enseñanza de lenguas utilizados actualmente.

7.3.2. ¿Cómo se correlaciona el *engagement* con el desempeño del estudiante?

El estudio principal de esta tesis no encontró correlación entre el *engagement* y el desempeño del estudiante. En la discusión de la sección 6.2. se determinó que la medida cuantitativa con la cual los cursos valoran el desempeño del estudiante quizá no fue la más apropiada, pero esta fue la que el centro de enseñanza de lenguas autorizó y facilitó

para llevar a cabo el estudio. Aunque en el caso de las mujeres el estudio haya reflejado que sí existía una correlación buena, lo ideal habría sido encontrar una correlación buena o excelente en toda la población como ocurrió extensamente en la revisión de la literatura (Lei et al., 2018). La conclusión final, solamente de este resultado en este estudio, es que el *engagement* ciertamente tiene efectos en el desempeño del estudiante, aunque no se haya podido determinar en qué medida. Probablemente otros estudios puedan encontrar, por medio de pruebas estadísticas y regresión lineal, resultados interesantes que no solo validan el supuesto teórico, sino que evidencian la correlación entre ambos elementos.

Considerando lo anterior, la respuesta a las siguientes preguntas puede expandir la comprensión de la correlación del *engagement* y el desempeño académico del estudiante:

- ¿Qué medidas alternativas se podrían implementar para evaluar el desempeño del estudiante y su relación con el *engagement* en el aprendizaje de lenguas en línea?
- ¿Por qué se encontró una correlación en el desempeño de las mujeres y no en la población en general? ¿Existen factores cognitivos que afectan a las mujeres de manera diferente que a los hombres en el caso del estudio de lenguas? ¿Podrían los factores culturales o socioeconómicos haber influido en esta discrepancia? Estas preguntas se pueden complementar con aquellas formuladas en el apartado 6.1.
- En general, ¿cómo se puede mejorar la metodología utilizada para medir el *engagement* y el desempeño de los estudiantes en futuros estudios? En general, ¿cómo se puede mejorar la metodología utilizada para medir el *engagement* y el desempeño de los estudiantes en futuros estudios? Considerando que la búsqueda de rutas de mejora en la metodología de la investigación es una actividad constante, al estudiar esta pregunta de investigación se puede actualizar la práctica del estudio del *engagement*, la motivación y el desempeño escolar.
- ¿Cómo se puede fomentar un mayor *engagement* en los estudiantes de lenguas en línea y qué efecto tendría en su desempeño académico?

El propósito de estas preguntas de investigación es discutir y explorar enfoques pragmáticos que vayan más allá de las recomendaciones actuales presentes en tesis y publicaciones contemporáneas, a fin de adaptarse a las necesidades de futuras investigaciones. En resumen, es necesario continuar investigando la correlación entre el *engagement* y el desempeño académico con el objetivo de identificar mejores formas de medir y predecir los resultados de los cursos de lenguas extranjeras.

7.3.3. ¿Existe correlación entre el *engagement* y el aprendizaje de lenguas en línea?

La conclusión fundamental es que en el estudio principal de esta tesis se encontró que el *engagement* se correlaciona bien con el aprendizaje de lenguas en línea: $r(51)=.89$, $p=.001$. La razón es que la tecnología utilizada adecuadamente tiene efectos positivos en el aprendizaje de lenguas como se ha encontrado extensamente en otros estudios (Adnan et al., 2019; Chen, 2016; Gangaiamaran y Pasupathi, 2017; Godwin-Jones, 2017; Lai et al., 2018; Lee et al., 2017; Persson y Nouri, 2018; Rosell-Aguilar, 2018; Starks-Yoble, 2014; Yukselturk et al., 2017). No obstante, es evidente que este hallazgo de correlación no debe confundirse con causalidad. Una hipótesis que seguramente será validada en otro estudio es que el uso inadecuado de la tecnología puede, ciertamente, tener un efecto negativo en el *engagement* y el aprendizaje de lenguas, y, por otra parte, el estudio de lenguas en línea no es predictor de altos niveles *del engagement* necesariamente.

Si bien es cierto que de los resultados del cuestionario y la entrevista se obtuvo mucha información importante que ayuda a entender la relación entre el *engagement* y el aprendizaje de lenguas en línea, podría profundizarse en este tema intentando responder a las siguientes preguntas en futuros estudios:

- ¿Qué características específicas de la tecnología utilizada en el aprendizaje de lenguas en línea están estrechamente relacionadas con el *engagement*? Es decir, ¿qué vuelve a la tecnología un factor que promueve el *engagement* en el aprendizaje de lenguas?

- ¿Cómo afecta la falta de acceso a la tecnología o el uso inadecuado de la misma al *engagement* y al aprendizaje de lenguas en línea?
- ¿Es posible medir y predecir los niveles *del engagement* de los estudiantes de lenguas en línea por medio de un análisis de la plataforma o el método utilizado?
- ¿Cuál es la relación entre el nivel *del engagement* y el aprendizaje de lenguas de los estudiantes de lenguas en línea a largo plazo? ¿Estos niveles reducen, aumentan o permanecen igual?

Las sugerencias anteriores permitirían entender mejor los resultados obtenidos en esta tesis doctoral. Con estas respuestas, se contribuye igualmente al campo de la enseñanza de lenguas y al diseño de las plataformas en línea.

7.3.4. ¿Cuál es la importancia del profesor en el *engagement* en el aprendizaje de lenguas en línea?

Teniendo en cuenta los resultados y discusiones, la conclusión principal a la que se ha llegado en esta tesis es la siguiente: el elemento más importante para lograr el *engagement* en el aprendizaje de lenguas es el profesor. Más allá de haber encontrado una buena correlación entre la puntuación *del engagement* en su totalidad y el profesor de lenguas, $r(51)=.57$, $p=.001$, la interpretación de los datos cualitativos evidencia que el profesor es, para el estudiante, una figura central en el aprendizaje de lenguas. De este modo, se puede subrayar que son muy importantes las extensas recomendaciones de Mercer y Dörnyei (2020) en torno al profesor, su actuar y su toma de decisiones para alcanzar el *engagement* por medio de las prácticas en el aula de lenguas. El ítem “*me agrada la personalidad del profesor o la profesora*”, que es parte del inventario *del engagement* emocional, no solo obtuvo la puntuación más alta ($M=4.79$, $DE=.81$), sino que invita a la reflexión de la necesidad de contar con una figura humana de liderazgo en el curso de lenguas, algo que las aplicaciones para el estudio autodirigido de lenguas no suelen tener.

Para continuar con la discusión, se puede recomendar responder a lo siguiente por medio de otros estudios:

- ¿Cuáles son los efectos en el *engagement* del estudiante si no cuenta con la figura del profesor en el curso de lenguas (por ejemplo, en modos de estudio autodirigido)?
- ¿Qué efectos tiene la personalidad del profesor en el *engagement* conductual, emocional y cognitivo del estudiante? ¿Existe alguna correlación?
- ¿Cómo se pueden adaptar los cursos de lenguas en línea para incluir una figura de liderazgo humana que fomente el *engagement* de los estudiantes de manera eficiente? ¿Podría una alternativa generar los mismos niveles *del engagement* (por ejemplo, una inteligencia artificial)?

En general, este tema es de gran relevancia para aquellos interesados en la metodología de enseñanza de lenguas. En particular, los resultados de la última pregunta podrían sugerir modelos alternativos a los actuales en el campo de la enseñanza de lenguas: ¿Será posible que las inteligencias artificiales sean más eficientes en la administración del contexto de aprendizaje de lenguas y el *engagement* y suplanten totalmente la figura del profesor de lenguas? Esta cuestión podría tener implicaciones significativas para la enseñanza de lenguas, por lo que es importante explorar y examinar las posibilidades de un futuro como este, así como imaginar las necesidades de los estudiantes y el futuro de los profesores de lenguas.

7.3.5. ¿Qué elementos promueven el *engagement* en el aprendizaje de lenguas?

La conclusión principal en torno a esta pregunta es un tanto compleja. Considerando que el *engagement* se ha visto extensamente asociado a los buenos resultados académicos (Liu et al. 2018), los elementos que promueven el *engagement* son los que favorecen el aprendizaje al atender las necesidades básicas del estudiante (autonomía, competencia y relación), las cuales son necesarias para favorecer el aprendizaje de lenguas (Mercer, 2019). La justificación para esta conclusión parte de la discusión en la sección 6.5 y el apéndice 10 donde se pueden encontrar numerosos elementos que indiscutiblemente promueven el *engagement*, como lo es el profesor, pero nombrarlos específicamente

como parte de un listado es complejo, y más difícil es indicar la medida exacta en la que favorecen el *engagement* o generalizar su productividad en el aprendizaje de lenguas, sin mencionar que cada estudiante tiene sus propios estilos de aprendizaje y preferencia por elementos contextuales específicos. Por lo tanto, esta conclusión solo se extiende a lo encontrado en este estudio, no sin antes subrayar que, más que un listado, el indicador más fehaciente de un elemento que promueve el *engagement* es su productividad para facilitar el aprendizaje de lenguas, atender las necesidades básicas del estudiante y obtener una valoración positiva por parte del estudiante. Se recomienda que estudios futuros validen esta conclusión.

Siguiendo el formato de sugerencias de investigación en esta sección, se recomienda responder a lo siguiente para entender mejor los elementos que promueven el *engagement* en el aprendizaje de lenguas:

- ¿Cómo se relacionan la autonomía, la competencia y la relación (partiendo de la TAD) con el *engagement* y el aprendizaje de lenguas? Considerando esta pregunta, sería importante responder también: ¿Qué beneficios puede tener el estudio de estas necesidades psicológicas básicas en el dominio de lenguas?
- ¿Cómo se pueden medir de manera eficiente la productividad de los elementos contextuales (personas, entorno, actividades y objetos) que promueven el *engagement* en el aprendizaje de lenguas?
- ¿Qué otros factores promueven el *engagement* en el aprendizaje de lenguas en entornos distintos a los llevados a cabo en este estudio?

Para concluir esta sección, se argumenta que este estudio sobre el *engagement* ha sido fructífero al generar preguntas de investigación a partir de los hallazgos principales. Es función de la investigación en la enseñanza de lenguas buscar respuestas a preguntas que ayuden a mejorar la eficiencia de los cursos y el aprendizaje, así como es tarea de los investigadores reflexionar sobre lo que no se encontró en un estudio determinado. El espíritu de la investigación, por tanto, invita siempre a plantear nuevos escenarios donde los resultados obtenidos sean sometidos a prueba para validar aquellos hallazgos

novedosos con el fin de determinar si se ha generado ciencia a partir de los estudios en un nuevo campo.

7.4. Contribuciones del estudio

La importancia del *engagement* en el aprendizaje de lenguas ha sido ampliamente documentada en la última década en el idioma inglés. No obstante, los estudios en español acerca de este tema eran escasos y difícilmente comparables unos con otros al contar con versiones tan diversas del constructo que obligaban a cuestionar la validación de un estudio con otro. Principalmente, esta tesis, que emplea el modelo tridimensional (condición, emoción y conducta), contribuye al estudio del *engagement*, a la consolidación de este término en la enseñanza de lenguas y a la actualización de las concepciones anteriores que existían de él al importar a la literatura en español el marco teórico que ha prevalecido en el debate del *engagement* en el aprendizaje de lenguas (Hiver et al., 2020; Mercer, 2019; Mercer y Dörnyei, 2020).

Por otra parte, este estudio contribuye a la visibilidad de ciertos temas importantes de poca representación en la literatura. Primero, las investigaciones en torno al *engagement* en el aprendizaje de lenguas en México son escasas. Este tema, que ha crecido en popularidad tanto en Estados Unidos como en Asia y Europa, no ha tenido una amplia representación en las investigaciones mexicanas y esta tesis subsana este hecho. De igual manera, los estudios acerca del aprendizaje de lenguas asiáticas en México, particularmente del japonés, no son muy numerosos, por lo que esta tesis puede servir como el antecedente de un estudio empírico de esta lengua. Finalmente, poco se ha documentado del aprendizaje de lenguas en línea durante la pandemia por motivos obvios (la pandemia sigue vigente en este que es su segundo año). Este estudio, en general, contribuye a construir los antecedentes de estos temas que seguramente serán tema de discusión en los próximos años.

Los resultados de esta tesis también proveen oportunidades interesantes para el avance del estudio del *engagement* que puede ramificarse a diferentes áreas de la enseñanza de lenguas. Hasta ahora se encontró que los elementos contextuales influyen en el *engagement*. Este hallazgo genera una invitación a exploraciones más minuciosas

que revelen, por ejemplo, cómo, en qué medida y cuándo lo generan. Las recomendaciones que surgen de esta tesis pueden encontrarse en la sección 7.7.

Por otra parte, este estudio contribuye a la reflexión de la práctica de la enseñanza de lenguas en general. Si el *engagement* es el elemento clave en el aprendizaje de lenguas (Mercer, 2019), ¿cómo puede aprovecharse como pieza central en la enseñanza de lenguas? Esta contribución atiende a una de las metas centrales de la investigación en este campo: mejorar la eficiencia de la práctica de la enseñanza de lenguas.

7.4.1 Contribuciones a las teorías de la motivación

Considerando que el marco teórico de esta tesis se basa principalmente en la TAD, es necesario destacar las contribuciones que una tesis doctoral sobre el *engagement* en el aprendizaje de lenguas puede aportar a las teorías de motivación. En particular, esta tesis puede contribuir a la TAD, la cual postula que la motivación intrínseca se impulsa mediante tres necesidades psicológicas básicas: *autonomía*, *competencia* y *relación*. La sección de entrevistas de esta tesis, enfocada en la experiencia de aprendizaje en línea de los estudiantes, permitió abordar estas tres necesidades. Por ejemplo, en cuanto a la *autonomía*, se exploró la sensación de tener control sobre su propio aprendizaje, mientras que, en cuanto a la *competencia*, se analizó la sensación de poder realizar con éxito las tareas de aprendizaje. Por último, en cuanto a la *relación*, se examinó la sensación de conexión y pertenencia a una comunidad de aprendices. Cabe destacar que este último aspecto fue el más afectado por la pandemia y descrito por los estudiantes como experiencias de comunicación con sus compañeros muy someras o insignificantes, o más bien transaccionales. En resumen, esta tesis puede contribuir a las teorías de motivación al proporcionar información sobre cómo el *engagement* impacta en los resultados del aprendizaje de lenguas y los factores psicológicos subyacentes que impulsan el *engagement*.

Aunque no ha sido el enfoque principal de esta tesis, un análisis más detallado del *engagement* en el aprendizaje de lenguas y su relación con la TAD puede proporcionar evidencia de la manifestación de las necesidades psicológicas básicas. De acuerdo con este enfoque teórico, los estudiantes con mayor *engagement* suelen notar un

sentido de *autonomía*, *competencia* y *relación*. Al examinar cómo el *engagement* en el aprendizaje de lenguas se relaciona con estas tres necesidades psicológicas, esta tesis puede proporcionar evidencia de la validez de la TAD en el contexto del aprendizaje de idiomas.

Además, tesis como esta pueden contribuir, en lo general, a las teorías de la motivación al identificar los factores psicológicos que impulsan el *engagement* en el aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, investigaciones centradas a las teorías de metas de Elliot y Dweck (1988) y Dweck (2006) puede evidenciar que los estudiantes que tienen una mentalidad de crecimiento o fija. Al identificar estos elementos, una tesis como esta puede proporcionar información sobre los procesos motivacionales que subyacen al compromiso en el aprendizaje de lenguas y aportar al desarrollo de nuevas teorías de motivación o colaborar en su refinación.

7.4.2 Contribuciones metodológicas

En la elaboración de esta tesis, se llevaron a cabo varios procesos que pusieron a prueba tanto los supuestos teóricos como el procedimiento para llevar a cabo el estudio. Por lo tanto, esta tesis puede realizar varias contribuciones metodológicas como se discute a continuación.

En primer lugar, el marco teórico presentado en esta tesis puede resultar útil para investigaciones futuras, ya que se emplearon publicaciones recientes que abordan este tema (Hiver et al., 2020; Mercer y Dörnyei, 2020). La revisión de estos libros permitió el diseño de los instrumentos utilizados y validó las discusiones, que eran verdaderamente actuales para el año en que se recolectaron los datos (2021). En general, este ejercicio investigativo fue interesante por lo novedoso de las publicaciones y el ejercicio empírico al respecto.

En segundo lugar, al identificar los métodos de investigación más efectivos para medir el *engagement* en el aprendizaje de lenguas y su relación con los resultados del aprendizaje, se observó una tendencia prevalente hacia el uso de cuestionarios con escalas Likert. Esta tendencia ha sido ampliamente documentada en la literatura sobre motivación, como se puede apreciar en Fredricks et al. (2004) y otros diseñadores de

instrumentos para el estudio del *engagement*. Si bien esta práctica sigue siendo común, resultó importante adoptar una postura científica en la búsqueda de la verdad y explorar la posibilidad de utilizar un modelo mixto, como lo hicieron Fredricks y sus colegas al integrar entrevistas y otros instrumentos en su investigación. Este enfoque permitió triangular los datos y ofrecer una visión más completa y detallada que no se limita a los números, sino que incorpora también las perspectivas de los participantes que vivieron un episodio muy particular durante el estudio. De este modo, se logró una contribución metodológica importante al fomentar el uso de modelos mixtos en el estudio del *engagement*, que pueden ofrecer una comprensión más rica y compleja de este fenómeno en el aprendizaje de lenguas.

En tercer lugar, el desarrollo y la validación de instrumentos para el estudio del *engagement* en el aprendizaje de lenguas durante la pandemia resultó ser una oportunidad investigativa fortuita y muy pragmática. Aunque un instrumento como el CEAL puede ser valioso para investigadores, profesores y estudiantes en el aula, la versión utilizada en esta tesis se limita únicamente al estudio del *engagement* durante la pandemia. Sin embargo, los supuestos teóricos y la adaptación de ítems del instrumento invitan a considerarlo no como una herramienta estandarizada, sino como un inventario de ítems adaptables para el estudio del *engagement* en el aprendizaje de lenguas actualizado y preparado para su uso en línea. Este aporte resulta interesante y atractivo para replicar el estudio en tiempos posteriores a la pandemia.

En cuarto lugar, se realizó un análisis y comparación de los resultados obtenidos a través de enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos. Este ejercicio permitió identificar las fortalezas y debilidades de cada enfoque. En los apartados 3.1 y 3.3, se abordaron algunos de los retos en la investigación de la enseñanza/aprendizaje de lenguas y se examinó la postura más adecuada, basada en la revisión de estudios previos y los libros de metodología de investigación empleados en esta tesis. Aunque se optó por adoptar un enfoque mixto, también se reconocieron algunas debilidades previamente documentadas en la literatura. Por ejemplo, el riesgo de llegar a conclusiones basadas únicamente en el enfoque cuantitativo o cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2010). Además, se discutió la crítica al valor de significancia como un indicador aislado que determina la verdad o falsedad de los resultados, tal como lo han planteado Amrhein et

al. (2019). A partir de su exhaustiva revisión del valor de significancia (p), se concluyó que es fundamental examinar los datos más allá del valor de p y evitar su uso binario, lo cual se tomó en cuenta al interpretar los datos de esta tesis. En general, llevar a cabo este tipo de análisis contribuye a mejorar la calidad de la investigación en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas al evidenciar tanto las fortalezas como las debilidades de los diferentes enfoques metodológicos.

Finalmente, es importante destacar que será crucial para futuros investigadores examinar las limitaciones metodológicas y los desafíos que surgieron al estudiar el *engagement* en el aprendizaje de lenguas durante la pandemia de SARS-CoV-2. Aunque es difícil prever una catástrofe como una pandemia, esta tesis contribuye no solo a validar los métodos mixtos, sino también a proporcionar un precedente sobre cómo seleccionar un método de investigación cuando hay limitaciones que afectan la salud física y mental de los participantes que voluntariamente desean contribuir al estudio. Además de los métodos que pueden sugerir las teorías de la motivación, es fundamental tener en cuenta que los resultados obtenidos durante una crisis pueden ser cuestionados o descalificados, pero también pueden ofrecer información valiosa sobre el proceso científico y la complejidad del ejercicio investigativo durante una situación de crisis.

7.4.3 Contribuciones a la práctica de la enseñanza de lenguas

Las contribuciones de esta tesis doctoral a la práctica de la enseñanza de lenguas son el elemento que inspiró en gran medida llevar a cabo este estudio. Los aportes se describen en esta sección.

En primer lugar, esta tesis puede proporcionar una comprensión más profunda del concepto *del engagement*, lo que permitiría consolidarlo y estandarizar su medición y fomento en el aula de lenguas. Para ello, se adoptó el modelo tridimensional del *engagement*, que ha demostrado ser consistente en la literatura y en el presente estudio. Esta comprensión más profunda puede ayudar a los actores involucrados en la enseñanza de lenguas (profesores, coordinadores de centros de enseñanza de lenguas y diseñadores de materiales) a diseñar actividades y estrategias de enseñanza más efectivas para

involucrar a los estudiantes y promover su aprendizaje. El apartado 7.3, el resumen de los hallazgos principales proporciona información relevante para contribuir en esta área.

En segundo lugar, esta tesis doctoral sobre el *engagement*, más allá de las limitaciones causadas por la pandemia, puede proporcionar información valiosa sobre los factores contextuales que influyen en el *engagement* de los estudiantes: las personas, los objetos, el contexto en sí y las actividades. Esto puede ayudar a los profesores de lenguas a identificar las necesidades y expectativas de sus estudiantes, y a adaptar su enseñanza en consecuencia. Asimismo, esta tesis puede contribuir a la formación docente y el desarrollo curricular para mejorar el ambiente de aprendizaje de los estudiantes de lenguas.

En tercer lugar, esta tesis doctoral sobre el *engagement* en el aprendizaje de lenguas contribuye a explorar la relación entre el *engagement* y el rendimiento académico. Este aporte es uno de los más importantes, ya que puede resultar de gran interés para los profesores y administradores educativos. Al revisar los resultados, la discusión y la conclusión presentados en esta tesis, es posible identificar las mejores prácticas para fomentar el *engagement* y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de lenguas.

En resumen, esta tesis doctoral sobre el *engagement* en el aprendizaje de lenguas puede hacer una contribución importante a la práctica educativa. En general, esto se logra a través de la conceptualización del *engagement* tridimensional, la identificación de los factores que influyen en él y su correlación con el aprendizaje de lenguas. Los resultados presentados en esta tesis pueden ser de gran beneficio tanto para la administración de los centros de enseñanza de lenguas como para la práctica docente.

7.5. Limitaciones del estudio

Los elementos contextuales que tuvieron lugar durante la elaboración de esta tesis invitan a reflexionar sobre las limitaciones del estudio. En consideración de lo anterior y los resultados obtenidos, es importante señalar lo descrito en esta sección.

Primero, es importante reconocer que los resultados se obtuvieron durante la pandemia, una condición tan inusual, que seguramente tuvo efectos en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que es necesario revisar la eficiencia del método y los instrumentos en condiciones diferentes. En este caso, lo ideal sería realizar estudios en entornos presenciales fuera del riesgo de la enfermedad COVID-19 para conocer mejor el *engagement*.

Segundo, se encontró que el profesor es el elemento principal que gestiona el *engagement* y únicamente se estudiaron grupos cuyos profesores eran altamente valorados. Por ende, solo mediante un contraste con los niveles *del engagement* de grupos con profesores de bajo desempeño se podría hablar de una generalización en este centro de lenguas extranjeras.

Tercero, el formato en línea de los cursos en este centro de lenguas extranjeras es probablemente diferente al de otros centros similares. Por lo tanto, sería complicado llegar a una generalidad en diferentes condiciones.

Cuarto, este estudio se enfocó en los estudiantes de primer nivel de japonés e inglés descartando la participación de grupos de nivel superior. El motivo de hacerlo así fue evitar el sesgo que pudieran tener los estudiantes al contrastar su experiencia actual con la de otros cursos. Aunque esta limitación fue por diseño, se reconoce que los resultados pudieran variar si se investigan otros grupos más avanzados.

Quinto, no se realizó un análisis profundo sobre si la motivación tuvo un carácter intrínseco o extrínseco. Estos elementos excedieron los objetivos de esta tesis, pero serían ciertamente útiles para comprender mejor el *engagement* en el aprendizaje de lenguas.

7.6. Sobre los objetivos de esta tesis

Las preguntas de investigación planteadas tuvieron como fin alcanzar los objetivos de investigación. El primero de ellos fue estudiar los niveles *del engagement* de una muestra de estudiantes de lenguas en línea durante la pandemia de SARS-CoV-2 en un centro de enseñanza de lenguas local, para lo cual fue necesario adoptar una teoría del *engagement*, así como diseñar un cuestionario que refleje los supuestos teóricos que se defienden en

este estudio. La primera conclusión es que el *engagement* tridimensional (cognitivo, emocional y conductual) es válido para estudiar la participación, atención, interés y acción de los estudiantes que estudian lenguas en línea. El instrumento diseñado, el cuestionario en línea, al mostrar una validez alta ($\alpha=.96$), evidencia también que es una herramienta consistente para el estudio del *engagement* y que lo utilice una proliferación de estudios puede beneficiar el conocimiento de este elemento de la enseñanza de lenguas que ha ganado popularidad. En tiempos donde las vías telemáticas fomentan el aprendizaje de lenguas, será muy importante diagnosticar el *engagement* en las aulas físicas y virtuales. Finalmente, en cuanto a la pandemia, la opinión mixta reveló que hay quienes encontraron un mejor espacio para el estudio de lenguas durante el confinamiento: al no tener que moverse/viajar de un lado a otro y gastar dinero en ello, el tiempo y los recursos se aprovechan mejor, adicional al buen uso de las tecnologías para el aprendizaje en línea que fue bien recibido por la gran mayoría de los participantes. La conclusión general de este objetivo es que sí fue posible estudiar el *engagement* bajo condiciones de pandemia con resultados relevantes para los estudios de aprendizaje de lenguas en línea.

El segundo objetivo fue identificar los elementos que favorecen el *engagement* en el curso de lenguas en línea. En general, los informantes reportaron con una alta valoración en la encuesta y una frecuente mención en la entrevista que el profesor es, sin duda, un elemento contextual clave para el *engagement*. Los profesores de este estudio resultaron ser muy buenos, motivadores, dinámicos, hábiles con las tecnologías y demás, pero ¿cuáles hubieran sido los resultados si no hubiera sido así? ¿Qué efectos se reflejarán en el desempeño académico de los alumnos y sus niveles *del engagement*? Estas preguntas, por supuesto, son para otros estudios. La gran variedad de elementos contextuales encontrados aquí, clasificados convenientemente en personas, entorno, actividades y objetos, permiten entender que, si bien cada estudiante tiene una opinión, hay elementos que son aceptados democráticamente: plataformas amigables, juegos, competencias, retos, desafíos, videos, conversaciones, una buena comunicación con los compañeros y el profesor, entre otros.

Finalmente, el tercer objetivo fue realizar recomendaciones para promover el *engagement* en el curso de lenguas a distancia. En el capítulo 6, el enfoque fue no solo

llevar a cabo las discusiones relevantes triangulando los resultados con la teoría, sino también discutir la toma de decisiones más favorable para mejorar el aprendizaje de lenguas en línea teniendo en cuenta lo encontrado en el estudio. Quizá la conclusión general a la que se puede llegar es que, más que un listado de elementos contextuales en específico, los agentes involucrados en el diseño, coordinación y enseñanza de los cursos de lenguas, así como sus materiales, entornos y prácticas, deben identificar activamente los elementos que favorecen el *engagement* para explotar sus beneficios e incluirlos en la planificación didáctica del curso, el diseño del material, del entorno o en la estructura de las prácticas. El *engagement* tridimensional provee un marco teórico para entender el estado de acción, interés, atención y participación del estudiante, mas no una receta para el éxito. Esta última es responsabilidad de los agentes que toman decisiones en la enseñanza de lenguas, y se considera que, con la comprensión del *engagement*, se pueden tomar decisiones más acertadas para alcanzar las metas del estudiante. No sorprende que incluso los participantes del estudio hayan identificado al profesor como el elemento más importante.

7.7. Recomendaciones para futuros estudios

Al alcanzar los tres objetivos de investigación de esta tesis, los resultados evidencian la validez de los supuestos teóricos de los autores principales que se han manejado a lo largo del estudio (Hiver et al., 2020; Fredricks et al., 2004; Mercer, 2019; Mercer y Dörnyei, 2020). No obstante, las limitaciones del estudio, así como resultados no esperados, inspiran sugerencias para llevar a cabo investigaciones futuras.

Las primeras recomendaciones son de carácter metodológico y procedimental:

Primero, Christenson et al. (2012) sugirieron conceptualizar el *engagement* para evitar la generalidad y poder realizar una exploración adecuada de un fenómeno. La recomendación para otros estudios del *engagement* es precisamente esa: adoptar un modelo que evite reproducir la ambigüedad y contribuya a la reproducción de hallazgos de otros estudios.

Segundo, este estudio del *engagement* fue principalmente exploratorio y se enfrentó a la posible existencia de variables, factores y elementos que no habían sido

contemplados en los supuestos teóricos. Adoptar diseños mixtos de investigación contribuye en gran medida a una comprensión holística de fenómenos o constructos novedosos, por lo que se recomienda utilizarlos como ocurrió en Fredricks et al. (2004), Fredricks et al. (2005) y Fredricks y McColskey (2012), además de esta tesis cuyos datos cualitativos han enriquecido la comprensión del *engagement*. En general, más que seguir una visión positivista de una realidad que está por descubrirse y estudiar el *engagement* solamente por medio de instrumentos cuantitativos (como ocurre en muchos estudios de la motivación), se recomienda aprovechar la realidad subjetiva del individuo que puede informar sobre elementos que no han sido explicados en la teoría, o bien no se han comprendido adecuadamente o varían de investigación a investigación.

Tercero, otros estudiantes de posgrado pueden beneficiarse de la revisión del procedimiento que se ha utilizado en esta tesis para el caso de estudios durante emergencias. Si el paradigma es salvaguardar la integridad de los informantes, o bien es necesario realizar el estudio a distancia, utilizar herramientas como el cuestionario en línea y las entrevistas por videollamada son ciertamente una buena alternativa. Cabe mencionar que una lección aprendida del ejercicio de las entrevistas es, quizá, que algunos participantes no mostrarán voluntad para participar en el ejercicio investigativo, por lo que una estrategia de incentivos es probablemente viable, como ha ocurrido en otros estudios.

Las siguientes recomendaciones son producto de los resultados del estudio:

Primero, estudiar el *engagement* de los participantes de este estudio se vio en gran parte limitado por los efectos de la pandemia. El centro de enseñanza de lenguas donde se llevó a cabo la investigación es uno de los más importantes del noroeste de México y, durante la pandemia, su matrícula se redujo en aproximadamente un 70%. Esto impidió que el estudio del *engagement* pudiera incluir a cientos de participantes de diversas lenguas extranjeras, lo cual habría sido deseable. La recomendación es llevar a cabo estudios que se extiendan a otras poblaciones, entre ellas, estudiantes de lenguas distintas al japonés, al inglés e incluso de otras edades, niveles educativos y naciones.

Segundo, el estudio no encontró correlación entre el *engagement* y el rendimiento académico de toda la población contrario a la predicción basada en la revisión de la

literatura. No obstante, se encontró esta correlación en un sector de la población, las mujeres (60.4%). Esto invita a replicar el estudio con otras poblaciones buscando responder a la pregunta ¿existe correlación entre el *engagement* tridimensional y el desempeño académico de los estudiantes?, validando así otros aspectos de esta correlación que da un mayor valor al *engagement* en el aprendizaje de lenguas.

Tercero, el resultado del AFE llevó a la decisión investigativa de recategorizar algunos ítems del CEAL buscando los factores que validaron los supuestos teóricos. Este ejercicio fue importante para el estudio, pero da lugar a que otros estudios realicen el análisis factorial confirmatorio para evidenciar la utilidad del CEAL.

Cuarto, se utilizó un enfoque cualitativo para responder a la pregunta, ¿qué elementos promueven el *engagement* en el aprendizaje de lenguas? Al haber identificado y valorado cualitativamente 113 elementos, los participantes del estudio dieron su opinión sobre cada uno de manera abierta sin calificar cuantitativamente los elementos. No obstante, este ejercicio es útil como antecedente para construir instrumentos o diseñar procedimientos que permitan estudiar en qué medida y de qué manera un elemento contextual promueve el *engagement* en el aula de lenguas.

Quinto, se encontró que los estudiantes de japonés tienen un *engagement* particularmente alto hacia la lengua objeto de estudio. Los motivos parecen ir desde la instrumentalidad para sus estudios universitarios, hasta motivaciones intrínsecas como lo son el interés por los videojuegos y el *anime*. Un estudio de motivación y actitud sobre la lengua japonesa en el contexto local resultaría interesante para conocer más sobre esta lengua tan distante geográficamente de México.

Sexto, el valor del estudio del *engagement* radica en que puede ayudar a diagnosticar elementos no fácilmente visibles que son factores importantes en el aprendizaje de lenguas como las actitudes, la motivación, las estrategias de aprendizaje, entre otros. Contrastar los resultados de pruebas clásicas utilizadas en este campo de estudio con los del CEAL puede resultar interesante al responder a una pregunta como, por ejemplo, ¿existe correlación entre el *engagement* y las actitudes hacia la lengua?

7.8. Conclusión final

Esta tesis, en lo general, encontró que el *engagement* es un constructo muy productivo para estudiar los efectos de la conducta, la emoción y la cognición en el aprendizaje de lenguas. Este constructo es tan útil y válido como lo son la motivación, la actitud, los estilos de aprendizaje y otros tantos que se han cimentado en las bases de la enseñanza de lenguas, y es quizá el que prevalecerá en las próximas décadas al haberse encontrado una proliferación de estudios que validan su correlación con el desempeño académico del estudiante. Conocer los niveles del *engagement* en un curso de lenguas es beneficioso, tanto para entender cuáles son los aciertos del profesor de lenguas a cargo de un curso exitoso, como para entender las debilidades del curso si el desempeño académico de los estudiantes no es el esperado. Diferentes cursos pueden, en definitiva, arrojar datos distintos, pero al haberse encontrado extensamente en la revisión de la literatura que el *engagement* es correlativo con el desempeño académico, lo consiguiente es llevar a cabo estudios como este donde los supuestos teóricos se enfrenten a la prueba de la realidad en diferentes contextos. Esta es una de las contribuciones esenciales de este estudio.

Por otra parte, el caso del contexto tan particular en el que se llevó a cabo este estudio, sin lugar a duda, invita a la reflexión acerca de la posibilidad de reproducir los datos aquí obtenidos. El estudio de lenguas durante la pandemia trajo consigo una amalgama de tecnologías emergentes, nuevas estrategias didácticas y la normatividad del aprendizaje autodirigido y en línea, entre muchos otros factores que se desarrollaron a la par de las múltiples crisis en el seno familiar, laboral, educativo y económico que probablemente vivieron los participantes de este estudio. Esta tesis contribuyó a documentar estas vivencias donde los participantes respondieron de manera entusiasta, en su mayoría, que el distanciamiento social a causa de la pandemia era incluso beneficioso para ellos al poder concentrarse desde casa en algo productivo y útil como lo es aprender una lengua extranjera. El aprendizaje de este hallazgo fue que los estudiantes, así como todos los organismos vivos, encuentran la manera de adaptarse a las circunstancias que son más retadoras para unos y menos para otros, y que, al final, prevalece la voluntad por el aprendizaje cuando el profesor, en su rol como gestor del *engagement*, se desempeña como un modelo a seguir.

Referencias

- Abu-Melhim, A. (2009). Re-evaluating the effectiveness of the audio-lingual method in teaching English to speakers of other languages. *International Forum of Teaching and Studies*, 5(2), 39–45.
- Abrahamson, M. (1983). *Social research methods*. Prentice Hall.
- Adnan, A. H. M., Ahmad, M. K., Yusof, A. A., Mohd Kamal, M. A. y Mustafa Kamal, N. N. (2019). English language simulations augmented with 360-degrees spherical videos (ELSA 360-Videos): ‘Virtual Reality’ real life learning. *MNNF Publisher/InIIC Series*, 1.
- Afzali, Z., e Izadpanah, S. (2021). The effect of the flipped classroom model on Iranian English foreign language learners: Engagement and motivation in English language grammar. *Cogent Education*, 8(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1870801>
- Akkara, S., Mallampalli, M. y Anumula, 4. (2020). Improving second language speaking and pronunciation through smartphones. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(11), 280–287.

- Akbari, E., Naderi, A., Simons R.J. y Pilot, A. (2016). Student *engagement* and foreign language learning through online social networks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1. <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0006-7>
- Albawardi, A. (2018). The translingual digital practices of Saudi females on WhatsApp. *Discourse, context & media*, 25, 68–77.
- Amemiya, J., Fine, A. y Wang, M. T. (2020). Trust and discipline: Adolescents' institutional and teacher trust predict classroom behavioral *engagement* following teacher discipline. *Child development*, 91(2), 661–678.
- Amrhein, 4., Greenland, S., y McShane, B. (2019). Scientists rise up against statistical significance. *Nature*, 567(7748), 305–307.
- Andreola, B. A. (1984). *Dinámica de grupo* (Vol. 19). Sal Terrae.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. y Furlong, M. J. (2008). Student *engagement* with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., y Reschly, A. L. (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>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. y Pagani, L.S. (2009). Student *engagement* and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Ardasheva, Y., Wang, Z., Adesope, O. O. y Valentine, J. C. (2017). Exploring effectiveness and moderators of language learning strategy instruction on second language and self-regulated learning outcomes. *Review of Educational Research*, 87(3), 544–582. <https://doi.org/10.3102/0034654316689135>

-
- Astin, A.W. (1984) Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25, 297–308.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Battistich, 4., Solomon, D., Watson, M. y Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137–151.
- Bauer, L. B. (2018). A necessary addiction: Student conceptualizations of technology and its impact on teaching and learning. *Journal of College Reading and Learning*, 48(1), 67–81. <https://doi:10.1080/10790195.2017.1365668>
- Black, K. (2010). *Business statistics: Contemporary decision making* (6a. ed.). John Wiley & Sons.
- Blumenfeld, P. C. y Meece, J. L. (1988). Task factors, teacher behavior, and students' involvement and use of learning strategies in science. *Elementary School Journal*, 88, 235–250.
- Blake, R. (2013). *Brave new digital classroom, technology, and foreign language learning* (2a. ed.). Georgetown University Press.
- Bellido Calduch, T. C. (2018). *Estudio de los niveles de uso, valoración y actitudes lingüísticas hacia la lengua asturiana que muestran los futuros maestros. Implicaciones educativas y curriculares* [Tesis doctoral, Universidad de Uviéu]. Universidad d'Uviéu.
- Benson, P. (2001). *Autonomy in language learning*. Longman.
- Benson, P. y Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. Routledge.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40. <https://doi:10.1017/S0261444806003958>

- Betts, J. (2012). Issues and methods in the measurement of student *engagement*: Advancing the construct through statistical modeling. En S. Christenson, A. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 783–803). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_38
- Bolick, C. M. y Cooper, J. M. (2013). Classroom management and technology. En C.M. Evertson y C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. (pp. 541–558). Routledge.
- Boudreau, C., MacIntyre, P. 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.
- Bravo, J. C., Intriago, E. A., Holguín, J. 4., Garzon, G. M. y Arcia, L. O. (2017). Motivation and Autonomy in Learning English as Foreign Language: A case study of Ecuadorian college students. *English Language Teaching*, 10(2), 100–113.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4a. ed.). Addison Wesley Longman.
- Brock, A. (2018). Critical technocultural discourse analysis. *New Media & Society*, 20(3), 1012–1030.
- Brown, J. S. (2001). Learning in the digital age. *The Internet and the University: Forum*, 71(72), 65–71.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2a. Ed.). Oxford University Press.
- Busse, 4. (2010). *Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study on motivational changes and their causes* [Tesis doctoral, Universidad de Oxford]. University of Oxford.
- Byrne, J. (2019). Anytime autonomous English MALL App *engagement*. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(18), 145–163.

- Calderón Ramos, M.A. y Noriega Guzmán, C.A. (2012). Workshop: Learning 四字熟語 (yojijukugo) through Japanese calligraphy. *Memorias del Congreso Internacional de Idiomas 2012*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Carroll, S. (1995). The irrelevance of verbal feedback to language learning. En L. Eubank, L. Selinker y M. Sharwood Smith (Eds.), *The current state of interlanguage: Studies in honor of William E. Rutherford*. (pp. 73–88). John Benjamins Publishing Company.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Grao.
- Castrillo de Larreta-Azalain, M. y Martín, E. (2016). Students' *engagement* in online language learning through short video lessons. *Porta Linguarum*, 26, 177–186. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/53943>
- Castro, O. y Peck, 4. (2005). Learning styles and foreign language learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 38(3), 401–409. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02226.x>
- Chapman, C., Laird, J., Ifill, N. y Kewal Ramani, A. (2011). Trends in high school dropout and completion rates in the United States: 1972-2009. *Compendium Report. NCES 2012-006*. National Center for Education Statistics.
- Chen, X. (2016). Evaluating language-learning mobile apps for second-language learners. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 9(2), 39–51.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.) (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer.
- Chomsky, N. (2002a). *Syntactic structures* (2a. ed.). De gruyter.
- Chomsky, N. (2002b). *On nature and language*. Cambridge University Press.

- Chun, D., Kern, R. y Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64–80. <http://doi:10.1111/modl.12302>
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (2008). *Dinámica de grupos y educación: fundamentos y técnicas*. Lumen-Humanitas.
- Clément, R., Dörnyei, Z., y Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417–448.
- Clément, R., Gardner, R. C. y Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 9(2), 123–133. <http://doi:10.1037/h0081614>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohn, J. (2016). “Devilish smartphones” and the “stone-cold” Internet: Implications of the technology addiction trope in college student digital literacy narratives. *Computers and Composition*, 42, 80–94.
- Çöltekin, Ç. (2020). A corpus of Turkish offensive language on social media. En European languages resources association (Ed.), *Proceedings of the 12th Language Resources and Evaluation Conference*. (pp. 6174–6184).
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61–97). University of Chicago Press.
- Contreras Quevedo, C. A. (2015). Determinación del nivel *del engagement* laboral en trabajadores de una planta de producción de petróleo y gas costa afuera en México. *Ciencia & Trabajo*, 17(52), 37–42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492015000100008>

- Cornillie, F., Clarebout, G. y Desmet, P. (2012). The role of feedback in foreign language learning through digital role-playing games. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 34, 49–53. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.011>
- Crhová, J. (2004). *Actitud hacia la lengua*. UABC-CEC-Museo; PACMYC(ICBC).
- Crhová, J. y Domínguez Gaona, M. (2014). Change in beliefs on language learning of BA students in language teaching. *Journal of Language and Cultural Education*, 2(2), 16–32.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- Crozet, C. y Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. En J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet (Eds.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*, (pp. 113–125). The National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Dawadi, S. (2017). Language learning strategies profiles of EFL learners in Nepal. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 2(2), 42–55.
- Deacon, T. W. (1998). *The symbolic species: The co-evolution of language and the brain*. WW Norton & Company.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- de Saussure, F. (2011). *Course in general linguistics*. Columbia University Press.

- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Larenas, C. H. y Jansson Bruce, L. (2011). El aprendizaje del inglés y el uso de tecnologías: percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (5), 1–37.
- Dincer, A. y Yesilyurt, S. (2017). Motivation to speak English: A self-determination theory perspective. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 53, 1–25.
- Dincer, A., Yesilyurt, S. y Noels, K. A. (2019). Self-determined *engagement* in language learning: The relations among autonomy-support, psychological needs, and *engagement*. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1130–1147. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.586482>
- Dincer, A., Yeşilyurt, S., Noels, K. A. y Vargas Lascano, D. I. (2019). Self-determination and classroom *engagement* of EFL learners: A mixed-methods study of the self-system model of motivational development. *SAGE Open*, 9(2), 1–15.
- Ding, L., Kim, C. y Orey, M. (2017). Studies of student *engagement* in gamified online discussions. *Computers & Education*, 115, 126–142.
- Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi:10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal*, 78(4), 515–523. <https://doi:10.2307/328590>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

-
- Dörnyei, Z. [Cambridge University Press ELT]. (2018). Engaging language learners [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hg6BSbpVgVU>
- Dörnyei, Z., Csizér, K. y Németh, N. (2006). *Motivational dynamics, language attitudes and language globalization: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Ernst Klett Sprachen.
- Dörnyei, Z. y Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital, Inc.
- Dwivedi, A. 4. (2018). The concept of phoneme in Abhinavagupta's Tantraloka. *IUP Journal of English Studies*, 13(1), 62–70.
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 87(4), 419–518.
- Elliott, E. S. y Dweck, C. S. (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>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Esteban, G. M., Nadal, J. M., y Vila, I. (2007). El papel de la lengua en la construcción de la identidad: un estudio cualitativo con una muestra multicultural. *Glossa*, 2(2), 1–20.

- Fayram, J., Boswood, N., Kan, Q., Motzo, A. y Proudfoot, A. (2018). Investigating the benefits of online peer mentoring for student confidence and motivation. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(4), 312–328.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. National Center for Education Statistics.
- Finn, A. S., Lee, T., Kraus, A. y Kam, C. L. H. (2014). When it hurts (and helps) to try: The role of effort in language learning. *PloS One*, 9(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0101806>
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. y Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421–434.
- Finn, J. D. y Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Flores Jiménez, C., Fernández Arata, M., Juárez García, A., Merino Soto, C. y Guimet Castro, M. (2015). Entusiasmo por el trabajo (*engagement*): un estudio de validez en profesionales de la docencia en Lima, Perú. *Liberabit*, 21(2), 195–206. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6621>
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths, applying second language research to classroom teaching*. Michigan.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (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, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. y Paris, A. (2005). School *engagement*. En K. Anderson Moore y L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?*

-
- Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305–321). Springer.
- Fredricks, J. A. y McColskey, W. (2012). The measurement of student *engagement*: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S.L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer.
- Fredricks, J. A. (2014). *Eight myths of student disengagement: Creating classrooms of deep learning*. Corwin Press.
- Fredricks, J. (2015). Academic *engagement*. En J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2a. ed.) (pp. 31–36). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26085-6>.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., y Lawson, M. A. (2016). Student *engagement*, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.333>
- Freud, S. (2013). *Psicología de las masas y análisis del yo*. FV Éditions.
- Frisby, B. N., Slone, A. R. y Bengu, E. (2017). Rapport, motivation, participation, and perceptions of learning in US and Turkish student classrooms: A replication and cultural comparison. *Communication Education*, 66(2), 183–195.
- Fruttaldo, A. (2017). *News discourse and digital currents: A corpus-based genre analysis of news tickers*. Cambridge Scholars Publishing.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A. y Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom *engagement* and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101–123.
- Gabarre, C., Gabarre, S., Din, R., Shah, P. y Karim, A. A. (2016). Scaffolding *engagement* in the immersive t-MALL classroom. *Creative Education*, 7(2), 349–363. <https://doi:10.4236/ce.2016.72035>

- Gangaiamaran, R., y Pasupathi, M. (2017). Review on use of mobile apps for language learning. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12(21), 11242–11251.
- Ganschow, L. y Sparks, R. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching*, 34(2), 79–98. <http://doi:10.1017/s0261444800015895>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266–272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R. C. (1968). Attitudes and motivation: Their role in second-language acquisition. *TESOL Quarterly*, 2(3), 141–150.
- Gardner, R. C. y Lambert, W.E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. En R.C. Gardner y W. Lambert (Eds.), *Attitudes and motivation in second language learning*. (pp. 119–216). Newbury House.
- Gardner, R. C. y Smythe, P. C. (1975). Motivation and second-language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 31, 218–230.
- Garrido, M. y Extremera Pacheco, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*, 359, 604–627.
- Genc, B. y Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73–84.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4a. ed.). Allyn & Bacon.

- Gobierno de México. (2021). Sana distancia Covid-19. <https://www.gob.mx/salud/documentos/sana-distancia>
- Gobierno de México. (2020). Susana distancia. <https://coronavirus.gob.mx/susana-distancia/>
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3–17.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., y Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive *engagement* and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462–482. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Goss, P. y Sonnemann, J. (2017). *Engaging students: Creating classrooms that improve learning*. Grattan Institute.
- Griffiths, C. (2020). Language learning strategies: Is the baby still in the bathwater? *Applied Linguistics*, 41(4), 607–611.
- Hall, A. S. y Parsons, J. (2001). Internet addiction: College student case study using best practices in cognitive behavior therapy. *Journal of Mental Health Counseling*, 23(4), 312–327. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/internet-addiction-college-student-case-study/docview/198793533/se-2?accountid=14609>
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N. y Towler, A. (2005). A measure of college student course *engagement*. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184–191.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3a. ed.). Longman.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H. y Mercer, S. (Eds.). (2020). *Student engagement in the language classroom*. Multilingual Matters.
- Henderson, M., Henderson, L., Grant, S. y Huang, H. (2018). Cognitive *engagement* in virtual worlds language learning. En Gregory S. y Wood. S. (Eds.), *Authentic Virtual World Education* (pp. 117–134). Springer.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw Hill.
- Ho, M. C. (1998). Culture studies and motivation in foreign and second language learning in Taiwan. *Language Culture and Curriculum*, 11(2), 165–182.
- Houston, M. L. (2019). *Effects of Internet addiction on college students: The relationship between Internet addiction test scores, college student demographics, and academic achievement* [Tesis doctoral, Universidad del Estado de Oklahoma]. Oklahoma State University.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333–340.
- Horwitz, E. K. y Young, D. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice-Hall.
- Huang, Y., Liu, C., Wang, Y., Tsai, C. y Lin, H. (2017). Student *engagement* in long-term collaborative EFL storytelling activities: An analysis of learners with English proficiency differences. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(3), 95–109.
- Hwang, G. J., Hsu, T. C., Lai, C. L. y Hsueh, C. J. (2017). Interaction of problem-based gaming and learning anxiety in language students' English listening performance and progressive behavioral patterns. *Computers & Education*, 106, 26–42.

-
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2010). Diversidad. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/bc/poblacion/diversidad.aspx>
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 644–661. <https://doi.org/10.1037/a0014241>
- Jones, B. D. (2020). Engaging second language learners using the MUSIC model of motivation. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01204>
- Jones, R. H., Chik, A. y Hafner, C. A. (Eds.). (2015). *Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital age*. Routledge.
- Katz, J. W., Noels, K. A. y Fitzner, A. (2020). Why learn Latin? Motivation for learning a classical language. *Teaching Classical Languages*, *11*(1), 89–128.
- Kinginger, C. (2004). Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity reconstruction. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, *21*(2), 219–242.
- Kong, S. y Hoare, P. (2011). Cognitive content *engagement* in content-based language teaching. *Language Teaching Research*, *15*(3), 307–324.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krashen, D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon. <https://doi:10.1017/S0272263100004733>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.

- Kroll, B. (Ed.) (2003). *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge Applied Linguistics.
- Lagunes-Domínguez, A., Torres-Gastelú, C. A., Angulo-Armenta, J. y Martínez-Olea, M. Á. (2017). Prospectiva hacia el aprendizaje móvil en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 10(1), 101–108.
- Lai, C., Hu, X. y Lyu, B. (2018). Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1–2), 114–143.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar*. De Gruyter Mouton.
- Lanz Vallejo, L. (2011). El cambio de código español-inglés como creatividad lingüística y presentación de la imagen en tweets escritos por tijuaneños. En J. L. Quintero Carrillo y S. Santos García (Eds.), *Memorias de las primeras jornadas de lenguas en contacto*, (pp. 64-73). Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3a. ed.). Oxford University Press.
- Lavin Zatarain, S., Zaldívar Colado, A., Z., Rodelo Moreno, J. A. y Zaldívar Martínez, J. J. (2019). Utilización del smartphone por estudiantes del nivel superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(14), 89–97.
- Le Bon, G. (2018). *Psicología de las masas*. Editorial Verbum.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1(1), 5–41. <http://dx.doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Lee, H. (2012). *ESL learners' motivation and task engagement in technology enhanced language learning contexts* [Tesis doctoral, Universidad del Estado de Washington]. Washington State University.

- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52(4), 282–290.
- Lee, C., Yeung, A. S. e Ip, T. (2017). University English language learners' readiness to use computer technology for self-directed learning. *System*, 67, 99–110. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.05.001>
- Lei, H., Cui, Y. y Zhou, W. (2018). Relationships between student *engagement* and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517–528.
- Lepp, A., Barkley, J. E., Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343–350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.049>
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 429–448.
- Lin, T. (2012). *Student engagement and motivation in the foreign language classroom* [Tesis doctoral, Universidad del Estado de Washington]. Washington State University.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning. En I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning* (pp. 7–15). CILT.
- Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. En CIEL Language support network (Ed.), *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies*. LLAS. <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>
- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J. y Lee, S. (2007). Does sense of community matter? An examination of participants' perceptions of building learning communities in online courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9–24.

- Lo, C. K. y Hew, K. F. (2020). A comparison of flipped learning with gamification, traditional learning, and online independent study: the effects on students' mathematics achievement and cognitive *engagement*. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 464–481.
- Loewen, S. (2012). The role of feedback. En S. Gass y Mackey, A. (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 24–40). Routledge.
- Maldonado Soto, R. (1992). *Middle voice: The case of Spanish se* [Tesis doctoral, Universidad de California]. University of California.
- Mandasari, B. y Oktaviani, L. (2018). English language learning strategies: an exploratory study of management and engineering students. *Premise: Journal of English Education and Applied Linguistics*, 7(2), 61–78.
- Mandernach, B. J. (2009, marzo). Three ways to improve student *engagement* in the online classroom. *Online Classroom*, 1–2.
- Mackenzie, A. (2015). Promoting student *engagement* in the English as a foreign language classroom in a Japanese university. *Journal of Business Administration*, 86, 129–143.
- Marks, H. M. (2000). Student *engagement* in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184. <https://doi.org/10.2307/1163475>
- Martin, S. y Álvarez Valdivia, I. M. (2017). Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1–15.
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (19), 71–80. <https://doi.org/10.26378/rnlael019283>

- McCoy, B. R. (2016). Digital distractions in the classroom Phase II: Student classroom use of digital devices for non-class related purposes. *Journal of Media Education*, 7(1), 5–32.
- McEown, M. S., Noels, K. A. y Saumure, K. D. (2014). Students' self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context. *System*, 45, 227–241. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.06.001>
- McKay, S. L. y Rubdy, R. (2009). The social and sociolinguistic contexts of language learning and teaching. En M. H. Long y C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Medrano, L., Moretti, L. y Ortiz, Á. (2015). Medición del *Engagement* Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. 40(1), 114–123.
- Mercer, S. (2019). Language learner *engagement*: Setting the Scene. En X. Gao (Ed.) *Second Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_40-1660
- Mercer, S. y Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. eBook. Cambridge University Press. Kindle Edition.
- Milner, J. (2003). *El periplo estructural*. Amarrortu editores.
- Miranda Ruiz, L. A. (2017). Japonés y sus políticas lingüísticas: una visión de los profesores nativos y no nativos. En D. Toledo Sarracino (Ed.), *Política lingüística y lenguas modernas*. UABC.
- Moreno González, E. (2008). *Manual de uso del SPSS*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mori, S. y Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34, 194–210.

- Nabil Belmekki. (2021). A historic webinar with Chomsky and Krashen: Modern linguistics [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uLBMtL4JuRM>
- Nakata, Y. (2019). Encouraging student teachers to support self-regulated learning: A multiple case study on prospective language teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 200–211.
- Nakazawa, K. (2009). Student *engagement* in online language learning: A case study examining the online delivery of tertiary language courses. *The International Journal of Learning*, 16(7), 405–414. <https://research-management.mq.edu.au/ws/portalfiles/portal/62228396/Publisher+version+%28open+access%29.pdf>
- Neary, M. (2002). *Curriculum studies in post-compulsory and adult education: a study guide for teachers and student teachers*. Nelson Thornes.
- Niemiec, C. P. y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nhem, D. (2019). Language learning strategies: A Comparative study of young and adolescent Cambodian learners. *International Journal of Language and Literary Studies*, 1(2), 34–45.
- Noels, K. A., Clément, R. y Pelletier, L. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Mod. Lang. J.*, 83, 23–34.
- Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R., Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Lang. Learn.*, 50, 57–85.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Lang Learn.*, 51, 107–144.

- Noels, K. A., Clément, R. y Pelletier, L. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French-Canadian learners of English. *Can. Mod. Lang. Re4.*, 57, 424–442.
- Noels, K. A., Chaffee, K., Lou, N. M. y Dincer, A. (2016). Self-determination, *engagement*, and identity in learning German: Some directions in the psychology of language learning motivation. *Online Submission*, 45(2), 12–29.
- Noels, K. A., Lascano, D. I. 4. y Saumure, K. (2019). The development of self-determination across the language course. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 821–851. <https://doi:10.1017/S0272263118000189>
- Norazmi, D., Dwee, C. Y., Suzilla, J., & Nurzarina, A. S. (2017). Exploring student engagement in writing using the flipped classroom approach. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 25(2), 663–674.
- Noriega Guzmán, C. A. (2015). *Diseño de materiales digitales para el autoaprendizaje de caracteres japoneses en el nivel básico* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Norouzian, R., Plonsky, L. (2018). Correlation and Simple Linear Regression in Applied Linguistics. En Phakiti, A., De Costa, P., Plonsky, L. y Starfield, S. (Eds.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_19
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Pearson.
- Norton, B. (2012). Investment. En P. Robinson (Ed.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 343–344). Routledge.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1995a). Assessment and change in the classroom. En D. Nunan, R. Berry y 4. Berry (Eds.), *Bringing about change in language education*. Department of Curriculum Studies, University of Hong Kong, Hong Kong (pp. 31–54).
- Nunan, D. (1995b). Closing the gap between learning and instruction. *Tesol Quarterly*, 29(1), 133–158.
- Oga-Baldwin, W. L. y Nakata, Y. (2017). *Engagement, gender and motivation: A predictive model for Japanese young language learners*. *System*, 65, 151–163. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.011>
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. y Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217–239.
- Onwuegbuzie, A. y Johnson, R. B. (2006). The validity issues in mixed research. *Mid-South Educational Research Association*, 13(1), 48–63.
- O'Rourke, C. (2017). *Academic engagement and learning experience of English learners: A case study of Chandler Magnet Elementary School, Worcester, MA* [Tesis de maestría, Universidad Clark]. International Development, Community and Environment (IDCE), 103. https://commons.clarku.edu/idce_masters_papers
- Oroujlou, N. y Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994–1000.
- Ortíz Monasterio Santana, P. (2018). *Designing a digital textbook with audiovisual approach for teaching Japanese to native Spanish speakers* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. HEINLE Cengage learning.
- Oxford, R. (1994). *Language learning strategies: An update* (ED376707). ERIC Digest. <https://eric.ed.gov/?id=ED376707>

-
- Oxford, R. L. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. University of Hawai'i Press.
- Oxford, R. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. En J. Richards y W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 124–132). Cambridge University Press. <https://doi:10.1017/CBO9780511667190.018>
- Oxford, R. L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(2), 167–180. <https://doi:10.1017/S0261444810000492>
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Taylor & Francis.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context* (2a. ed.). Routledge.
- Oxford, R. (2018). Language learning strategies. En A. Burns y J. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to learning English as a second language* (pp. 81–90). Cambridge University Press. <https://doi:10.1017/9781009024761.012>
- Pawlak, M. y Oxford, R. L. (2018). Conclusion: The future of research into language learning strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 525–535.
- Phakiti, A., De Costa, P., Plonsky, L. y Starfield, S. (Eds.). (2018). *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology*. Palgrave Macmillan.
- Philp, J. y Duchesne, S. (2016). Exploring *engagement* in tasks in the language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72. <https://doi:10.1017/S0267190515000094>
- Persson, 4. y Nouri, J. (2018). A systematic review of second language learning with mobile technologies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(02), 188–210. <https://doi:10.3991/ijet.v13i02.8094>

- Pinker, S. (2007). *The stuff of thought: Language as a window into human nature*. Penguin.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. 4. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Politzer, R. L. (1983). An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 54–57. <https://doi:10.1017/S0272263100000292>
- Pourdana, N., y Tavassoli, K. (2022). Differential impacts of e-portfolio assessment on language learners' engagement modes and genre-based writing improvement. *Language Testing in Asia*, 12(1), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00156-7>
- Prieto, C. (2005). *Cinco mil años de palabras*. Fondo de cultura económica.
- Qian, K., Owen, N. y Bax, S. (2018). Researching mobile-assisted Chinese-character learning strategies among adult distance learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(1), 56–71. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1418633>
- Raymond, M. R. y Roberts, D. M. (1983). Development and validation of a foreign language attitude scale. *Educational and Psychological Measurement*, 43(4), 1239–1246. <https://doi.org/10.1177/001316448304300435>
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student *engagement* variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276–292. <https://doi.org/10.1177/07419325060270050301>
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the *engagement* construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student*

-
- engagement* (pp. 3–19). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- Richards, J. C. (2011). *Competence and performance in language teaching*. Cambridge University Press.
- Reeve, J. y Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' *engagement* during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student *engagement*. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- Reeve, J. y Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145–154. <https://doi:10.1177/1477878509104319>
- Riazi, A. M. (2016). Innovative mixed-methods research: Moving beyond design technicalities to epistemological and methodological realizations. *Applied Linguistics*, 37(1), 33–49. <https://doi.org/10.1093/applin/amv064>
- Rodríguez Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 381–409. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932
- Romero B. A., Márquez, C. E. y Crhová, J. (2013). Multiple intelligences, students' beliefs on language learning (BALLI) and self-esteem. En R. E. Tapia, H. Hidalgo y M. G. Méndez (Eds.), *Identificando las necesidades de alumnos en programas de formación de docentes de inglés en México: Proyecto integral de análisis de factores que afectan la eficiencia terminal Vol.1* (pp. 79–101). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 854–881. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1456465>
- Rotgans, J. I. y Schmidt, H. G. (2011). Cognitive *engagement* in the problem-based learning classroom. *Advances in Health Sciences Education*, 16(4), 465–479. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9272-9>
- Rovai, A., Wighting, M. J. y Liu, J. (2005). School climate. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 361–374.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi:10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, A. M. y Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and *engagement* during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Sadiq, J. M. (2017). Anxiety in English language learning: A case study of English language learners in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 10(7), 1–7. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n7p1>
- Sahin, C. (2018). Social media addiction scale-student form: The reliability and validity study. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(1), 169–182.
- Saito, Y., Garza, T. J. y Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202–218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>

- Samperio, N. (2012). A reflective account of my own learner biography: my strengths and weaknesses as a language learner. *Plurilingua*, 8(2). <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua2/docs/v8/2/Samperio.pdf>
- Samperio, N. (2019). Learning strategies used by high and low achievers in the first level of English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 75–89. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.68246>.
- Schunk, D. H. y Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219–235). Springer.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129–142.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Springer.
- Sinatra, G. M., Benjamin, C. Lombardi, H. y Lombardi D. (2015). The challenges of defining and measuring student *engagement* in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Singh, V. y Thurman, A. (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, E. A. y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student *engagement* across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kindermann, T. (2008). *Engagement* and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on *engagement* and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Smith, A., Rainie, L. y Zickuhr, K. (2011). College students and technology. Pew Internet and American Life Project. <https://www.pewresearch.org/internet/2011/07/19/college-students-and-technology/>
- Starks-Yoble, G. R. (2014). *Laptops and language learning: A mixed methods study of technology integration and student engagement* [Tesis doctoral, Universidad de Nebraska-Lincoln]. University of Nebraska-Lincoln.
- Sparks, R. L. y Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40(2), 260–287. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb03201.x>
- Stainer, F. (1971). Culture: A motivating factor in the French classroom. En C. Jay y P. Castle (Eds.), *French language education: The teaching of culture in the classroom*. State Department of Public Instruction.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E. y Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105–115. <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/332>
- Stroud, R. (2014). Student *engagement* in learning vocabulary with CALL. En S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima y S. Thouesny (Eds.), *CALL Design: Principles and practice, Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Neatherlands* (pp. 340–344).
- Svalberg, A. M. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>

- Svalberg, A. M. (2009) *Engagement with language: interrogating a construct*. *Language Awareness*, 18(3-4), 242–258. <https://doi.org/10.1080/09658410903197264>
- Tanaka, M. (2013). Examining kanji learning motivation using self-determination theory. *System*, 41(3), 804–816. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.004>
- Thao, T. Q. y Long, N. C. H. (2020). The use of self-regulated language learning strategies among Vietnamese English-majored freshmen: A case study. *VNU Journal of Science: Education Research*, 36(1). <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4331>
- Tomlinson, B. (Ed.). (2003). *Developing materials for language teaching*. A&C Black.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2008). *English language learning materials: A critical review*. Continuum.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language teaching*, 45(2), 143–179. <https://doi:10.1017/S0261444811000528>
- Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching* (2a. ed.). Bloomsbury.
- Tomlinson, B. (2018). Materials development. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1–7. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0749.pub2>
- Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2004). *Developing language course materials*. *Portfolio Series #11* (ED493161). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED493161>
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education* (Vol. 279). Cambridge University Press.
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC]. (2019). Examen para Acreditar el Idioma Inglés Ensenada. Idiomas UABC. <http://idiomas.uabc.mx/web/facultad-de-idiomas/acreditacion>

- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi:10.1080/00461520903433596>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A. y Barbosa, P. (2008). Role of reading *engagement* in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychol. Sch.*, 45(5), 432–445. <https://doi.org/10.1002/pits.20307>
- Williams, M., Mercer, S. y Ryan, S. (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford.
- Wilson, J. H. y Ryan, R. G. (2013). Professor–student rapport scale: Six items predict student outcomes. *Teaching of Psychology*, 40(2), 130–133. <https://doi.org/10.1177/0098628312475033>
- Yan, J. X. y Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151–183. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x>
- Yang, H. (2020). Secondary-school Students' Perspectives of Utilizing Tik Tok for English Learning in and beyond the EFL Classroom. *Etss*, 162–183.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>
- Young, S. y Bruce, M. A. (2011). Classroom community and student *engagement* in online courses. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(2), 219–230.
- Yukselturk, E., Altıok, S. y Başer, Z. (2018). Using game-based learning with Kinect technology in foreign language education course. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 159–173. <http://www.jstor.org/stable/26458515>

-
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zeng, Y. y Goh, C. (2018). A self-regulated learning approach to extensive listening and its impact on listening achievement and metacognitive awareness. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 193–218.
- Zhang, R., Cheng, G. y Chen, X. (2020). Game-based self-regulated language learning: Theoretical analysis and bibliometrics. *Plos one*, 15(12), 1–15.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243827>
- Zhang, Z. (2020). Learner *engagement* and language learning: a narrative inquiry of a successful language learner. *The Language Learning Journal*, 50(3), 378–392.
<http://doi:10.1080/09571736.2020.1786712>

Apéndices

Apéndice 1. Cuestionario en línea del *engagement* en el aprendizaje de lenguas

Encuesta del *Engagement* en el Aprendizaje de Lenguas

Estimado participante:

Gracias por acceder a contestar esta encuesta sobre el "*engagement*" en el aprendizaje de lenguas durante la pandemia por SARS-CoV-2 autorizada por la coordinación de esta institución y realizada como parte del programa de Doctorado en Filología y Estudios Lingüísticos de la UNED.

El "*engagement*" en el aprendizaje de lenguas puede definirse como el nivel de atención y participación en el aprendizaje de lenguas en tres dimensiones: conductual, emocional y cognitivo.

La meta principal de este estudio es estudiar los niveles de "*engagement*" en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los fines de esta encuesta son meramente de investigación. Tu nombre permanecerá en confidencialidad antes, durante y después del estudio.

¡Muchas gracias por participar!

Completa la siguiente información demográfica para avanzar a la segunda sección:

Nombre:

Edad:

Sexo:

País de origen:

Primera lengua:

Lengua que estás estudiando:

Otras lenguas que hablas:

Actualmente estás estudiando una licenciatura o posgrado:

Si deseas conocer los resultados de este estudio, anota tu correo electrónico aquí:

“Doy consentimiento para participar en este estudio del *engagement* en el aprendizaje de lenguas de manera anónima después de leer la hoja de información del participante.” (Sí, No)

Ítems de la Encuesta del *Engagement* en el Aprendizaje de Lenguas

Esta sección explora tu *engagement* conductual (conducta positiva, participación en clase y actividades culturales), tu *engagement* emocional (reacciones emocionales positivas o negativas hacia las personas, el entorno, las actividades, las tareas y los recursos de la clase de lenguas) y tu *engagement* cognitivo (*engagement* en el curso de lenguas y cualidades psicológicas) por medio de las siguientes opciones:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = Parcialmente en desacuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = Parcialmente de acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

Recuerda que no hay respuestas CORRECTAS o INCORRECTAS y que tu nombre permanecerá confidencial antes, durante y después del estudio.

Instrucciones: selecciona la opción que represente mejor tu opinión para cada una de las siguientes oraciones relacionadas con tu curso de lenguas.

Engagement conductual

El *engagement* emocional está asociado con la conducta positiva, el respeto a las reglas de la clase, el cumplimiento de las actividades y la participación en eventos culturales, entre otros elementos. Selecciona la opción que mejor refleje tu opinión para cada caso.

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. Cumpló con la entrega de las actividades asignadas por el profesor respetando la fecha de entrega.
5. Pongo atención a la clase por medio de la videollamada.
6. Me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando.
7. Tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos.
8. Si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...).
9. La pandemia afecta negativamente mi conducta durante el curso de lengua extranjera.

Engagement emocional

El *engagement* emocional está asociado con las reacciones afectivas hacia el profesor, los estudiantes, los materiales para la clase, las actividades y el entorno, entre otros elementos. Selecciona la opción que mejor refleje tu opinión para cada caso.

10. Me gusta estudiar en este curso de lengua extranjera en línea.
11. Siento curiosidad por saber más sobre la lengua que estoy estudiando.
12. Siento frustración en este curso de lenguas.
13. Siento aburrimiento frecuentemente en la clase en línea.
14. Me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera.
15. Me agrada la personalidad del profesor o la profesora.
16. Me llevo bien con mi profesor o profesora.
17. He hecho amigos en este curso en línea.
18. Me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...).
19. Me siento satisfecho por poder completar las actividades asignadas por el profesor.
20. Me gusta el libro de texto que usamos para la clase.
21. Me desagradan los recursos del modo en línea de la clase (plataforma de transmisión de la clase, ejercicios en línea...).
22. Siento que la pandemia está afectando negativamente mi motivación para estudiar lenguas extranjeras.

Engagement cognitivo

El *engagement* cognitivo está asociado con el uso de estrategias variadas para aprender lenguas, el desarrollo de habilidades para hablar, escuchar, escribir y leer, y la preferencia por los ejercicios retadores, entre otros elementos.

Selecciona la opción que mejor refleje tu opinión para cada caso.

23. Estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera.
24. Uso varias estrategias para aprender los temas de la clase (por ejemplo, hacer tarjetas, tomar notas, usar una aplicación, investigar en internet...).
25. Reviso mis errores para ver en qué puedo mejorar.
26. Me reto a cumplir las metas de aprendizaje de la lengua que estoy estudiando.
27. Estoy mejorando en la lectura de la lengua que estoy estudiando.
28. Estoy mejorando en la escritura de la lengua que estoy estudiando.
29. Estoy mejorando en la comprensión auditiva de la lengua que estoy estudiando.
30. Estoy mejorando mi producción oral en la lengua que estoy estudiando.
31. Quiero aprender a usar bien las palabras que desconocía.
32. No busco el significado de las palabras desconocidas.
33. Prefiero las actividades fáciles sobre aquellas que requieren mi esfuerzo.
34. No me distraigo con el teléfono celular cuando estoy en la videollamada de la clase.
35. Aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando.
36. Trato de incluir la lengua que estoy estudiando en mi vida diaria (por ejemplo, viendo series o películas, escuchando música, jugando videojuegos, leyendo...).
37. Pienso que la pandemia está afectando negativamente mi concentración en el aprendizaje de la lengua que estoy estudiando.

Apéndice 2. Formulario de consentimiento de los participantes (encuesta) y hoja informativa

Encuesta de Engagement en el Aprendizaje de Lenguas

Estimado participante:

Gracias por acceder a contestar esta encuesta sobre el "engagement" en el aprendizaje de lenguas durante la pandemia por SARS-CoV-2 autorizada por la coordinación de esta institución y realizada como parte del programa de Doctorado en Filología y Estudios Lingüísticos de la UNED.

El "engagement" en el aprendizaje de lenguas puede definirse como el nivel de atención y participación en el aprendizaje de lenguas en tres dimensiones: conductual, emocional y cognitivo.

La meta principal de este estudio es explorar los niveles de "engagement" en el estudio de lenguas extranjeras durante la pandemia por SARS-CoV-2. Los fines de esta encuesta son meramente de investigación. Tu nombre permanecerá en confidencialidad antes, durante y después del estudio.

¡Muchas gracias por participar!

Completa la siguiente información demográfica para avanzar a la segunda sección:

Nombre: *
<input type="text"/>
Edad: *
<input type="text"/>
Sexo: *
<input type="radio"/> Mujer
<input type="radio"/> Hombre
<input type="radio"/> Prefiero no responder

País de origen: *

- México
- Estados Unidos
- Otro: _____

Primera lengua: *

- Español
- Inglés
- Dos o más primeras lenguas
- Otro: _____

Lengua que estás estudiando: *

- Inglés
- Japonés

Otras lenguas que hablas:

Tu respuesta _____

Actualmente estás estudiando una licenciatura o posgrado en UABC: *

- Sí
- No

Si deseas conocer los resultados de este estudio, anota tu correo electrónico aquí:

Tu respuesta _____

Doy consentimiento para participar en este estudio del engagement en el aprendizaje de lenguas de manera anónima después de leer la hoja de información del participante. *

- Sí
- No

Tijuana, Baja California, a 3 de noviembre de 2021

Información para el participante

Estudiantes de este centro de lenguas:

El motivo de la presente es informar sobre la investigación de "Engagement en el Aprendizaje de Lenguas" que es parte del programa de "Doctorado en Filología. Estudios Lingüísticos y Literarios" supervisada por la Doctora Inmaculada Serra Silva de la Facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, España.

La meta principal de esta investigación es explorar el *engagement* en el aprendizaje de lenguas en las dimensiones conductual, emocional y cognitiva durante la pandemia por SARS-CoV-2 para así entender más sobre el estudio de lenguas extranjeras durante este fenómeno mundial. Con su consentimiento para llevar a cabo el estudio, es importante subrayar que no están obligados a participar y que pueden, en cualquier momento, retirarse del estudio sin repercusiones.

Los estudiantes que participen contestarán un cuestionario sobre los temas descritos. El tiempo estimado es de 15 a 20 minutos. Adicionalmente, es posible que algunos informantes sean seleccionados para participar en una entrevista semiestructurada para indagar más acerca de sus respuestas.

La información de los participantes será tratada en absoluta confidencialidad y, aunque se realicen publicaciones académicas acerca de los resultados, sus nombres de los participantes no aparecerán publicados, pero se recabarán para fines de llevar a cabo la entrevista.

Agradeciendo su amable atención, exhorto a contactarme en caso de dudas acerca de la metodología de la investigación o la naturaleza de los instrumentos y a consentir al estudio por medio del cuestionario que se administrará pronto.

Atentamente,

Carlos Alberto Noriega Guzmán

+52166 [REDACTED] 5

cnoriega11@alumno.uned.es

Apéndice 3. Carta de consentimiento de la institución

Tijuana, Baja California, a 1 de noviembre de 2021

Lic. Pedro Sánchez Espericueta
Lic. Marla Eugenia Lozano Carbonell

Consentimiento de la Institución

Respetables coordinador y supervisora de este centro de lenguas:

El motivo de la presente es informar sobre la investigación de "Engagement en el Aprendizaje de Lenguas" que es parte del programa de "Doctorado en Filología, Estudios Lingüísticos y Literarios" supervisada por la Doctora Inmaculada Senra Silva de la Facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, España.

La meta principal de esta investigación es explorar el *engagement* en el aprendizaje de lenguas en las dimensiones conductual, emocional y cognitiva durante la pandemia por SARS-CoV-2 para así entender más sobre el estudio de lenguas extranjeras durante este fenómeno mundial. Con su consentimiento para llevar a cabo el estudio, es importante subrayar que los estudiantes no están obligados a participar y que pueden, en cualquier momento, retirarse del estudio sin repercusiones.

Los estudiantes que participen contestarán un cuestionario sobre los temas descritos. El tiempo estimado es de 15 a 20 minutos. Adicionalmente, es posible que algunos informantes sean seleccionados para participar en una entrevista semiestructurada para indagar más acerca de sus respuestas.

La información de los participantes será tratada en absoluta confidencialidad y, aunque se realicen publicaciones académicas acerca de los resultados, los nombres de los participantes no aparecerán publicados, pero se recabarán para fines de llevar a cabo la entrevista.

Agradeciendo su amable consentimiento, exhorto a contactarme en caso de dudas acerca de la metodología de la investigación o la naturaleza de los instrumentos.

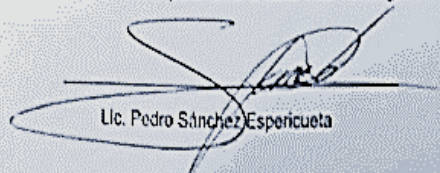
Atentamente,

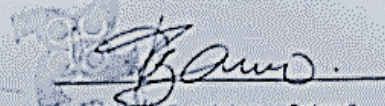
Carlos Alberto Noriega Guzmán

+52106643309005

cnoriega11@alumno.uned.es

Otorgo el consentimiento para llevar a cabo esta investigación durante el periodo 2021-2:


Lic. Pedro Sánchez Espericueta


Lic. Marla Eugenia Lozano Carbonell

UNED
TIJUANA, B.C.


Apéndice 4. Formulario de consentimiento de los participantes (entrevista)

Entrevista de Engagement en el Aprendizaje de Lenguas

Hoja informativa y de Consentimiento

carlos.noriega@uabc.edu.mx [Cambiar de cuenta](#)



 No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Hoja informativa y de Consentimiento

Engagement en el Aprendizaje de Lenguas durante la Pandemia por SARS-CoV-2.

Estimado participante:

Este estudio busca indagar sobre el "engagement" en el aprendizaje de lenguas durante la pandemia por SARS-CoV-2 autorizada por la coordinación de la institución donde estudias tu lengua extranjera y es realizada como parte del programa de Doctorado en Filología y Estudios Lingüísticos de la UNED.

El "engagement" en el aprendizaje de lenguas puede definirse como el nivel de atención y participación en el aprendizaje de lenguas en tres dimensiones: conductual, emocional y cognitivo.

Al acceder a participar en esta entrevista:

1. Das consentimiento a participar en el estudio sabiendo que puedes retirarte en cualquier momento sin repercusiones.
2. Consientes a la grabación de los datos y la toma de nota anónima de tus respuestas.
3. Conoces la manera de contactar al entrevistador y se te hará llegar, en su momento, los resultados de la investigación.
4. Estás de acuerdo en participar en el estudio.

¡Muchas gracias por participar!

Completa la siguiente información demográfica para avanzar a la segunda sección:

Nombre *

Texto de respuesta corta

Correo electrónico *

Texto de respuesta corta

Fecha *

Mes, día, año



La lengua extranjera que estudio es: *

Inglés

Japonés

Accedo a participar en este estudio *

Sí

No

Apéndice 5. Muestra de Entrevista 1

(Entrevistador, letra A; Charles del grupo 3, letra B)

A: Buenos, Charles, gracias por acceder a esta entrevista, a la invitación... y pues, eh, no quiero quitarte mucho tiempo, pero igual este, agradezco mucho tu disponibilidad, ¿qué te parece, este, si empezamos directamente, con esto, primero preguntándote, ¿cómo estás?

B: Muy bien, gracias, gracias por la invitación y también por formar parte de esta evaluación o entrevista.

A: Sí... este, seremos este, pues te digo, más que preguntas, no hay preguntas, eh, con respuestas correctas o incorrectas, es más, quiero saber más de este, cómo es esto de estudiar durante la pandemia, entonces, ¿qué te parece si empezamos?

B: De acuerdo, estoy de acuerdo.

A: OK, entonces, este primero, ¿por qué decidiste estudiar inglés durante la pandemia y en línea?

B: En la primera parte porque es un requerimiento que yo ya necesitaba para mi carrera, este que estoy estudiando ya en la universidad UABC y en segundo porque, pues, te abre puertas saber otros idiomas.

A: OK, este, ¿consideras que ha sido complicado estudiar inglés en línea?

B: Este, estudiar inglés, sí es un poco complicado porque hay situaciones donde tú no puedes captar bien la información o donde tú crees que sí la captaste bien, pero al momento de hacer una tarea o un trabajo ahí es donde te das cuenta de las fallas entonces no tienes a quien preguntarle en ese momento.

A: Ya veo, este, ¿eso te pasa frecuentemente?

B: Sí, digamos que es algo muy regular en lo que me he tenido que adaptar no solo en la materia de inglés sino en todas las materias que llevo hasta ahorita, es el saber cómo

aprender de lo que el maestro está enseñando y enseñarse uno mismo si tiene cualquier duda.

A: OK, digamos que te tienes que hacer más responsable de tu aprendizaje.

B: Ah, exactamente, sí, es ser más responsable y tomar más las riendas de lo que viene siendo la materia, es algo que tenemos que hacer, pero se sintió más en estas etapas.

A: Ya... en general, ¿te ha gustado estudiar inglés en línea?

B: Sí me ha gustado por la comodidad de que no gastas mucho dinero y todo esto y pues estás en tu casa y tienes más pues facilidad, pero a la vez no porque hay, soy muy fácil para distraer, entonces hay cualquier cosa que me distrae y ya pierdo la atención de la clase.

A: Entiendo, OK, este, bien, pasémonos a lo siguiente, hay quienes piensan que aprender lenguas en líneas es muy diferente a aprender en presencial, ¿cuál crees que es una de las ventajas?, ya me mencionaste algunas, puedes mencionar otra vez y tal vez abordar un poco más.

B: Yo creo que una de las ventajas es que estás en un sitio tal vez donde hay muchas personas también y la maestra tiene la facilidad de tomar otras herramientas, ciertas actividades que en presencial se pueden hacer pero como en impartir nuevos videos, dinámicas que se pueden utilizar desde Google o cualquier otra aplicación donde, un ejemplo sería un basta, porque me ha tocado que en algunas horas de CEMAI aplican que el basta pero en inglés o algún cuestionario o juego que son en inglés, entonces eso nos ayuda a desarrollar nuestro idioma y este...

A: Sí, sí, sí, continúa...

B: Am, no sé este también como la disponibilidad del tiempo en el que uno mismo administra su tiempo para entrar a clases y para, pues para, también estudiar sobre el inglés.

A: Muy bien, ahora dime, ¿cuáles serían las desventajas de estudiar en línea?

B: Ahora sí, las desventajas serían qué, que tú te tienes que tomar más el labor de enseñarte el idioma que te lo tomes más en serio y pues, tomes toda la información que te está proporcionando el maestro y todavía aún más si el maestro te está dando el 100 %, tú tienes que otro 150 % para que entiendas de mejor manera y que no solamente quede ahí sino que tiene que echarle más ganas y otra desventaja que no puedas preguntarle en cualquier momento al maestro, o sea que, aún que estés en clases si la actividad pero después en la tarea es como en presencial también sucede que te dejan tarea y ya hasta el día siguiente regresas y no la hiciste porque no la entendiste pero tienes más facilidad de preguntarle en ese momento y no te da tanta pena, y no sé cómo que en línea hay algo que te obstruye en querer preguntar porque no sé, continuamente te bloquea y también porque cualquier cosa te distrae.

A: OK, este, ¿cómo es eso que algo te bloquea querer preguntar?

B: Mmm, al no conocer a las personas con las que estás, este, conviviendo, pues como que hay algo que dice No, qué va a decir la gente si me equivoco o si lo que pregunto está mal, entonces yo creo que en presencial eso no pasa tanto porque son con personas que siempre estás conviviendo y siempre estás en ese lugar y te conocen, entonces si preguntas algo y pues tal vez se ríen o cualquier cosa, entonces ahí queda, y aquí no, pues no les miras la cara no sabes qué expresión hacen cuando tú tomas la palabra o haces una cuestión, *ujum*.

A: OK, este, lo otro hablaste de distracciones, ¿qué me puedes hablar de las distracciones?

B: Ah sí las distracciones pues es algo muy, este cómo se puede decir, si no tienes un buen lugar dónde tomar la clase, ya sea tu cuarto o en otra habitación pues es muy fácil que si tienes muchos familiares pues te distraigan ya sea que, como un ejemplo, que mi hermana esté jugando al Play o mi otra hermana esté haciendo algo entonces me distraen con su qué pasan, entonces si en mi habitación pues que me llega un mensaje o que escucho ruido afuera o escucho que alguien llegó visita, entonces son cosas que distraen por lo regular son más los mensajes de amigos que estás en clase y te preguntan Hiciste tal tarea y yo así de No, espera estoy en clase, por lo regular si entras a ver un mensaje ya te quedas ahí mínimo cinco min y ya te distrajiste un buen de tiempo.

A: Entiendo, entonces este, esos mensajes, pues supongo que es este, ¿porque tienes el celular por ahí no?

B: Sí, sí... por lo regular ayer tomé de que, un ejemplo, una clase de Contabilidad yo sé que son temas muy este, complejos, este entonces, pongo el celular en avión y ya no, ya no recibo mensaje pero fue cosas que tuve que ir haciendo sobre la marcha, de un inicio y todavía me sigue pasando de que pues se me olvide y ahí lo dejo y... cualquier mensajito hace que entre a ver qué pasó y ya después termino en Facebook y mirando cualquier cosa no y ya después de la clase ya me perdí y tengo que mirar grabaciones si es que dejan las grabaciones.

A: ¿Qué tan frecuente pasa eso de que te distraes, divagas y terminas en otra cosa que no es la clase?

B: Pues de seis días a la semana en clases, este... yo digo que más de cinco clases sí me pasa, o sea, de que más cuando son clases seguidas, un ejemplo, en clase de inglés que es desde las 8 de la mañana hasta la 1 de la tarde, pues es, son qué, cuatro horas, cinco, entonces se me hace como, si la clase no está muy dinámica entonces se hace como cansado no, tedioso, entonces ya entonces el profesor está hablando y tú dices, bueno pues ya voy a ver que está pasando en las redes sociales y te pierdes o si te llega mensaje pues dices bueno, lo voy a contestar porque pues ya la clase como que ya me cansó un poco pero si es muy frecuente que pase eso.

A: ¿Tú crees que tus compañeros [...] es igual?

B: Sí, yo creo que mis compañeros [...] también es lo mismo, les sucede lo mismo.

A: OK, este, eh, ahora sí, ¿tú dirías que eres responsable con las reglas con la clase, por ejemplo, conectarse a tiempo, usar micrófono, entregar trabajos?

B: Sí, yo me considero una persona muy... bueno, pues responsable pongamos así, porque si me dicen que tengo que prender la cámara pues prendo la cámara o si me dicen que tengo que prender micrófono cuando tengo que participar lo hago al igual que todas mis tareas pues trato de entregar en tiempo y forma para no tener pues que me bajen la

calificación o algo, en eso sí he sido muy responsable, hasta el momento cualquier clase así, con los trabajos con actividades así, trato de hacerlo en tiempo y forma.

A: OK, dime, ¿qué palabra describe mejor tu experiencia de aprender inglés en línea?

B: Mmm..., yo digo que... incierto, tal vez porque algo de no sé, desconocido, mmm, no sé si estoy bien pero son palabras este, porque es un nuevo mundo pues al que me estoy enfrentado y en el que también es la, la, la forma en línea es otra cosa que nos tiene, hemos tenido cada tarde desde que inició la pandemia, entonces el inglés y la pandemia como que fueron dos combinaciones en línea, fueron dos combinaciones muy raras.

A: Ya... OK, si este, parece algo retador, eh, este, ¿es agradable tu profesor o profesora?

B: Eh, sí es muy agradable en su manera de impartir sus clases, es muy dinámico y hace sus clases, hasta el profesor trata de ser muy amigable y convivir más con nosotros como si fuera un compañero más no como el profesor sino que trata de adaptarse a nosotros y platicar, convivir y a la misma vez que nos está enseñando pues hace chistes y todo para que pues no se sienta yo creo que esa tensión que es la que digo que cuando dice Hey, Carlos, tienes que leer, entonces yo digo que para que no sienta esa pesadez de decir No manches me tocó leer, no sé, sí es muy buena onda.

A: OK, OK, hace rato hablabas de tus compañeros, eh que no les ves la cara etc. ¿te llevas bien con ellos?

B: Eh, la verdad con mis compañeros de inglés he convivido con muy pocos, pero sí o sea con los que he convivido con algún trabajo en equipo, sí nos llevamos muy bien y fue muy buena la dinámica pues de plática más que nada entre compañeros.

A: ¿Dirías que has hecho amigos o son compañeros nada más?

B: Diría que solamente somos compañeros.

A: ¿Sientes cierta distancia con ciertos compañeros?

B: Sí, diría que no todos, que no todos encajamos pues, en, como para formar una relación, más, bueno, yo creo que hasta no sé si algunos consideren compañeros, pero algunos sí

porque nunca se acercaban más a entrar a la sesión, tomar la clase y ya nunca platicaron con nadie y así, fue todo muy distante a la misma vez.

A: Entiendo, OK, este ¿qué plataforma utilizan para la clase?

B: Por lo regular Meet

A: ¿Usan alguna otra?

B: Bueno no, hasta el momento solo hemos usado Meet

A: ¿Cómo entregan tareas?

B: Classroom, cuando son actividades fuera del libro y cuando son las actividades fuera del libro dice el profesor que solo se la envíen y él las califica

A: ¿Y qué te parece ese sistema?, ¿te agrada o te desagrada?, ¿o qué onda?

B: Este, la del libro se me hace muy curada porque son actividades que tú realizas en el momento y no te tienes que tomar la molestia de pues, tomarlas screen o tener que bajar los datos y después enviárselos al maestro sino que en el mismo momento se envíen y pues lo del Classroom también porque son actividades que entendemos como vídeos donde nosotros tenemos que hacer las lecciones habladas entonces son actividades que no nos toman mucho tiempo enviarlos entonces se me hace bien la plataforma de Classroom para enviar.

A: Bien, eh, la siguiente es ¿qué actividades de la clase disfrutas más?

B: Mmm, yo digo que cuando este... actividades de plática cuando es intercambio de, pues, que tenemos que desarrollarnos poquito ahí es cuando me gusta y también cuando tenemos que escuchar audios o algo así porque desarrollamos el oído y ya conforme lo que tengamos que hacer porque si hacemos el oído también tenemos que hacer la gramática.

A: Ya, este y ahora dime ¿cuáles actividades disfrutas menos?

B: Mmm, yo creo que ha sido el exponer, tener que exponer un tema y tener que... porque siento que es muy diferente desarrollar una plática sobre un tema así x a tener que desarrollar un tema ya bien estructurado y en el idioma.

A: OK, OK, este, en general, ¿sientes que estás aprendiendo?

B: Sí siento que he aprendido y que hay cosas que tal vez sabía en su momento y ahora ya las había olvidado siento que las volví a escarbar esa parte no y sacar ese conocimiento.

A: OK, este ¿cuál habilidad crees que has desarrollado más? ¿hablar, escuchar, escribir o leer?

B: Creo que en este tiempo ha sido el escuchar, el escuchar y un poco el leer, el hablar todavía me cuesta.

A: Muy bien, OK, este, ¿tienes interés por seguir aprendiendo? Es decir, ¿en tu futuro hay los siguientes niveles de inglés por ejemplo?

B: Sí, todavía sigo interesado en aprender, este, los siguientes niveles, no sé el siguiente semestre cómo será si en plataforma o presencial, pero yo digo que sí, entraría de nuevo.

A: OK, este, hace rato me decías que cuando tomas una clase batallas a veces para concentrarte por las distracciones, ahora sí este, ¿tratas de evitarlas?

B: Sí, sí en un inicio en la pandemia pues no tenía un lugar donde tomar mi clase, bueno tenía mi cuarto, pero no tenía un asiento pues entonces era estar sentado en la cama o reclinado o acostado una de las tres y ya este hasta hace poco metí un sillón a mi cuarto y fue cuando ya pude apartarme de toda esa distracción de la familia pues, y sí, trato de separar todo lo que me molesta, todo lo que decía el celular o la plática de mis hermanos o que están allá pues ya me meto más en mi rollo no en que tengo que poner atención porque pues sino pues si así no entiendo después me va a ir peor

A: OK, este, ¿aprovechas el internet obviamente además del necesario para la clase, para aprender más sobre inglés? Por ejemplo, checar algún tema o investigar algo

B: Sí, cuando no entiendo un tema pues busco vídeos en YouTube o en alguna aplicación o en Google de que me pueda ayudar como diccionarios que he encontrado alguno que otro que si pones una palabra te muestra todas las formas de conjugarse de que pasado, presente y cómo sería y así, sí diría que sí me tomo la...

A: Sí, sí, sí...

B: Nomás decía que sí me tomo a la tarea para utilizarlo para la clase también.

A: Muy bien, este, ¿qué actividades de la clase crees que te hacen aprender más?

B: Yo digo que es cuando tenemos que escuchar y escribir porque tenemos que (¿hacer bien?) la gramática entonces, cuando escuchamos lo... no sé escuchamos una frase o una conversación y nos preguntan qué es lo que están hablando pues tú tienes que echarlo un poco de ganas ahí a cuando es en opción múltiple pues sí entiendes y también te ayuda, pero creo que es menos la ayuda

A: OK, este, hace rato me hablabas de los elementos que no favorecen tu atención durante la clase, este, ¿me puedes enlistar cuáles son esos elementos?

B: Pues las distracciones de los mensajes de amigos, el mismo celular en las redes sociales o hasta en ocasiones la misma computadora porque la misma computadora se puede prestar a buscar otras cosas, la familia, y este, visita, que llegue un primo y entre a tu cuarto porque pues viene a visitarte o uno mismo también puede ser tu distracción, sí, sí y no sé, este, que el momento de hacer tarea pues un tarea que puedes hacer en media hora te la avientas en tres horas, no sé, es algo que no favorece también.

A: OK, ¿qué tal tu participación? Hace rato me dijiste de un fenómeno que, eh, que es por ejemplo que no ves las caras de tus compañeros y que eso te quita las ganas de participar, ¿hay otros elementos que no favorezcan tu participación?

B: Mmm, creo que también que algunos maestros en modalidad en línea son menos pacientes, con el profesor de la materia de inglés no me ha pasado, pero con otros maestros sí que son menos pacientes.

A: OK, este, ¿en tu clase participan mucho?

B: Mmm, diría que lo normal si el maestro me dice que participe, participo y también cuando el profesor dice hacemos alguna actividad donde se requiere que participamos me ofrezco para participar.

A: OK, súper bien, am, hace rato me decías que usas el celular frecuentemente en clases, dirías que entonces, ¿diario lo utilizas digamos este de manera imprudente?

B: Sí, yo diría que sí, pues lamentablemente sí

A: No te preocupes, no hay respuestas buenas o malas, así para entender un poco más de esto, fíjate cómo no sabemos mucho del fenómeno pues nos ayuda mucho para saber qué están haciendo ustedes.

B: Sí, sí...

A: Hace rato mencionabas algo de que la misma computadora te distrae, cuando tú tienes abierta la pestaña de la clase, ¿tienes otras páginas web abiertas que no sean relevantes?

B: Mmm, no me ha pasado, pero me ha pasado que no sé, en, este un trabajo lo que estamos haciendo, no sé, investigo una palabra, pues no sé ya con esa palabra me quedo investigando otras cosas, o, pero no, por lo regular no tengo abiertas otras páginas, trato de tener solamente lo de la llamada de Meet y el libro, pero sí, sí me ha tocado que me meto a investigar otra cosa que no está relacionado a la... o que me acuerdo de otra tarea y que digo Ah tengo que hacer esto y me meto rápido y si encuentro información la dejo ahí y ya para cuando termine la clase si tengo oportunidad de hacerla la hago.

A: Ya, OK, este, ¿tu entorno es adecuado para aprender lenguas?

B: Este... yo creo que sí porque sí tengo familiares que hablan inglés y hasta mi mismo hermano pues yo creo que sabe más inglés que yo

A: OK, ¿tú crees que la tecnología actual es suficiente para lograr un aprendizaje de lenguas en línea sea ideal?

B: Es, eh, sí, yo pienso que sí con las distintas herramientas que contamos.

A: OK, am, ¿dirías que tu plataforma para aprender lenguas es buena?

B: Sí, en Meet, sí bueno la plataforma que usamos sí, yo diría que sí, sí nos ayuda para desarrollar el idioma ya depende de nosotros cuánto queremos desarrollarlo.

A: OK, este, ¿qué tal tu conexión de internet?, ¿es buena?

B: No, eso sí he venido batallando con la conexión a internet, de hecho, hasta me tuve que cambiar de compañía y es casi lo mismo.

A: Uy, qué terrible.

B: Sí.

A: Este... ¿Crees que el profesor tenga un buen manejo de la tecnología?

B: Mmm... Sí y no, sabe cosas, nos ha tocado de que sí sabe hacer ciertas cosas y otras de que no, no nos cuesta nada ayudarlo y también aprende a hacer ciertas cosas.

A: Muy bien, y en general, durante la pandemia estudiar inglés debe ser algo particular, ¿cómo crees que ha sido tu desempeño por la pandemia, crees que la pandemia ha afectado de alguna manera tu aprendizaje de inglés?

B: Mmm... Diría que, que no tanto porque a pesar de que solamente solo entre un día a la semana a estudiar la materia, pues tengo que entrar a otras clases que viene siendo como horas extras donde tengo que participar con ciertos compañeros y es donde nos hacen desarrollar el idioma ya sea lectura, gramática, plática, entonces no, creo que eso también nos ha ayudado, bueno en mi en particular siento que sí me ha ayudado entrar a una, a otra conferencia con otros compañeros y con otro profesor y platicar.

A: OK, este... ¿qué propondrías para mejorar los cursos de lenguas en línea?

B: Pues yo diría que traten de ser más dinámicas las clases no, de que traten de que el compañero el alumno se sienta más cómodo en la clase, y pues no sé el aprender otro idioma ya es difícil y luego si no te sientes con la confianza de desenvolverte y como decía en línea pues se hace más pesado entonces pues tratar de que los compañeros se sientan más, que se familiaricen más con el idioma y con los compañeros hasta con el maestro, diría yo y pues con la forma también

A: OK, qué interesante, bien no sé si se me escapa algo, pero ¿quisieras agregar algo más sobre cualquiera de estos temas que hemos tocado o algo más que quieras agregar sobre estudiar inglés durante la pandemia?

B: Yo creo que no, bueno no sé, no.

A: Bueno, este, pues no me queda más que agradecerte tu tiempo y pues toda la información y pues este gracias por tu participación.

B: De nada, profesor, pa' eso estamos pa' ayudar y también gracias por la invitación.

A: Claro que sí.

Apéndice 6. Muestra de Entrevista 2

(Entrevistador, letra A; Sakura del grupo 2, letra B)

A: ¿Qué te parece si habiendo comprendido eso [hoja informativa y de consentimiento], por qué no me dices por qué decidiste estudiar una lengua extranjera durante la pandemia?

B: El año pasado yo quería hacer algo... Yo casi no tenía clases en la universidad... Solo como dos a la semana, entonces quería hacer algo más, pero como no tenía casi dinero para comprarme, no sé, un instrumento musical... O por la pandemia no poder hacer deporte, dije, ah, bueno, entonces voy a aprender un nuevo idioma. Me interesaba el italiano o el japonés, pero en este caso, empecé a estudiar el italiano primero, y luego me metí a un curso, pero como que me enfadó. Y el japonés como que me interesó porque me gusta el anime y los videojuegos y... No sé, decidí meterme este semestre.

A: Super bien... Dijiste ahorita que estabas en algo de italiano y lo dejaste... Pero ¿qué tal el japonés? ¿ha sido complicado?

B: Pues no tanto, o sea, creo que lo más difícil son los kanjis y aprenderse el hiragana y katakana también.

A: Sí, son cosas que de repente... Son algo exigentes, pero yo creo que lo estás haciendo bien. Ahora dime, ¿te ha gustado el curso en particular, el curso, el profesor, etc.?

B: Sí me ha gustado mucho (risas). Está suave y siento que sí estoy aprendiendo.

A: Excelente, otra pregunta que tengo es que... Para tu carrera... ¿necesitas liberar el idioma japonés?

B: No, solo el inglés, pero ya lo había liberado antes.

A: Excelente, entonces estudias por gusto.

B: Ajá.

A: Hay quienes piensan que aprender lenguas en línea es muy diferente a aprender en presencial, ¿en tu caso, tuviste la experiencia de estudiar clases presenciales, tal vez de inglés o de algún otro idioma?

B: Sí, de inglés.

A: ¿Cuáles son algunas ventajas y desventajas de aprender en línea?

B: Creo que más que nada el internet nos interrumpe, y pues los exámenes pues... Es más fácil copiar, entonces no sé... Pero pues sí, esos casos ¡no sé!

A: Dirías que... ¿hay cosas en línea que son un poco más complicadas o que son diferentes?

B: Sí.

A: Siguiendo pregunta, ¿consideras que eres responsable con las reglas, tiempos y actividades de la clase? Por ejemplo, ¿llegas puntual o te conectas puntualmente con tu micrófono, subir tus trabajos a tiempo... qué tal te va con eso?

B: Sí soy responsable en eso. Solo una vez mandé una tarea atrasada, pero es porque yo creí que ya le había dado en entregar ¿Entonces consideras importante seguir las reglas del curso...?

A: Sí.

B: ¿Qué opinas de...? Bueno, supongo que en tu clase hay uno que otro, alumnos que nunca responden por micrófono... Se conectan y no responden...

A: Sí (risas), pero siempre dicen que es por internet. O, por ejemplo, tengo una compañera que su laptop no tiene cámara.

B: En tu caso, ¿siempre te conectas puntual, entonces?

A: Sí.

B: ¿Faltas mucho?

A: No, no he faltado.

B: ¿Qué palabra describe mejor tu experiencia de aprender lenguas en línea? Si tuvieras que describirlo con un adjetivo... interesante, aburrido, retador, estresante, agradable, divertido...

A: Hermoso (risas), ¡no! Agradable.

B: Entonces te agradan las lenguas en línea. Ahora dime, ¿es agradable tu profesor o profesora?

A: Sí, me cae muy bien. Es muy gracioso.

B: ¿qué tal tus compañeros? ¿te llevas bien con ellos?

A: Sí, ya tengo una amiga.

B: ¿Ya has hecho amigos aquí en tu curso?

A: Sí.

B: ¿y es de tu ciudad?

A: No... Es que yo soy de Mexicali y todos los demás son de Tijuana... Hay unos que son de Tecate...

B: ¿Hay compañeros con los que te lleves mal?

A: No, hasta ahorita no...

B: Ahora dime, ¿qué plataforma usan para dar la clase?

A: Google meet... Classroom...

B: ¿te parece adecuado para la clase?

A: Sí. Por ejemplo, Blackboard casi no me gusta... Está raro...

B: ¿cuándo utilizas blackboard?

A: Para la universidad.

B: ¿qué actividades disfrutas más y qué actividades disfrutas menos de la clase?

A: Creo que... Cuando... No sé... Nada (risas).

B: Bueno, dime cuáles te gustan.

A: Me gusta cuando nos ponemos a jugar... Es que el profe nos pone juegos así de dividirnos en equipos y hacer preguntas de los verbos o de los temas que estamos viendo... Está divertido... O también me gusta convivir en general en la clase, me gusta que deje actividades para entregar.

B: ¿Como repeticiones o cosas así?

A: Sí.

B: ¿Sientes que estás aprendiendo?

A: Sí.

B: ¿Cuál habilidad has desarrollado más? ¿hablar, escuchar, escribir o leer?

A: Yo creo que escuchar... Escribir también.

B: Sientes que... ¿ahora escuchas mejor que al inicio del curso?

A: Sí, creo que lo que no se me da es la pronunciación.

B: Ahora dime, ¿sientes interés por seguir aprendiendo? ¿planeas estudiar el japonés 2?

A: Sí tengo planes de seguir... Quisiera, de hecho, terminarlo todo.

B: Excelente. Ahora dime... Cuando tomas una clase de japonés ¿buscas concentrarte totalmente... alejarte de distracciones, por ejemplo, tu perrito, una ventana abierta de internet, un videojuego...?

A: De hecho, no, solo recuerdo que una vez saqué el celular para buscar algo. Casi siempre estoy muy concentrada en la clase.

B: Además de la clase, ¿aprovechas el internet para aprender otras cosas sobre el japonés?

A: Sí, aplicaciones, he buscado también libros en PDF...

B: ¿hay alguna aplicación que uses más en general?

A: Pues antes usaba una... Deje la busco... Es que tengo varias... Me gusta usar Memrise, Busu, Duolingo... Hay unas que se llaman hiragana pro y katakana pro... Lo usaba cuando estaba aprendiendo. Una que se llama Learn Japanese y Hey Japan.

B: Ahora dime, ¿qué actividades de la clase te hacen aprender más?

A: Cuando... Nos ponen a, digamos que vemos un tema y el profesor nos pone ejercicios sobre eso... Y lo ponemos en el chat. Como que hace que se me queden más las cosas.

B: Entonces el profesor da una explicación en el pizarrón virtual y ustedes participan en el chat.

A: Sí.

B: ¿tú crees que hay elementos en tu entorno que no favorecen tu atención o participación en el curso?

A: No, creo que no.

B: ¿tienes un espacio en tu casa para tranquilamente estudiar?

A: Sí.

B: Excelente. La siguiente pregunta creo que ya la respondiste, pero ¿usas frecuentemente el celular en las clases?

A: No (risas) [su madre interrumpe y la desmiente].

B: Cuando estás tomando una clase, ¿hay otras pestañas abiertas del explorador?

A: No... Pues a veces tengo el traductor, pero casi no lo uso.

B: ¿la clase la usas como sonido de fondo mientras estás limpiando o trabajando o algo más?

A: No...

B: ¿Crees que la tecnología actual es suficiente para lograr aprender una lengua en línea?

A: Yo supongo que sí. No sé, creo que debería haber cosas que se podrían mejorar, pero pues sí...

B: Dime un poco sobre eso... ¿qué crees que pudiera mejorar o como imaginas que sería en el futuro?

A: Pues no sé, como que fuera más interactiva, más cooperativa... No sé.

B: ¿Por ejemplo...?

A: (risas). Pues tipo... Que todos estuviéramos más, así como hablando...

B: Que la gente se atreviera más... ¿digamos?

A: Hace rato me dijiste algo del internet, que batallaban un poco con eso... La conexión donde vives... ¿es mala?

B: Pues... Ah sí, una vez me sacó, pero casi siempre está bien la conexión.

A: En contraste con antes de la pandemia cuando entregábamos tareas físicas y en libros... ¿Ya te acostumbraste? ¿te parece extraño o adecuado subir trabajos a una plataforma en línea?

B: Yo digo que sí está bien si el sensei te corrige o te dice como lo que podrías mejorar... Porque si solo te revisa y no te hace comentarios...

A: ¿Crees que el profesor tiene un buen manejo de la tecnología para la clase?

B: Sí.

A: ¿Hay alguna cuestión tecnológica que resaltes de él?

B: Pues... ¿qué podría ser? Es como que...

A: Por ejemplo... Sabe proyectar videos, audios, grabar cosas...

B: Pues sí (risas).

A: ¿Qué propondrías para mejorar los cursos de lenguas en línea?

B: No se me ocurre nada...

A: No te preocupes, podemos volver después a esa pregunta, ¿tú crees que la pandemia ha afectado tu desempeño del aprendizaje de lenguas? Es decir, si no hubiera pandemia, ¿sería diferente el aprendizaje?

B: Pues creo que en mi caso... Sería igual, es que... A veces no me puedo concentrar muy bien en las clases, pero es porque... No sé, no puedo... Entonces casi siempre yo estudio [sic] solita en mi casa. Entonces yo voy a la escuela y, por ejemplo, yo tengo ahorita videollamadas... Pero yo estudio sola. Así que yo siento que sería más o menos lo mismo.

A: En tu participación de la encuesta respondiste... Tengo la voluntad de participar en la videollamada, por ejemplo, haciendo ejemplos... Respondiste parcialmente de acuerdo o tirándole a “en desacuerdo”. Háblame sobre eso... Cuando el profesor hace una pregunta ¿no tienes muchas ganas de participar?

B: Sí, me refería a eso. Es que me da vergüenza y prefiero que alguien más lo haga primero. Ya si me pregunta directamente, ya contesto.

A: Prefieres... No participar con el micrófono, digamos.

B: Lo haría, pero en el chat.

A: OK, háblame un poco más de eso... En una sesión... ¿cuántas veces participas con el micrófono sin que sea obligatorio?

B: Casi nunca.

A: ¿Tú crees que sería igual si estuviéramos en presencial?

B: Creo que sí.

A: Es como un rasgo de tu personalidad.

B: Sí (risas).

A: OK, ¿quieres agregar algún comentario más o algo así? Sobre tu participación, concentración... Ah, íbamos a regresar a si propondrías algo para mejorar los cursos en línea...

B: No sé (risas).

A: No te preocupes, creo que lo hiciste muy bien. Si no tienes más comentarios... Podemos acabar aquí la entrevista.

B: Sí, está bien.

Apéndice 7. Muestra de Entrevista 3

A: ...ah... Hola, ¿qué tal?, eh... Keiko. Primero que nada, pues este... mi nombre es Carlos Noriega, y este... está ocasión, pues, estamos dándole seguimiento a una encuesta que respondiste hace algunos días, eh... Vas a utilizar este... un seudónimo para esta... para esta entrevista, es decir, recuerda que todo esto es anónimo eh... Puedes dejar de participar en el estudio cuando gustes y pues la entrevista es sobre el Engagement en el Aprendizaje de Lenguas. Acabo de recibir tu... este... tu consentimiento de este lado para... este... para participar, y pues... este... recuerda que... ah... nunca tu nombre va a aparecer en el estudio, sino que va a aparecer un seudónimo que, si gustas, puedes elegir, es decir, si quieres elegir un nombre en japonés, eh... puedes ponértelo, y yo- yo me aseguraré de ponerlo. Por otra parte... este... ah... si deseas conocer los resultados, pues yo te los haré llegar luego, así que... ¿Cómo estás?

B: Hola, buenas tardes. Muy bien, estoy muy bien, ¿y usted?

A: ... eh... Yo, muy bien... este... fíjate que... pues ando ahorita haciendo este... estas tareas más que... pues yo también tengo tareas. OK... este... pues para no quitarte mucho tiempo, pues te hablo un poco de la- de la encuesta, de la entrevista pues, ya sabes que el tema es el Engagement en el Aprendizaje de Lenguas, es decir, la participación y la atención que tienes y este... y los este... participantes de las entrevistas, por lo general, los selecciono con ciertas características, en este caso, gracias por voluntariar y pues... yo creo que procedemos a las preguntas. La primera de ellas es: dime, Keiko eh... ¿por qué decidiste estudiar una lengua extranjera en línea, durante la pandemia? B: primero que nada... ah... por- gracias a mi carrera, que es Enseñanza de Lenguas, pues... debo de aprender un tercer- tercera lengua. Para esto elegí el japonés y... elegí en línea ya que... pues... siento que es algo más autodidacta, además por las condiciones que ahorita se encuentra el- el país con tener clases en línea. Sí, por eso. A: OK, este... ¿Tú crees que... ha- ha sido complicado esto de estudiar japonés en línea?

B: ...mmm... No, yo creo que no. Depende mucho de la persona, el esfuerzo, el tiempo que le dedicas, como todo idioma, pues necesita su- su tiempo, ¿no? más el... cómo es el japonés y... no, siento que... para mí no, porque sí le he puesto mi tiempo y... no, para mí no es complicado.

A: OK, este... ah... entonces, ¿podieras decir que te ha gustado estudiar en línea?

B: sí, los maestros que me han tocado en japonés, me han gustado mucho. A: OK, eh... dime ahora, es importante que liberes el requisito de una lengua extranjera para tu carrera, es lo que me dijiste hace rato, este... entonces, ¿ya sabes inglés?

B: sí.

A: ¿y adicionalmente vas a liberar japonés?

B: sí.

A: OK, este... La siguiente pregunta es: hay quienes piensan que aprender lenguas en línea es muy diferente a aprender en presencial, en tu caso, ¿tú crees que hay desventajas en estudiar en línea? en caso- en caso...

B: pues- pues...

A: del idioma pues, del- del japonés.

B: pues con lo que es el japonés, para muchos se le puede hacer complicado por sus maneras distintas de aprender, por ejemplo, algunos necesitan que el maestro esté, así como... ah... de cara a cara explicándole cada cierta duda que tenga ¿no?, el alumno y... Ay, se me olvidó la... ¿Cómo- cómo era la pregunta?

A: sí, este... Cuáles desventajas hay de estudiar japonés en línea, y pues ahorita lo estabas diciendo bien, que este... que muchos alumnos quieren que el... que necesitan el profesor enfrente ¿no?

B: ah... Sí.

A: ¿alguna otra desventaja?

B: mmm... yo creo que el- el estar presencial le- a los alumnos les crea motivación el maestro, como estar ahí pendiente de- de ellos estar recordándolo, y... pues estar pendientes así presencialmente ¿no?, y... o sea también eso puede pasar en línea, pero para muchos es complicado el no estar con él.

A: ¿qué tal para ti?, ¿tú dirías que es complicado para ti?

B: mmm... Yo digo que no, porque los maestros que me han tocado así, he podido resolver las dudas que tengo al momento, y si tengo alguna, pues nada más se la envío al correo ¿no?, pero pues... algunos se le complica redactar un correo, como decir “ay, es que como le pregunto”, y es más fácil el estar con ellos presencialmente y ya resolver todas las dudas ¿no?, no estar como... pensando que- que preguntar exactamente, pero para mí no- no es complicado el- el enviar un correo o el- el cómo tener esa voluntad de preguntar, porque...

A: sí.

B: ...también a muchos se les- se le hace difícil.

A: entiendo, este... entonces, tal vez me podrías decir algunas ventajas que has notado de estudiar japonés en línea, ¿existirán?, ¿hay- hay- hay ventajas? B: sí, una es el transporte... eh... Yo antes tomaba clases de inglés en [el centro de enseñanza de lenguas] igualmente, y... pues afortunadamente me quedaba 5 minutos caminando de mi casa ¿no?, pero algunos necesitan transporte o el tiempo de que “ay, estar corriendo” o “voy a comer y ya casi es mi clase” eso sería una ventaja, el no transporte.

A: ...OK...

B: dos...

A: ...mmm...

B: ... Que puedo tomar como mi tiempo eh... como... o sea puedo trabajar conmigo más como con las tareas a- siendo autodidacta.

A: ...OK...

B: así cómo ah... yo debo hacer esto entonces... ya se me facilita, y pues como mis clases son en línea pues es más fácil ¿no?, el tener mi horario exacto, así. Otra ventaja... pues yo soy una persona muy penosa, entonces el... a lo mejor estar en un

ambiente no tanto lleno de personas es más... fácil desenvolverte así con el maestro no sé... es lo que yo pienso.

A: OK, este... eh... sientes un poco más de seguridad digamos, eh... ahorita hablaste de tu personalidad de que eres un poco penosa eh... ¿Sientes cierta seguridad en línea hablando entonces?, ¿sería más difícil en presencial?

B: ...Mmm... Sí, y más por el tiempo que hemos- hemos estado en pandemia como esa habilidad de estar como... desenvolviéndose así con otras personas o con mis compañeros, es más... bueno para mí, es más fácil enviar un mensaje que el estar en frente de ellos y trabarme, es como que “ay, perdón” y así como... es más fácil para mí... el estar en línea, en ese sentido.

A: ...OK... OK, este... vamos a la siguiente pregunta, eh... ¿eres responsable con las reglas, tú sabes, los tiempos de las actividades, conectarte a tiempo, prender el micrófono, subir tus trabajos a tiempo?, ¿consideras qué eres responsable en esas áreas? B: sí... sí, yo tengo mis listas de... para las tareas de la Universidad, hago listas como que “esta semana tengo tales tareas” ¿no?, y ya me organizo en hacerlas, a veces sí estoy... que se me olvida y ya “ay, es el tiempo límite de entregarlas”, pero lo que es el japonés eh... siento que he sido muy responsable en hacer mis tareas, porque pues quiero aprender ¿no?, y si lo dejo ahí pues... ya, pues... es difícil volver a retomarlo ¿no? y sí, siento que... siento que soy responsable en... el estar enviando a las tareas. A veces, se me olvida, pero la tengo hecha y ya- ya la envío después y ya... le envío un mensaje a mi maestra diciéndole... explicando las razones por las que no la envié ¿no?

A: ...mmm...

B: ...pero... la mayoría del tiempo estando en estos cursos sí he entregado todas mis tareas a tiempo.

A: OK, muy bien este... vámonos este... bueno deja- deja hacer otra pregunta acerca de ese tema eh... en tu- en tu clase de japonés, ¿hay este... alumnos que no son así? que se conectan a horas muy tardes o- o no entregan trabajos, o que sean impuntuales, no prenden el micrófono, etcétera.

B: Eso estaba hablando con mis compañeros hace rato, y... para... yo soy la más chica de mi salón, entonces muchos ya trabajan, o pues... trabajan y están estudiando, entonces algunos por cuestión de transportes de su trabajo y llegar a su casa, eh... llegan tarde, pero no- no he conocido a alguien en este curso que sea como que “ay, es que no llegué- llegué tarde porque me quedé dormido” o- o “se me olvidó”, y algunos sí le envían correo a la maestra, lo que he escuchado ¿no?,

A: ...mmm...

B: ...y... ya- ya he visto varios ya que se salen, por cuestiones de tareas o trabajos.

A: entiendo, OK eh... vámonos a la siguiente pregunta, ah... ¿qué palabra describe mejor tu experiencia de aprendizaje de lenguas en línea?, si- si la tuvieras que describir, en una palabra, ¿qué palabras sería?

B: ...mmm... como ya lo he mencionado antes creo que sería mmm... autodidacta.

A: ...OK... OK, este... vámonos a la siguiente pregunta, ¿es agradable tu profesor o profesora?

B: sí, muy- muy agradable muy... es muy consciente con- con los problemas que tienen los estudiantes, como te digo de que “ay, es que llego tarde por el trabajo” y así, y les da estas oportunidades, y nos entiende de cierta forma de estar ahí... preguntándonos cómo nos sentimos, cómo estamos durante la clase, qué- qué es lo más complicado... qué es lo que se nos ha hecho más difícil el aprender japonés, y está muy pendiente de nosotros, y ahí nos, por ejemplo, algunos que no pueden entrar a CEMAAI, les crea actividad... ciertas actividades para que ellos también estén liberando esas horas...

A: OK, entonces... ¿atento en general?

B: Mmm...

A: OK, eh... ahora háblame un poco de tus compañeros, ¿te llevas bien con ellos?

B: anteriormente, me llevaba más con algunos, con dos, porque... hacíamos trabajos que infografías que conversaciones, entre otras, pero... se salieron o ya no entraron y ya...

pues... pues no es como que me junte, pero ya por otros trabajos, por otros equipos, ya hablo con los demás.

A: ...y... ¿son agradables... son buenas personas?

B: sí, sí son muy agradables no- no me ha tocado como que una persona... como que “ay, te dejo en visto” o “ah no- no quiero trabajar contigo, estoy... no, no voy a hacer el trabajo” todos han... se han comportado muy bien.

A: excelente, OK este... ahora hágamelo de la plataforma que usan para la clase, eh... ¿qué plataforma utilizan?

B: OK. Usamos distintas plataformas; la primera es meet, dónde hacemos nuestras videollamadas, que ha funcionado para mí muy bien; mmm... para entregar las tareas usamos Google Classroom, que de igual manera me ha trabajado muy bien; después usamos también el Drive, para compartir documentos, que videollamadas, las videollamadas grabadas...

A: ...mmm...

B: también que, para listas de Kanjis, que me ha funcionado muy bien tengo, de hecho, una carpeta aquí con todos mis links ¡ah!, a todo lo que es relacionado del japonés; también usa- hemos usado Jamboard como para estar compartiendo un pizarrón, y ya “ah...eh, ayúdenme a escribir o traducir esta palabra” y ya todos participan y...

A: suena bien.

B: el otro es *Discord*, que es ahí... Hacemos equipos, conversaciones, entre otras cosas.

A: entonces usan varias, ¿eh?

B: sí. Bueno, para mí ha sido bien. A lo mejor para algunas es como ¡qué mucho! Pero para mí está todo bien.

A: OK... siguiente pregunta. ¿Qué actividades disfrutas más de la clase?

B: mmm... no sé, a lo mejor... las... las presentaciones que son sobre la cultura japonesa...

A: ajá...

B: como la cultura de la lengua se me hacen... muy interesantes porque, o sea, el aprender un idioma no es solo aprenderlo y escribirlo, ¿no? También es aprender todo lo que es, todo lo que conlleva la cultura de esa cierta lengua y se me hace muy interesante... como ver cada lengua tiene como su distinta manera de ver las cosas, de pensarlas, de... ajá, de... de... su distinta manera, ¿no? De ser.

A: y eso...

B: ¿mmm?

A: sí, sí.

B: ah, y... yo creo que las conversaciones, aunque me trabo muchas veces siento que trabajo más conmigo.

A: OK... ¿Hay actividades que disfrutes menos o que no te gusten?

B: mmm... pues, a lo mejor tedioso... voy a pensar... A lo mejor, al principio, ya me acordé, al principio se me hacía muy cansado al estar escribiendo y escribiendo y escribiendo, pero ya después se convierte como en una costumbre... un... algo diario, entonces, ya. pero al principio creo que era mucho escribir, me- no- no me gust- no es que no me gustara... pero era algo tedioso. No sé.

A: entiendo. OK, este... eh... La siguiente pregunta es, ¿sientes que estás aprendiendo en general?

B: ...sí. O sea, el haber ya aprendido cómo leer la mayoría de las cosas es un gran avance más con, como, este tipo de lengua...

A: ¿mmm?

B: y... sí, ya, sí siento que ya he mejorado.

A: OK... este... ¿Cuál habilidad dirías que has desarrollado más? ¿Hablar, escuchar, escribir o leer?

B: mmm... creo que sería... el escribir. Me gusta mucho el... creo que sí he mejorado mucho en escribir porque antes era como... hacía los... las... los caracteres más grandes y más como, raros y ahorita que ya le he agarrado la maña, si se le puede decir así, de estar escribiendo entonces siento que el escribir ya...

A: OK. Qué bien, qué bien. este... siguiente pregunta. ¿Sientes interés por seguir aprendiendo? Ah, así como que... te da curiosidad saber más o tienes la intención de estudiar el siguiente nivel de japonés.

B: sí, tengo la intención de seguir aprendiendo. Antes estaba en un intersemestral entonces el haberme inscrito este semestre creo que sí me dieron ganas de aprender más.

A: OK... ah... Cuando tomas tu clase, eh, ¿tratas de concentrarte totalmente en cuanto a que dejas de lado el celular, dejas de lado juegos, dejas de lado... no sé, Netflix, tal vez algo que pongas ahí... ¿tratas de concentrarte totalmente en la clase? B: sí, eh, puede ser a lo mejor difícil el no tener el teléfono entonces a veces se lo presto a mi hermano o lo dejo cargando abajo, o en otra parte y ya como, ya, no lo voy a tener aquí a lado, no voy a estar pendiente de... de lo que llegue a mi teléfono, ¿no? Y... cuando tomo las clases trato de estar en un cuarto sin ruidos ya que pues, pues, el estar con la familia puede resultar algo pues, que se escuche mucho, mucho ruido. entonces trato de ir a un lugar más... mmm... con menos ruido, silencioso. Ajá. Y ya, para estar concentrada porque si no, no puedo.

A: Entiendo. OK. La siguiente... eh... cuan- ¿aprovechas el internet además de la clase, pues... eh, para aprender más sobre el japonés?

B: sí. Sí, ahorita pues, aparte de las clases he llevado los talleres, ¿no? Entonces los talleres son como que, ah, tú decides si tomarlos o no y los- siento que sí he llevado un constante- ahorita ya esta sería mi cuarta semana... sí, mi cuarta semana tomándolos, a parte pues, a veces algunos videos... veo.

A: interesante... OK, este... ¿Qué actividades de la clase te hacen aprender más? A tu parecer.

B: las conversaciones, la lectura, mmm... Esas dos. El establecer una conversación y leer.

A: OK... ah, ¿cuáles son algunos elementos que no favorecen tu atención y participación? Creo que hace rato mencionaste algunos, ¿no?

B: mmm... a lo mejor el que... a veces... ah, mi internet falla, entonces es como “a uge”, y, o según lo dije bien, ¿no? Y ella “¿cómo? ¿qué dijiste?” Ah... otra vez. A: hace rato mencionabas algo del celular, ¿si tuvieras cerca el celular, es decir si no lo pusieras a cargar o se lo dieras a tu hermano... eh... ¿te sentirías tentada a estar navegando en el celular en lugar de poner atención a la clase?

B: sí, porque tengo las notificaciones de Youtube así como que, ay, este video ya... ya está ahí o... el estar pendiente del... del Whatsapp, más que soy jefa de grupo entonces el estar ahí resolviendo dudas o... ahí que me llegue un mensaje de tal compañero y no me gusta tanto como contestarle mucho después, me gusta contestarle a la personas al... así al...

A: al momento.

B: ajá, yo digo que esos... esas dos cosas.

A: OK, OK... este... ah... cuando estás en la clase, ¿tienes otras pestañas del explorador abiertas?

B: mmm... a veces tengo el diccionario... ¿qué más?... El... lo que es el Blackboard, que es la cosa de las, de la universidad...

A: sí.

B: y... antes de clase puedo ver un video en Youtube. Me gusta Youtube entonces a veces lo tengo abierto ahí y... el Whatsapp para estar pendiente... pues, de algo, pero no como a la computadora no me llega tanto la notificación como en el teléfono, pues no me entero hasta después.

A: entiendo. OK... este... ah... ¿crees que la tecnología actual es suficiente para lograr, eh... un aprendizaje de lenguas en línea ideal?

B: sí, las tecnologías han avanzado un montón en estos años, o sea, yo me acuerdo que estaba en la primaria, que era 2010, en ese entonces el estar en Word era “¡ah, wow!” y luego después descubrí que existía el... antes leía wifi y yo “¿qué era wifi?” y ahora que... una de las ventajas yo creo que hubo el, este... tener esta pandemia, no digo que sea buena, ¿no? Pero el haber est- tenido esta pandemia en estos momentos con las tecnologías así fue un gran... una gran ayuda porque no nos imaginamos que esto pasara y, ay, ¿cómo tomo mi clase? ¿Cómo es posible? Pues antes no existía lo que es el Classroom, lo que es... las videollamadas. Antes, tener una videollamada era como “ah...wow”, y ahora es “ah”, normal. A: ya. OK... este... ah... la siguiente es... ¿Crees que es mala la plataforma principal que usan para el aprendizaje? Es decir, creo que Google Classroom es lo que más utilizarían; ahí se conecta Meet, se conecta Drive... ¿es mala?

B: No, para mí es buena, a lo mejor muchos lo odian porque “ash, mis tareas,” y es como que a muchos les cae mal, pero... o sea, viéndolo así para el aprendizaje es muy bueno el Classroom porque te conecta como... como dice usted, conecta a todo. Como principalmente es Google, entonces te conecta a Meet, a Google, a... al buscador, a... Drive, a todo completamente con tu- con solo tener tu correo y estar en una clase, ya. A: OK... este... ¿Crees que tu profesor tiene un buen manejo de las tecnologías?

B: sí. Como ya le comenté, pues usamos varias plataformas, varias... varios, mmm... recursos del Internet, ¿no? Entonces sí tiene un buen manejo. Yo antes no usaba Jamboard, hasta este semestre ya supe usarlo.

A: OK... este... ah... Háblame ahora sobre el caso de la pandemia, ¿crees que la pandemia... eh, ha afectado tu desempeño el aprender lenguas? B: pues... n- yo diría que no, porque en... ya en el- lo que fue inicios de pandemia estaba terminando la preparatoria entonces en ese semestre no tenía ninguna clase de lenguas, pues, no llevaba ninguna entonces por eso elegí el Uniser y... en ese semestre estuvo bien lo que nos ponían de proyectos. A lo mejor tomó un tiempo el adaptarnos al Classroom y así, pero estuvo bien y... después entré a la universidad y ya entraba a las clases normales entonces... no, yo digo que no, no.

A: OK... ah... este... Ahora dime, ¿qué propondrías para mejorar los cursos de lenguas en línea? ¿Qué nos falta?

B: pues así pensándolo... mmm... no sé, eh... la idea de- de- del Cemaai que son talleres se me ha hecho una idea muy interesante, muy que me llama mucho la atención porque aparte de que el alumno está aprendiendo lo que está en sus cursos, está practicando esa cierta forma de aprender, esa como, ese tópico como conversación que... vocabulario entre otros, se me ha hecho eso muy bien porque aprendes más de lo que estás llevando en el curso, ¿no? Pero diría que no- no falta, siento que entre los talleres y lo que se ve en clases se complementa muy bien.

A: ah, OK... este... bueno, ¿quieres agregar algo más sobre tu experiencia de aprendizaje del japonés durante la pandemia?

B: mmm... no, diría que no.

A: este... bueno, entonces... este... creo que esa fue mi última pregunta, Keiko. Ah... recuerda que... este... que todo esto será anónimo, nada más voy a transcribirlo yo y, este... y es el objetivo de grabarlo. Pues agradezco mucho tu tiempo y... este... tu voluntad de participar en este estudio, por supuesto.

B: sí, no- no hay de qué. A lo mejor me displayé a vec- es que A: no, estuvo perfecto. Cuando me emociono con una pregunta... cuando me emociono con una pregunta tiendo a hablar más... a veces a hablar menos, pero... sí, estuvo bien.

A: perfecto. Pues yo muy contento con tu participación. Este... si quieres saber más sobre esta investigación, te voy a dejar mi correo por aquí de todas maneras por sí quieres saber a dónde van a parar tus datos, ¿OK?

B: OK, muchas gracias.

A: bien. Voy a detener la grabación ahora.

Apéndice 8. Pruebas de Normalidad por Población Total

Ítem	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
[cog1]. Me reto a cumplir las metas de aprendizaje de la lengua que estoy estudiando.	0.245	53	0
[cog2]. Uso varias estrategias para aprender los temas de la clase (por ejemplo, hacer tarjetas, tomar notas, usar una aplicación, investigar en internet...).	0.281	53	0
[cog3]. Aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando.	0.347	53	0
[cog4]. Me gusta el libro de texto que usamos para la clase.	0.308	53	0
[cog5]. Pongo atención a la clase por medio de la videollamada.	0.266	53	0
[cog6]. Me siento satisfecho por poder completar las actividades asignadas por el profesor.	0.371	53	0
[cog7]. Estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera.	0.342	53	0
[cog8]. Me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...).	0.323	53	0
[cog9]. Me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando.	0.391	53	0
[cog10]. Trato de incluir la lengua que estoy estudiando en mi vida diaria (por ejemplo, viendo series o películas, escuchando música, jugando videojuegos, leyendo...).	0.301	53	0
[emo1]. Estoy mejorando en la comprensión auditiva de la lengua que estoy estudiando.	0.292	53	0
[emo2]. Asisto puntualmente a las sesiones en línea (videollamadas) de mi curso de lenguas.	0.474	53	0
[emo3]. Me llevo bien con mi profesor o profesora.	0.478	53	0
[emo4]. Me agrada la personalidad del profesor o la profesora.	0.525	53	0
[emo5]. Estoy mejorando en la lectura de la lengua que estoy estudiando.	0.311	53	0
[emo6]. Estoy mejorando en la escritura de la lengua que estoy estudiando.	0.276	53	0
[emo7]. Estoy mejorando mi producción oral en la lengua que estoy estudiando.	0.234	53	0
[emo8]. Me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera.	0.422	53	0
[con1]. Si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...).	0.317	53	0
[con2]. Siento curiosidad por saber más sobre la lengua que estoy estudiando.	0.41	53	0
[con3]. Tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos.	0.211	53	0
[con4]. Cumplo con la entrega de las actividades asignadas por el profesor respetando la fecha de entrega.	0.324	53	0
[con5]. Sigo las instrucciones del profesor o profesora acerca de las actividades en las sesiones en línea.	0.433	53	0
[con6]. Quiero aprender a usar bien las palabras que desconocía.	0.451	53	0
Puntuación total de <i>engagement</i> cognitivo	0.167	53	0.001
Puntuación total de <i>engagement</i> emocional	0.279	53	0
Puntuación total de <i>engagement</i> conductual	0.224	53	0
Puntuación total de <i>engagement</i>	0.172	53	0
Calificación global	0.342	53	0

a. Corrección de significación de Lilliefors

Apéndice 9. Pruebas de Normalidad por Sexo

Pruebas de Normalidad por Sexo

Ítem	Sexo	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
[cog1]. Me reto a cumplir las metas de aprendizaje de la lengua que estoy estudiando.	Mujer	0.83	32	0
	Hombre	0.809	20	0.001
[cog2]. Uso varias estrategias para aprender los temas de la clase (por ejemplo, hacer tarjetas, tomar notas, usar una aplicación, investigar en internet...).	Mujer	0.786	32	0
	Hombre	0.797	20	0.001
[cog3]. Aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando.	Mujer	0.77	32	0
	Hombre	0.631	20	0
[cog4]. Me gusta el libro de texto que usamos para la clase.	Mujer	0.706	32	0
	Hombre	0.743	20	0
[cog5]. Pongo atención a la clase por medio de la videollamada.	Mujer	0.824	32	0
	Hombre	0.76	20	0
[cog6]. Me siento satisfecho por poder completar las actividades asignadas por el profesor.	Mujer	0.695	32	0
	Hombre	0.622	20	0
[cog7]. Estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera.	Mujer	0.674	32	0
	Hombre	0.667	20	0
[cog8]. Me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...).	Mujer	0.735	32	0
	Hombre	0.794	20	0.001
[cog9]. Me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando.	Mujer	0.612	32	0
	Hombre	0.622	20	0
[cog10]. Trato de incluir la lengua que estoy estudiando en mi vida diaria (por ejemplo, viendo series o películas, escuchando música, jugando videojuegos, leyendo...).	Mujer	0.787	32	0
	Hombre	0.774	20	0
[emo1]. Estoy mejorando en la comprensión auditiva de la lengua que estoy estudiando.	Mujer	0.842	32	0
	Hombre	0.632	20	0
[emo2]. Asisto puntualmente a las sesiones en línea (videollamadas) de mi curso de lenguas.	Mujer	0.436	32	0
	Hombre	0.434	20	0
[emo3]. Me llevo bien con mi profesor o profesora.	Mujer	0.52	32	0
	Hombre	0.312	20	0
[emo4]. Me agrada la personalidad del profesor o la profesora.	Mujer	0.314	32	0
	Hombre	0.236	20	0
[emo5]. Estoy mejorando en la lectura de la lengua que estoy estudiando.	Mujer	0.813	32	0
	Hombre	0.631	20	0
[emo6]. Estoy mejorando en la escritura de la lengua que estoy estudiando.	Mujer	0.808	32	0
	Hombre	0.702	20	0
[emo7]. Estoy mejorando mi producción oral en la lengua que estoy estudiando.	Mujer	0.8	32	0
	Hombre	0.751	20	0
[emo8]. Me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera.	Mujer	0.504	32	0
	Hombre	0.605	20	0

[con1]. Si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...).	Mujer	0.705	32	0
	Hombre	0.769	20	0
[con2]. Siento curiosidad por saber más sobre la lengua que estoy estudiando.	Mujer	0.504	32	0
	Hombre	0.483	20	0
[con3]. Tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos.	Mujer	0.839	32	0
	Hombre	0.87	20	0.012
[con4]. Cumplo con la entrega de las actividades asignadas por el profesor respetando la fecha de entrega.	Mujer	0.64	32	0
	Hombre	0.774	20	0
[con5]. Sigo las instrucciones del profesor o profesora acerca de las actividades en las sesiones en línea.	Mujer	0.567	32	0
	Hombre	0.477	20	0
[con6]. Quiero aprender a usar bien las palabras que desconocía.	Mujer	0.468	32	0
	Hombre	0.483	20	0
Puntuación total de <i>engagement</i> cognitivo	Mujer	0.834	32	0
	Hombre	0.871	20	0.012
Puntuación total de <i>engagement</i> emocional	Mujer	0.684	32	0
	Hombre	0.553	20	0
Puntuación total del <i>engagement</i> conductual	Mujer	0.704	32	0
	Hombre	0.543	20	0
Puntuación total de <i>engagement</i>	Mujer	0.756	32	0
	Hombre	0.651	20	0
Calificación global	Mujer	0.663	32	0
	Hombre	0.804	20	0.001

a. Corrección de significación de Lilliefors

Apéndice 10. Pruebas de Normalidad por Lengua de Estudio

Pruebas de Normalidad por Lengua de Estudio

Ítem	Lengua de estudio	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	df	Sig.
[cog1]. Me reto a cumplir las metas de aprendizaje de la lengua que estoy estudiando.	Japonés	0.795	31	0
	Inglés	0.842	22	0.002
[cog2]. Uso varias estrategias para aprender los temas de la clase (por ejemplo, hacer tarjetas, tomar notas, usar una aplicación, investigar en internet...).	Japonés	0.704	31	0
	Inglés	0.846	22	0.003
[cog3]. Aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando.	Japonés	0.684	31	0
	Inglés	0.73	22	0
[cog4]. Me gusta el libro de texto que usamos para la clase.	Japonés	0.712	31	0
	Inglés	0.743	22	0
[cog5]. Pongo atención a la clase por medio de la videollamada.	Japonés	0.812	31	0
	Inglés	0.763	22	0
[cog6]. Me siento satisfecho por poder completar las actividades asignadas por el profesor.	Japonés	0.614	31	0
	Inglés	0.709	22	0
[cog7]. Estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera.	Japonés	0.592	31	0
	Inglés	0.738	22	0
[cog8]. Me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...).	Japonés	0.744	31	0
	Inglés	0.773	22	0
[cog9]. Me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando.	Japonés	0.513	31	0
	Inglés	0.738	22	0
[cog10]. Trato de incluir la lengua que estoy estudiando en mi vida diaria (por ejemplo, viendo series o películas, escuchando música, jugando videojuegos, leyendo...).	Japonés	0.648	31	0
	Inglés	0.846	22	0.003
[emo1]. Estoy mejorando en la comprensión auditiva de la lengua que estoy estudiando.	Japonés	0.77	31	0
	Inglés	0.797	22	0
[emo2]. Asisto puntualmente a las sesiones en línea (videollamadas) de mi curso de lenguas.	Japonés	0.545	31	0
	Inglés	0.221	22	0
[emo3]. Me llevo bien con mi profesor o profesora.	Japonés	0.341	31	0
	Inglés	0.603	22	0
[emo4]. Me agrada la personalidad del profesor o la profesora.	Japonés	0.315	31	0
	Inglés	0.221	22	0
[emo5]. Estoy mejorando en la lectura de la lengua que estoy estudiando.	Japonés	0.749	31	0
	Inglés	0.799	22	0
[emo6]. Estoy mejorando en la escritura de la lengua que estoy estudiando.	Japonés	0.729	31	0
	Inglés	0.828	22	0.001
[emo7]. Estoy mejorando mi producción oral en la lengua que estoy estudiando.	Japonés	0.75	31	0
	Inglés	0.803	22	0.001
[emo8]. Me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera.	Japonés	0.569	31	0
	Inglés	0.551	22	0
[con1]. Si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...).	Japonés	0.725	31	0
	Inglés	0.749	22	0
[con2]. Siento curiosidad por saber más sobre la lengua que estoy estudiando.	Japonés	0.428	31	0
	Inglés	0.613	22	0

Carlos A. Noriega Guzmán

[con3]. Tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos.	Japonés	0.841	31	0
	Inglés	0.847	22	0.003
[con4]. Cumpro con la entrega de las actividades asignadas por el profesor respetando la fecha de entrega.	Japonés	0.689	31	0
	Inglés	0.738	22	0
[con5]. Sigo las instrucciones del profesor o profesora acerca de las actividades en las sesiones en línea.	Japonés	0.486	31	0
	Inglés	0.603	22	0
[con6]. Quiero aprender a usar bien las palabras que desconocía.	Japonés	0.393	31	0
	Inglés	0.603	22	0
Puntuación total de <i>engagement</i> cognitivo	Japonés	0.763	31	0
	Inglés	0.911	22	0.049
Puntuación total de <i>engagement</i> emocional	Japonés	0.594	31	0
	Inglés	0.916	22	0.064
Puntuación total de <i>engagement</i> conductual	Japonés	0.55	31	0
	Inglés	0.906	22	0.04
Puntuación total de <i>engagement</i>	Japonés	0.65	31	0
	Inglés	0.902	22	0.032
Calificación global	Japonés	0.581	31	0
	Inglés	0.767	22	0

a. Corrección de significación de Lilliefors

Apéndice 11. Pruebas de Normalidad por Grupo

Pruebas de Normalidad por Grupo

Ítem	Grupo de Investigación	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
[cog1]. Me reto a cumplir las metas de aprendizaje de la lengua que estoy estudiando.	Grupo 1	0.84	18	0.006
	Grupo 2	0.709	13	0.001
	Grupo 3	0.842	22	0.002
[cog2]. Uso varias estrategias para aprender los temas de la clase (por ejemplo, hacer tarjetas, tomar notas, usar una aplicación, investigar en internet...).	Grupo 1	0.775	18	0.001
	Grupo 2	0.592	13	0
	Grupo 3	0.846	22	0.003
[cog3]. Aprovecho el internet para aprender más sobre la lengua que estoy estudiando.	Grupo 1	0.709	18	0
	Grupo 2	0.638	13	0
	Grupo 3	0.73	22	0
[cog4]. Me gusta el libro de texto que usamos para la clase.	Grupo 1	0.692	18	0
	Grupo 2	0.711	13	0.001
	Grupo 3	0.743	22	0
[cog5]. Pongo atención a la clase por medio de la videollamada.	Grupo 1	0.764	18	0
	Grupo 2	0.744	13	0.002
	Grupo 3	0.763	22	0
[cog6]. Me siento satisfecho por poder completar las actividades asignadas por el profesor.	Grupo 1	0.761	18	0
	Grupo 2	0.311	13	0
	Grupo 3	0.709	22	0
[cog7]. Estoy aprendiendo en esta clase de lengua extranjera.	Grupo 1	0.692	18	0
	Grupo 2	0.407	13	0
	Grupo 3	0.738	22	0
[cog8]. Me agrada el entorno de aprendizaje seleccionado para la clase de lenguas en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo...).	Grupo 1	0.833	18	0.005
	Grupo 2	0.458	13	0
	Grupo 3	0.773	22	0
[cog9]. Me esfuerzo por aprender la lengua que estoy estudiando.	Grupo 1	0.561	18	0
	Grupo 2	0.429	13	0
	Grupo 3	0.738	22	0
[cog10]. Trato de incluir la lengua que estoy estudiando en mi vida diaria (por ejemplo, viendo series o películas, escuchando música, jugando videojuegos, leyendo...).	Grupo 1	0.709	18	0
	Grupo 2	0.524	13	0
	Grupo 3	0.846	22	0.003
[emo1]. Estoy mejorando en la comprensión auditiva de la lengua que estoy estudiando.	Grupo 1	0.7	18	0
	Grupo 2	0.801	13	0.007
	Grupo 3	0.797	22	0
[emo2]. Asisto puntualmente a las sesiones en línea (videollamadas) de mi curso de lenguas.	Grupo 1	0.651	18	0
	Grupo 2	0.407	13	0
	Grupo 3	0.221	22	0
[emo3]. Me llevo bien con mi profesor o profesora.	Grupo 1	0.377	18	0
	Grupo 2	0.311	13	0
	Grupo 3	0.603	22	0

	Grupo 1	0.333	18	0
[emo4]. Me agrada la personalidad del profesor o la profesora.	Grupo 2	0.311	13	0
	Grupo 3	0.221	22	0
	Grupo 1	0.765	18	0.001
[emo5]. Estoy mejorando en la lectura de la lengua que estoy estudiando.	Grupo 2	0.708	13	0.001
	Grupo 3	0.799	22	0
	Grupo 1	0.763	18	0
[emo6]. Estoy mejorando en la escritura de la lengua que estoy estudiando.	Grupo 2	0.661	13	0
	Grupo 3	0.828	22	0.001
	Grupo 1	0.799	18	0.001
[emo7]. Estoy mejorando mi producción oral en la lengua que estoy estudiando.	Grupo 2	0.607	13	0
	Grupo 3	0.803	22	0.001
	Grupo 1	0.609	18	0
[emo8]. Me siento motivado por el profesor o la profesora para seguir estudiando en el curso de lengua extranjera.	Grupo 2	0.567	13	0
	Grupo 3	0.551	22	0
	Grupo 1	0.734	18	0
[con1]. Si no estuviéramos en pandemia, participaría en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera que estoy estudiando (festivales, exposiciones...).	Grupo 2	0.711	13	0.001
	Grupo 3	0.749	22	0
	Grupo 1	0.46	18	0
[con2]. Siento curiosidad por saber más sobre la lengua que estoy estudiando.	Grupo 2	0.407	13	0
	Grupo 3	0.613	22	0
	Grupo 1	0.859	18	0.012
[con3]. Tengo la voluntad de participar en la videollamada de la clase, por ejemplo, haciendo preguntas o proponiendo ejemplos.	Grupo 2	0.827	13	0.015
	Grupo 3	0.847	22	0.003
	Grupo 1	0.671	18	0
[con4]. Cumplo con la entrega de las actividades asignadas por el profesor respetando la fecha de entrega.	Grupo 2	0.705	13	0.001
	Grupo 3	0.738	22	0
	Grupo 1	0.51	18	0
[con5]. Sigo las instrucciones del profesor o profesora acerca de las actividades en las sesiones en línea.	Grupo 2	0.429	13	0
	Grupo 3	0.603	22	0
	Grupo 1	0.401	18	0
[con6]. Quiero aprender a usar bien las palabras que desconocía.	Grupo 2	0.407	13	0
	Grupo 3	0.603	22	0
	Grupo 1	0.787	18	0.001
Total del puntuación de <i>engagement</i> cognitivo	Grupo 2	0.651	13	0
	Grupo 3	0.911	22	0.049
	Grupo 1	0.639	18	0
Total del puntuación de <i>engagement</i> emocional	Grupo 2	0.535	13	0
	Grupo 3	0.916	22	0.064
	Grupo 1	0.555	18	0
Total del puntuación de <i>engagement</i> conductual	Grupo 2	0.538	13	0
	Grupo 3	0.906	22	0.04
	Grupo 1	0.675	18	0
Total del puntuación de <i>engagement</i>	Grupo 2	0.534	13	0
	Grupo 3	0.902	22	0.032
	Grupo 1	0.466	18	0
Calificación global	Grupo 2	0.657	13	0
	Grupo 3	0.767	22	0

a. Corrección de significación de Lilliefors

Apéndice 12. Valoración de los elementos que promueven el *engagement*

<i>Valoración de los Elementos que Promueven el Engagement</i>				
No.	Código	enraizamiento	densidad	Valoración Cualitativa
1	PROFESOR	72	56	accesible, agradable, amigable, atento, bueno, buen orador, buena persona, cómodo, dinámico, hábil con la tecnología, joven, permisivo
2	CLASE	69	53	bien, cansado, cómoda, completa, dinámica, facilidad, disponibilidad de tiempo, interesante, no le falta nada, puede mejorar
3	[ESTUDIO] EN LÍNEA	50	39	accesible a herramientas, agradable, autodidacta, buena alternativa, bueno, carente de socialización, cómodo, diferente, difícil, entretenido, incierto, interesante, facilidad, fácil de distraerse, nuevo, requiere atención, retador, susceptible a problemas técnicos
4	IDIOMA	31	28	complejo, competitivo, complicado, diferente, difícil, distinto, interesante, llama la atención, me gusta, necesario, requiere repetición, requiere dedicación, retador, te abre puertas
5	JAPONÉS	31	31	autodidacta, complicado, cultural, entretenido, interesante, satisfactorio, una aventura
6	ACTIVIDADES	30	30	ayudan a entender, comodidad, digitales, fácil de distraerse, fáciles de entregar, flexibles en cuanto al tiempo, nos ayudan a aprender, requieren responsabilidad
7	INGLÉS	28	26	interesante, necesario, fácil de aprender, fácil de distraerse, requiere inversión en el aprendizaje
8	COMPAÑEROS	26	33	agradables, casi no hablo con ellos, no los conozco, no sé sus nombres, no les hablo, nos llevamos bien, pero convivimos poco, son solo compañeros de clase
9	HABLAR	25	18	ayuda a aprender, es diferente a presencial, es prioridad, me da vergüenza, me gusta, no me gusta, puede desarrollarse mejor en presencial
10	TAREA	23	14	autodidacta, complicado, puedo administrar mi tiempo, penalizables, requiere responsabilidad
11	[CLASE] PRESENCIAL	22	17	cara a cara, motivante, mayor facilidad de concentración, mayor interacción social, no da pena preguntar, prácticas instantáneas, prefiero la clase presencial, presto más atención, requiere más esfuerzo
12	TELÉFONO CELULAR	22	18	distractor muy grande, es muy difícil dejarlo, lo uso para hacer búsquedas, lo he usado frecuentemente en clase, me hace perderme la clase, siempre lo estoy cargando
13	ESTUDIAR	20	15	accesible, cómodo, cuenta con herramientas en línea, dicha es estudiar presencial, en línea es un arma de doble filo, me gusta mucho, satisfactorio
14	PARTICIPACIÓN	19	21	es una buena forma de aprender, no hay nada que impida mi participación, no hay tanta participación, no tengo tantas participaciones, no tengo la confianza, participo bajo instrucción
15	LENGUA	19	17	cultural, interesante, lo disfruto, facilidad en línea, es útil
16	ALUMNOS	17	20	abusan de la bondad del profesor, buena relación con el profesor, deben interactuar más, pueden aprender en línea, tiene herramientas en línea
17	PLATAFORMA	16	16	buena, eficiente, mantiene la conexión y la participación, sin problemas al usarse, útil para aprender idiomas,
18	GOOGLE MEET	16	11	amigable al usuario, buena, casi nunca tiene problemas, cumple con el objetivo, efectivo, fácil de usar, la mejor plataforma para clases virtuales, sin problemas

19	CARACTERES	16	15	complicado, difícil, frustrante, lo disfruto, me gusta, se me dificulta, tedioso
20	INTERNET	16	12	con cable la conexión es estable, cuenta con muchos recursos, problemas técnicos, útil de varias maneras
21	VOCABULARIO	15	7	lo disfruto en juegos, me hace aprender, me parece bien
22	COMPUTADORA	15	15	cómodo, cuenta con una variedad de recursos, fácil, facilita la organización de actividades, provoca distracción
23	ESCRIBIR	15	12	complicado, favorece la memorización, me gusta, tedioso
24	CURSO	13	17	accesible, con altas y bajas, funciona, me gusta
25	PREGUNTAR	13	10	provoca pena
26	LEER	13	8	ayuda a aprender, frustrante, me gusta, se me dificulta
27	PANDEMIA	12	19	afectó el entorno escolar, debe buscarse el lado bueno, la tecnología le fue útil
28	ESCUCHAR	11	9	ayuda a aprender, me gusta, conduce a investigar
29	INDAGAR	11	7	ayuda a aprender, me gusta
30	TECNOLOGÍA	11	12	favorece el aprendizaje de lenguas, ha avanzado mucho
31	GOOGLE CLASSROOM	11	13	amigable al usuario, cumple con su objetivo, está muy bien, fácil de usar, facilita la entrega de trabajos, la mejor plataforma, me parece bien, nunca me ha dado problemas
32	PRÁCTICA	11	14	en línea es carente
33	CASA	11	11	cómodo, fácil de distraerse
34	HERRAMIENTAS	10	13	favorecen el aprendizaje de lenguas en línea, son una ventaja
35	REDES SOCIALES	9	8	distractores, útiles para la comunicación
36	WEBCAM	9	4	debería ser obligatoria, no es obligatoria
37	VIDEOS	9	9	favorece el aprendizaje de lenguas
38	CONVERSACIÓN	8	4	lo disfruto, me ayuda a aprender
39	LIBROS	8	5	ayudan a aprender
40	NOTIFICACIÓN	8	7	distracción, distractor, me hace estar al pendiente
41	EXÁMENES	8	13	ansiedad cuando hay examen oral, no lo disfruto, provoca nervios e inquietud, es motivante
42	TRABAJO EN EQUIPO	7	6	los compañeros son agradables, eficiente, no he tenido problema
43	CARRERA	7	6	exige el conocimiento de una lengua extranjera, exige el conocimiento de una tercera lengua
44	UNIVERSIDAD	7	13	exige el conocimiento de una lengua extranjera
45	GRAMÁTICA	7	5	ayuda a aprender, ayuda a reflexionar sobre el aprendizaje, es buena, me gusta, no me gusta mucho
46	RECURSOS	7	12	facilitan la comunicación con los profesores, los uso bastante, motivan a buscar contenido
47	DICCIONARIO	7	3	ayuda a aprender
48	CULTURA	7	7	fomenta la curiosidad, interesante
49	INTERACCIÓN	7	4	a veces en línea aprender es muy difícil ya que no estás interactuando, es necesario aumentar la interacción, me gusta interactuar
50	TALLERES	6	9	cómodos, fáciles, han sido de mucha ayuda, interesante, llaman mucho la atención, tienen horarios flexibles

51	ENTORNO	6	11	[en casa] es un buen entorno para aprender lenguas, [en casa] puede ser un distractor, [en línea] me ayuda a desenvolverme
52	APLICACIÓN	6	8	ayudan a aprender, ayudan a resolver dudas, ayudan a repasar
53	ACREDITACIÓN	6	8	es un requisito de titulación universitaria
54	LECTURA	6	6	ayuda a aprender, genera curiosidad, no me gusta porque es complicada
55	MICRÓFONO	5	5	ayuda a aprender en línea
56	TIEMPO DE ENTREGA	5	4	es parte de la responsabilidad
57	CALIFICACIÓN	5	8	es motivante, refleja mi desempeño, requiere de responsabilidad
58	FAMILIARES	5	2	distractor
59	MOTIVACIÓN	5	18	el profesor genera motivación, los medios generan motivación
60	PRESENTACIÓN	4	2	pueden aburrir en la clase
61	LLEGAR A TIEMPO	4	3	es parte de la responsabilidad
62	PRESIÓN	4	6	[en línea] siento menos presión, [la lengua japonesa] genera más presión
63	YOUTUBE	4	5	ayuda a aprender, me gusta, genera curiosidad
64	SISTEMA DE ESCRITURA	4	4	poco complicado
65	ORACIÓN	4	2	ayuda a aprender, me gusta mucho
66	HABITACIÓN	4	3	favorece la concentración, favorece la distracción
67	MEMORIZAR	4	6	ayuda a aprender, complicado
68	MENSAJE	4	2	distractor
69	MATERIAL DE APRENDIZAJE	3	2	genera oportunidades de aprendizaje
70	COMUNICACIÓN	3	7	es fácil comunicarse con el profesor
71	PRONUNCIACIÓN	3	2	favorece el aprendizaje, no se me da
72	CEMAAI	3	3	interesante, es una ventaja, fomenta la práctica
73	TRADUCCIÓN	3	1	no me gusta
74	CONVIVIR	3	1	causa pena, casi no convivo con mis compañeros
75	EXPONER	3	1	ayuda a aprender
76	VIDEOLLAMADA	3	1	una gran ayuda
77	ASISTENCIA	3	6	es parte de una clase completa
78	JAMBOARD	2	2	me ha funcionado bien
79	DESAFÍO	2	2	me gusta, me gusta mucho
80	RITMO	2	1	bueno
81	SERIES	2	1	ayuda a aprender
82	RETO	2	4	motiva a ser mejor
83	REPETIR	2	1	necesario para aprender el idioma
84	TRANSPORTE	2	1	desventaja
85	AUDIOS	2	2	ayuda a desarrollar el oído, me gusta
86	VIDEOJUEGOS	2	2	distractor, promueve mi interés en el japonés
87	GRUPO	2	2	pequeños, requiere de mayor interacción entre los miembros

88	GOOGLE DRIVE	2	4	trabaja bien, útil para compartir documentos
89	EVALUACIONES	1	2	competitivo, lo disfruto
90	PIZARRÓN	1	1	fomenta la participación
91	NOTAS DE CLASE	1	1	siempre al alcance
92	DISCORD	1	1	es buena, ayuda a aprender
93	DEBERES	1	1	distractor
94	CHAT	1	0	ayuda a aprender
95	NETFLIX	1	1	ayuda a aprender
96	CHISTES	1	1	liberan la tensión
97	PROYECTOS	1	1	me parecieron bien
98	TEORÍA	2	1	no es mala
99	MÚSICA	1	1	me ayuda a enfocarme en la lengua
100	JUGAR	1	1	ayuda a aprender, divertido, me gusta
101	JUEGOS	1	2	ayuda a aprender, divertido, me gusta
102	BIBLIOTECA	1	0	me gustaría
103	ANIME	1	1	promueve mi interés en el japonés
104	TELEVISIÓN	1	1	la uso para enfocarme en el idioma
105	SPOTIFY	1	1	lo uso durante la clase
106	KAHOOT	1	0	competitivo, lo disfruto
107	MEMRISE	1	0	me gusta
108	BUSU	1	0	me gusta
109	DUOLINGO	1	0	me gusta
110	HIRAGANA PRO	1	0	me gusta
111	KATAKANA PRO	1	0	me gusta
112	LEARN JAPANESE	1	0	me gusta
113	HEY JAPAN	1	0	me gusta