



Implicación de alumnado adulto en su aprendizaje de lengua extranjera: Medición y factores asociados

*Adult learners' engagement in their foreign language learning:
Measurement and associated factors*

Irene Acosta-Manzano

Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía / Universidad de Málaga

Resumen

La implicación del alumnado en su aprendizaje de lengua extranjera (IAALE) es un constructo que se está empezando a explorar en el ámbito del aprendizaje de LE. Dado el carácter incipiente de la investigación en este campo, este estudio se propuso desarrollar y validar una escala en español para medir la IAALE e identificar posibles asociaciones y variables predictoras. Un total de 165 aprendientes cumplieron el cuestionario empleado. Los datos se analizaron por medio de estadísticos descriptivos, análisis de componentes principales y regresión múltiple. De las 10 variables independientes que se examinaron, las variables predictoras fueron: género, edad, uso de la LE fuera de clase, disfrute de la LE, y ansiedad en clase de LE. El estudio pone de manifiesto la necesidad de que el constructo de IAALE se investigue en otros contextos de aprendizaje de LE y deriva algunas implicaciones pedagógicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE.

Palabras clave: Implicación del alumnado;
Aprendizaje de inglés; Aprendientes adultos;
Variables predictoras; Medición

Abstract

Student engagement in their foreign language learning (SEFLL) is a construct which is just beginning to be explored in the field of FL learning. Given the incipient nature of research in this field, this study set out to develop and validate a scale in Spanish to measure SEFLL and to identify possible associations and predictor variables. A total of 165 learners completed the questionnaire used to measure the construct. The data were analysed by means of descriptive statistics, principal component analysis and multiple regression. Out of the 10 independent variables examined, the predictor variables were: gender, age, out-of-class FL use, FL enjoyment, and FL classroom anxiety. This study highlights the need for SEFLL to be investigated in other FL learning contexts and derives some pedagogical implications for the FL teaching-learning process.

Keywords: Student engagement; English language learning; Adult learners; Predicting variables; Measurement

INTRODUCCIÓN

El compromiso o la implicación del alumnado (ImpAl) representa uno de los temas de investigación más candentes en el campo de la psicología educativa (Sinatra et al., 2015), dado su potencial como antídoto contra el aburrimiento o el absentismo en el aula, entre otros factores, y como impulsor del rendimiento académico (Guo, 2021).

Tal y como sucede con una multitud de constructos psicológicos, su definición ha estado repleta de problemas, derivados, en gran medida, de las diversas perspectivas teóricas desde las que se afronta, del nivel de detalle con el que la ImpAl se relaciona, que va del relativo a tareas concretas al aprendizaje en general (Fredricks et al., 2004) y de su carácter multidimensional, al comprender dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales y tratarse de una combinación de componentes psicológicos y conductuales (Finn y Zimmer, 2012). Fruto de esta multidimensionalidad, se ha definido de maneras muy diversas. Hu y Kuh (2002) y Kuh (2003) explicaron que el término ImpAl, o *Student Engagement* (SE) en inglés, suele referirse al tiempo y la energía que los estudiantes deciden dedicar por iniciativa propia a su aprendizaje. Lawson y Lawson (2013) describieron la ImpAl como las inversiones físicas y psicológicas de los aprendientes para adquirir, comprender y dominar el conocimiento, los contenidos y la información que los docentes intentan transmitir. La ImpAl, tal y como la entendieron Skinner y Pitzer (2012), se relaciona con «cómo de activamente involucrado está un aprendiente en una tarea de aprendizaje y en qué medida esa actividad física y mental está dirigida a un objetivo e impulsada por un propósito» (p. 22).

En el ámbito concreto de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE), aunque se puede considerar a Svalberg (2007, 2009) como precursora del abordaje de la ImpAl, es especialmente en los últimos seis años cuando se ha observado un auge en el interés por la investigación sobre este constructo (Angelovska et al., 2021; Dewaele y Li, 2020; Guo, 2021; Hiver et al., 2020; Ismail, 2016; Mercer, 2019; Mercer y Dörnyei, 2020; Oga-Baldwin, 2019; Oga-Baldwin y Nakata, 2017; Oruç y Demirci, 2020; Philp y Duchesne, 2016; Svalberg, 2009). Como Mercer y Dörnyei (2020) sugieren, debido al énfasis que se pone en la acción y la participación del estudiante en la mayoría de los contextos comunicativos de enseñanza de lenguas, es más que probable que SE desempeñe un papel clave en la comprensión de los procesos que explican el aprendizaje y el éxito en el aprendizaje de un idioma. En este ámbito específico, la exploración y la investigación en la IAAL (implicación del alumnado en su lengua extranjera) se ha centrado en

aspectos tales como la caracterización del constructo (Hiver et al., 2020; Mercer, 2019; Oga-Baldwin, 2019; Svalberg, 2009) y las relaciones entre IAALE y motivación (Ismail, 2016; Oga-Baldwin y Nakata, 2017), factores afectivos (Guo, 2021; Ismail, 2016; Oruç y Demirci, 2020) y de personalidad (Angelovska et al., 2021), el apoyo docente y las emociones positivas (Sadoughi y Hejazi, 2022), y el papel del docente y el alumnado para mejorar la IAALE (Mercer y Dörnyei, 2020).

Respecto a las relaciones que se establecen entre ciertos factores sociodemográficos y la IAALE, el estudio de Angelovska et al. (2021) reveló que la edad era un predictor de la implicación para aprender una lengua (*language learning engagement*, en inglés); más concretamente, sus resultados indicaban que cuanto mayor era la edad de los estudiantes, mayor era su implicación en su aprendizaje de LE. Por su parte, en el estudio de Oga-Baldwin y Nakata (2017) en un centro de educación primaria en Japón, los estudiantes de género masculino mostraron una tendencia a implicarse menos en su aprendizaje de LE que las estudiantes de género femenino. En la misma línea, el estudio de Li et al. (2022) con estudiantes universitarios (edad media = 20,28 años) también mostró que las aprendientes de género femenino tendían a implicarse más en su aprendizaje que los de género masculino. Asimismo, los de menor edad y los que llevaban más años estudiando la LE tendían a tener un perfil más motivado e implicado en su aprendizaje (Li et al., 2022).

Otros investigadores han examinado la relación entre IAALE y algunos factores afectivos como el disfrute y la ansiedad. Respecto a la asociación entre el disfrute y la IAALE, los análisis estadísticos del estudio de Guo (2021) revelaron que el disfrute de una LE (DLE - *Foreign Language Enjoyment* en inglés) correlacionaba significativa, positiva y elevadamente con la IAALE. Cuanto mayor era el disfrute del alumnado, mayor era su implicación, y viceversa. Por su parte, Dewaele y Li (2020) también identificaron una asociación entre DLE e IAALE. Los hallazgos de Liu (2022) le llevaron a inferir que el DLE podía afectar positivamente a la motivación y la IAALE. Los hallazgos de Sadoughi y Hejazi (2021) indicaron que el apoyo emocional y la atención, junto con el cariño y la relación positiva docente-estudiante, pueden fomentar emociones positivas como la implicación en las clases de LE (Sadoughi y Hejazi, 2021), sin la que un aprendizaje significativo es poco probable (Sadoughi y Hejazi, 2021). En cuanto a la asociación entre la IAALE y la ansiedad en la clase de LE (ACLE), los hallazgos de Ismail (2016) mostraron que los niveles bajos de ansiedad podían afectar positivamente la IAALE y su rendimiento, mientras que los obtenidos por Oruç y Demirci (2020) demostraron que la participación de los estudiantes mediaba la relación entre la ansiedad causada por una LE y el rendimiento en inglés. El estudio concluyó que, cuando la implicación

predecía el rendimiento en inglés, el efecto de la ansiedad causada por el uso de la LE en el rendimiento desaparecía parcialmente.

Del análisis de una búsqueda bibliográfica de estudios sobre IAALÉ en el campo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas se pueden extraer las siguientes conclusiones: se trata de un ámbito de investigación incipiente, existe una notable escasez de estudios en muchos entornos culturales y educativos, la media de edad de los participantes en los estudios es relativamente baja (por lo general, se trata de niños o jóvenes adultos), cuando los participantes son adultos, los estudios no suelen abarcar rangos amplios de la edad adulta (Cristòfol y Appel, 2021), y las investigaciones realizadas en el estado español son muy escasas. Posiblemente, los factores educativos, socioeconómicos y culturales incidan en SE, de ahí la importancia de realizar estudios en una variedad de contextos geográficos. De hecho, la búsqueda en las bases de datos Web of Science y Scopus y en el motor de búsqueda Google Scholar para determinar el número de publicaciones sobre SE y el aprendizaje de una LE en España solo arrojó tres publicaciones relevantes, específicamente en el ámbito de la ImpAl y tecnologías de información y la comunicación (TIC) (Andújar y Rodríguez, 2020; Castrillo de Larreta Azelain y Martín Monje, 2016; Cristòfol y Appel, 2021). En concreto, Castrillo de Larreta Azelain y Martín Monje (2016) analizaron la implicación del alumnado en el aprendizaje de la LE online a través de videos educativos, Andújar y Rodríguez (2020), el papel de las aplicaciones WhatsApp y Jitsi a la hora de fomentar la ImpAl de estudiantes universitarios en un intercambio de telecolaboración hispano-estadounidense mientras que Cristòfol y Appel (2021) analizaron la ImpAl en un curso en línea masivo y abierto o MOOC (acrónimo en inglés de *Massive Open Online Course*) de inglés como LE durante la pandemia provocada por la enfermedad COVID-19.

A la vista de esta situación, este estudio se planteó como objetivo establecer la validez de un instrumento de medida de IAALÉ en español, explorar el nivel de IAALÉ de alumnado adulto de inglés de una variedad de niveles de formación en el contexto del alumnado de inglés de la Escuela Oficial de Idioma Puerta de la Mar (Marbella), e identificar relaciones entre la IAALÉ y factores sociodemográficos, emocionales y el uso de la lengua extranjera fuera de clase. A la luz de estos datos, se han extraído implicaciones para la práctica de enseñanza de LE con el objetivo de fomentar la IAALÉ en contextos formales de aprendizaje.

Dada la escasez de investigaciones sobre la IAALÉ, este estudio se planteó diseñar un instrumento en español para medirla e identificar sus asociaciones con

otros constructos y factores sociodemográficos. Más concretamente, las preguntas de investigación fueron las siguientes:

- 1) ¿Es válido el instrumento diseñado para medir la IAALE?.
- 2) ¿Cuál es el nivel de implicación de alumnado adulto en su aprendizaje de inglés?
- 3) ¿Qué relaciones se establecen entre IAALE con los factores sociodemográficos (género, edad, dominio del idioma, nivel de multilingüismo, razón por la que estudia inglés, percepción del nivel propio en comparación con el de los compañeros), emocionales (disfrute y ansiedad) y el uso de la LE fuera de clase?
- 4) ¿Qué factores predicen IAALE?

METODOLOGÍA

Población y muestra

Los participantes fueron estudiantes matriculados en cursos de inglés en la Escuela Oficial de Idiomas de Marbella (España) durante el curso académico 2021/2022 que decidieron participar voluntariamente en este estudio anónimo. La Tabla 1 muestra los datos correspondientes a las características sociodemográficas de los 165 participantes. Casi tres cuartas partes de la muestra eran mujeres. Los participantes estaban en un rango de edad entre 18 y 72 años ($M = 39,95$ años, $D.E. = 13,22$). La muestra presentaba en su conjunto una variedad de niveles de competencia en el idioma, aunque la mayoría de los estudiantes contaba con un nivel por debajo del intermedio. Los niveles de formación de la muestra eran también muy diversos. Asimismo, la gran mayoría no estudiaba ninguna otra LE, estudiaba inglés por placer y percibía su nivel de competencia en inglés en la media con respecto al de sus compañeros.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes

Variables sociodemográficas	Ítems	Frecuencia (porcentaje)
Género	Mujer	121 (73,3%)
	Varón	44 (26,7%)
Nivel de competencia en inglés	Estudiantes de primer año	21 (12,7%)
	A1	66 (40,0%)
	A2	20 (12,1%)
	B1	46 (27,9%)
	B2	12 (7,2%)

Variables sociodemográficas	Ítems	Frecuencia (porcentaje)
Nivel más alto de formación	Educación primaria	8 (4,8%)
	Educación secundaria	26 (15,8%)
	Formación profesional de grado medio	16 (9,7%)
	Bachillerato	37 (22,4%)
	Formación profesional de grado superior	27 (16,4%)
	Diplomatura	9 (5,5%)
	Licenciatura o grado universitario	34 (20,6%)
	Máster	5 (3,0%)
Nivel de multilingüismo	Doctorado	3 (1,8%)
	Solo estudia inglés	130 (78,8%)
Nivel de multilingüismo	Estudia inglés y también estudia o habla otro idioma	35 (21,2%)
Razón por la que se estudia inglés	Por placer	98 (59,4%)
	Por necesidades laborales y/o de formación	67 (40,6%)
El alumnado percibía que su nivel con respecto al de sus compañeros estaba:	Muy por debajo de la media	3 (1,8%)
	Por debajo de la media	27 (16,4%)
	En la media	116 (70,3%)
	Por encima de la media	19 (11,5%)
	Muy por encima de la media	0 (0,0%)

Instrumento

El instrumento utilizado fue un cuestionario anónimo compuesto por la sección sociodemográfica, de la que se extrajeron los datos para caracterizar la muestra, y las escalas sumativas de IAAL, DLE, ACLE y ULEFC en las que una puntuación más alta representa un nivel más elevado.

Escala implicación del alumnado en su aprendizaje de lengua extranjera (IAALE)

La escala utilizada fue una selección de 7 ítems representativos de las tres dimensiones clave (cognitiva, conductual y emocional) del constructo de la ImpAl. La redacción de los ítems se realizó a partir de adaptaciones de ítems de un cuestionario de implicación en el ámbito del aprendizaje de ciencias y matemáticas (Wang et al., 2016) y de ideas en torno a este constructo aplicado al aprendizaje de un idioma (Mercer, 2019; Mercer y Dörnyei, 2020). Como no había sido validada previamente, para comprobar la adecuación de los ítems, se decidió llevar a cabo una prueba de validez de superficie y una prueba de validez de contenido a través de juicio de expertos. Además, se realizó una prueba de validez de constructo mediante un análisis factorial de todos los ítems de las cuatro escalas utilizadas en el estudio con el fin de identificar la estructura subyacente de los datos y determinar los ítems

que se retenían en la escala de ImpAl. Con respecto al diseño de la escala, en primer lugar, tres expertos en didáctica de la LE confirmaron la validez de superficie del instrumento. En segundo lugar, dichos expertos llevaron a cabo una prueba de validez de contenido por juicio de expertos, en la que valoraron los ítems de la escala conforme a los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia establecidos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). El grado de concordancia entre los expertos se determinó mediante la κ de Fleiss (1971) (McHugh, 2012). Los resultados de dicha prueba indicaron un acuerdo correcto (κ de Fleiss = 0,31; $p < 0,001$) según la interpretación de Landis y Koch (1977). En tercer lugar, para la determinación de la validez de constructo, las dimensiones de las escalas se examinaron mediante un análisis de componentes principales. En el caso del factor de ImpAl se mantuvieron para la escala los siete ítems que presentaron cargas factoriales iguales o mayores a 0,39. La escala de ImpAl obtuvo un coeficiente de fiabilidad de Alpha de Cronbach de 0,764.

Tabla 2. Escala IAALE

Versión en inglés	Versión en español
I put effort into learning English.	Me esfuerzo en aprender inglés
I pay attention in class.	Presto atención en clase.
I do more than required in class.	Hago más de lo que se pide en clase.
I participate in class.	Participo en clase.
I'm looking forward to English class.	Tengo ganas de que llegue la clase de inglés.
I enjoy learning new things about English.	Disfruto aprendiendo cosas nuevas sobre la lengua inglesa.
I get so absorbed in class that I don't notice the passing of time.	Estoy tan absorto en clase que no me doy cuenta de que el tiempo pasa.

Los participantes tuvieron que indicar en qué medida estaban de acuerdo con las afirmaciones de las escalas por medio de una escala Likert de 5 medidas que abarcaban desde «Muy en desacuerdo» a «Muy de acuerdo».

Escala de disfrute de la lengua extranjera (DLE)

La escala DLE utilizada fue la versión reducida validada en español (Acosta-Manzano y Barrios, 2022) de 11 ítems de Li et al. (2018), diseñada a partir de la escala original de 21 ítems de Dewaele y MacIntyre (2014). Los ítems recogían situaciones de aula asociadas a disfrute que abarcaban tres dimensiones de DLE (privada, relación con el profesorado y ambiente de clase). Esta escala obtuvo un coeficiente de fiabilidad de Alpha de Cronbach de 0,906.

Tabla 3. Escala DLE

Versión en inglés de escala reducida de Li et al. (2018)	Versión en español
I don't get bored.	No me aburro en la clase de lengua extranjera.
I enjoy it.	Disfruto la clase de lengua extranjera.
In class, I feel proud of my accomplishments.	En la clase de lengua extranjera me siento orgulloso/a de mis logros.
It's a positive environment.	En la clase de lengua extranjera hay un ambiente positivo.
It's fun.	La clase de lengua extranjera es divertida.
There is a good atmosphere.	Hay un buen clima en la clase de lengua extranjera.
I've learnt interesting things.	He aprendido cosas interesantes en la clase de lengua extranjera.
The teacher is encouraging.	El/La profesor/a me anima.
The teacher is friendly.	El/La profesor/a es amable.
The teacher is supportive.	El/La profesor/a me apoya.
We form a tight group.	Somos un grupo unido.
Los participantes tuvieron que indicar en qué medida estaban de acuerdo con las afirmaciones de las escalas por medio de una escala Likert de 5 medidas que abarcaban desde «Muy en desacuerdo» a «Muy de acuerdo».	

Escala de ansiedad en la clase de lengua extranjera (ACLE)

La escala ACLE utilizada fue una traducción al español, culturalmente adaptada de la escala original de Horwitz et al. (1986). Se extrajeron ocho ítems de la escala de *Foreign Language Classroom Anxiety* desarrollada por Horwitz et al. (1986) que, según los análisis realizados por MacIntyre (1992), mantenían la fiabilidad de la escala original. Esta escala ha sido recientemente validada por Botes et al., (2022). Seis de los ocho ítems expresaban situaciones de aula que generaban ansiedad mientras que los dos restantes, situaciones que no la generaban. Las respuestas a estos dos ítems se calcularon a la inversa. Esta escala obtuvo un coeficiente de fiabilidad de Alpha de Cronbach de 0,868.

Tabla 4. Escala ACLE

Escala desarrollada por Horwitz, Horwitz y Cope (1986)	Versión en español
Even if I am well prepared for FL class, I feel anxious about it.	Aun estando bien preparado/a para la clase de lengua extranjera, me siento estresado/a.
I always feel that the other students speak the FL better than I do.	Siempre siento que los demás estudiantes hablan la lengua extranjera mejor que yo.
I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in FL class.	Siento cómo me late el corazón cuando el/la profesor/a me elige para intervenir.
I don't worry about making mistakes in FL class.	No me preocupa cometer errores en la clase de lengua extranjera.
I feel confident when I speak in FL class.	Me siento seguro/a cuando hablo en la lengua extranjera en clase.
I get nervous and confused when I am speaking in my FL class.	Me pongo nervioso/a y me confundo fácilmente cuando estoy hablando en la lengua extranjera en clase.
I start to panic when I have to speak without preparation in FL class.	Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en la lengua extranjera sin preparación previa.
It embarrasses me to volunteer answers in my FL class.	Me da vergüenza responder voluntariamente en la clase de lengua extranjera.
Los participantes tuvieron que indicar en qué medida estaban de acuerdo con las afirmaciones de las escalas por medio de una escala Likert de 5 medidas que abarcaban desde «Muy en desacuerdo» a «Muy de acuerdo».	

Escala de uso de la lengua extranjera fuera de clase (ULEFC)

El término ULEFC se usa en este estudio para referirse a cualquier tipo de uso voluntario de la LE fuera del aula, no relacionado con el curso o las tareas de clase. Esto abarca el uso del idioma para una amplia gama de propósitos, incluida la comunicación, la socialización, el trabajo o incluso el autoaprendizaje. Se tradujo la escala desarrollada y validada por Acosta-Manzano (2022) sobre el uso de LE fuera de clase, que estaba inspirada en un instrumento usado por Olsson y Sylvén (2015). Los participantes estimaron la frecuencia del uso del idioma para 5 tipos de actividades fuera de la clase en una escala de Likert de 7 puntos (de 0 = nunca a 6 = todos los días). Esta escala obtuvo un coeficiente de fiabilidad de Alpha de Cronbach de 0,794.

Tabla 5. Escala ULEFC

Versión en inglés	Versión en español
How often do you speak English outside class? (e.g. with friends, relatives or acquaintances, for business, work, on the Internet, videogames, etc.).	¿Con qué frecuencia habla en inglés fuera de clase? (Ej.: con amigos, familiares o conocidos, por negocios, trabajo, internet, videojuegos, etc.).
How often do you read in English outside class? (e.g. social media, books, newspapers, magazines, etc.).	¿Con qué frecuencia lee en inglés fuera de clase? (Ej.: redes sociales, libros, periódicos, revistas, etc.)
How often do you write in English outside class? (e.g. letters, e-mails, blogs, diaries, social media, etc.).	¿Con qué frecuencia escribe en inglés fuera de clase? (Ej.: cartas, correos, diarios, blogs, redes sociales, etc.).
How often do you listen to English outside class? (e.g. music, TV, movies, series, videogames, Youtube, Internet, etc.).	¿Con qué frecuencia escucha el inglés fuera de clase? (Ej.: música, televisión, películas, series, videojuegos, Youtube, internet, etc.)
How often do you talk to yourself in English (e.g. posting on your social media, recording yourself, posting videos on Youtube or other vlogs, singing or practising pronunciation out loud)?	¿Con qué frecuencia habla consigo mismo en inglés. Por ejemplo, publicando en inglés en sus redes sociales (Instagram, Snapchat, Facebook, etc.), grabándose hablando en una grabadora de voz, subiendo videos en inglés a Youtube u otros vlogs, cantando o practicando pronunciación en voz alta?
How often do you use the foreign language due to work, personal reasons and interests outside class?	¿Con qué frecuencia utiliza la lengua extranjera por trabajo, motivos e intereses personales fuera del aula?
Los participantes tuvieron que indicar en qué medida estaban de acuerdo con las afirmaciones de las escalas por medio de una escala Likert de 7 medidas que abarcaban desde «Nunca» a «Todos los días»: Nunca / Menos de una vez al mes / Entre 1 y 4 veces al mes / Entre 1 y 2 veces por semana / Entre 3 y 4 veces por semana / Entre 5 y 6 veces por semana / Todos los días.	

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Las características sociodemográficas de los participantes se resumieron mediante datos estadísticos descriptivos. Para constatar la fiabilidad de las escalas, se realizó un análisis de componentes principales. La carga factorial de todos los ítems en sus respectivas escalas fue mayor de 0,35. Para calcular el nivel de IAALE se utilizaron estadísticos descriptivos. Para identificar las relaciones entre las variables asociadas con ImpAl, se llevaron a cabo análisis de correlación bivariados y regresión lineal (a través del método «escalonado»). Se optó por este método dada la naturaleza exploratoria de nuestro análisis y el tamaño limitado de la muestra.

Tabla 6. Análisis de componentes principales

	1	2	3	4
ULEFC1			0,365	
ULEFC2			0,672	
ULEFC3			0,635	
ULEFC4			0,554	
ULEFC5			0,549	
DLE1	0,658			
DLE2	0,806			
DLE3	0,668			
DLE4	0,568			
DLE5	0,764			
DLE6	0,591			
DLE7	0,728			
DLE8	0,688			
DLE9	0,466			
DLE10	0,660			
DLE11	0,419			
DLE12	0,464			
ACLE1		0,454		
ACLE2		0,606		
ACLE3		0,712		
ACLE4		0,364		
ACLE5		0,445		
ACLE6		0,693		
ACLE7		0,649		
ACLE8		0,563		
IAALE2			0,412	
IAALE 3			0,560	
IAALE 4			0,460	
IAALE 5			0,404	
IAALE 6			0,416	
IAALE 7			0,470	
IAALE 8			0,386	

En el caso del análisis de regresión, en las pruebas iniciales de idoneidad de la muestra, los supuestos relacionados con la generalización de los resultados no se cumplieron. Tras la trasformación de los datos, estos supuestos (linealidad, distribución normal de residuos, homocedasticidad y multicolinealidad) se cumplieron razonablemente. La relación entre las variables independientes y la variable dependiente es lineal. Los diagramas de dispersión mostraron que esta suposición se había cumplido. No hubo multicolinealidad en los datos. El análisis de las estadísticas

de colinealidad evidenció que las puntuaciones de las variables independientes estaban muy por debajo de 10 y las puntuaciones de tolerancia estaban por encima de 0,2 (ULEFC = 1,06 y 0,94; DLE = 1,03 y 0,97; ACLE = 1,09 y 0,92 respectivamente). Los valores de los residuos fueron independientes. La prueba de Durbin-Watson demostró que el valor era próximo a 2 (1,90). La varianza de los residuos fue constante. El gráfico de residuos estandarizados frente a valores predichos sugiere que se cumplió el supuesto de homocedasticidad. Los valores de los residuos se distribuyeron normalmente. No hubo casos influyentes que sesgaran este modelo ya que los valores de la distancia de Cook estaban todos por debajo de 1, lo que sugiere que los casos individuales no estaban influyendo indebidamente en el modelo. Todos los cálculos se realizaron utilizando el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales versión 25,0 (IBM Corp, Armonk, Nueva York, EE. UU.). La significancia se fijó en $p \leq 0,05$.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Validez del instrumento utilizado

Las dimensiones de las escalas utilizadas en el cuestionario se examinaron mediante un análisis de componentes principales. Se aplicó el método de análisis factorial por medio de componentes principales con rotación oblicua para la extracción de los factores y se retuvieron aquellos factores con eigenvalue mayor que 1,00 (Tabachnick y Fidell, 1989) (Tabla 6). Con anterioridad a la realización del análisis factorial, se consideraron ciertos criterios para constatar la viabilidad de este método. La prueba de esfericidad de Barlett indicó que los ítems estaban lo suficientemente correlacionados para realizar el análisis de componentes principales ($\chi^2(496) = 2957, p < 0,001$). El valor de la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue 0,841 para las variables múltiples, respaldando la adecuación de la muestra. Estos valores indican que es pertinente realizar un análisis factorial de la matriz de correlaciones (Tabachnick y Fidell, 1989, p. 604). El análisis factorial mediante componentes principales (Tabla 6) permitió observar que cada una de las escalas utilizadas constituía una única dimensión. La Tabla 7 muestra la existencia de un único factor latente para la escala de IAAL, con las correspondientes cargas factoriales de los ítems.

Tabla 7. Cargas factoriales obtenidas en el análisis de componentes principales de la escala de IAAL

Ítems	Carga factorial
Me esfuerzo en aprender inglés	0,41
Presto atención en clase	0,56
Hago más de lo que se pide en clase	0,46
Participo en clase	0,40
Tengo ganas de que llegue la clase de inglés	0,42
Disfruto aprendiendo cosas nuevas sobre la lengua inglesa	0,47
Estoy tan absorto en clase que no me doy cuenta de que el tiempo pasa	0,39

Nivel de implicación del alumnado adulto en su aprendizaje de inglés

La media de implicación de los 165 aprendientes adultos que llenaron el cuestionario en su aprendizaje de inglés fue de 3,05 (rango posible: 1-5), con una desviación estándar de 4,13 y un intervalo de confianza (95%) de 2,99-3,11.

Estos datos indican que la muestra de nuestro estudio tiene una implicación intermedia en su aprendizaje. Aunque este no es uno de los focos centrales de nuestra investigación, cabe pensar que, en un contexto de mínima exposición al idioma al tratarse de una situación de LE, al alumnado le puede resultar difícil avanzar en su competencia en el idioma al ritmo que exigen las programaciones de los niveles que se imparten en las EEOOII si su grado de implicación y compromiso no es lo suficientemente alto.

Entendemos que la acción docente resulta clave en el fomento de la implicación. En este contexto específico de educación de adultos, dadas las expectativas arraigadas basadas en escolarizaciones previas, el papel del docente para cambiar las actitudes negativas o reforzar las experiencias positivas de aprendizaje es esencial para incrementar la implicación (Acosta-Manzano y Mercer, 2024). Algunas investigaciones previas también sugieren que las creencias del profesorado en cuanto a su alumnado afectan la forma en la que tratan de fomentar la implicación de su alumnado y, por ende, el nivel de implicación de su alumnado (Acosta-Manzano y Mercer, 2024). Asimismo, el contexto sociocultural junto al estatus de la LE influye la actitud del alumnado y su posterior implicación (Haukås et al., 2022).

Este nivel intermedio de implicación también podría deberse a factores internos del alumnado tales como su nivel de motivación (Ismail, 2016; Oga-Baldwin y Nakata, 2017), el tiempo y la energía que cada estudiante decide dedicarle voluntariamente a su propio aprendizaje (Hu y Kuh, 2002; Kuh, 2003) tanto dentro

como fuera del aula, el disfrute de la LE (Guo, 2021), la ansiedad con respecto a la LE (Ismail, 2016), el apoyo del profesorado (Sadoughi y Hejazi, 2021), el rasgo de neuroticismo o la edad (Angelovska et al., 2021) y las relaciones interpersonales positivas (Mercer y Dörnyei, 2020). Es más, la manera en la que el alumnado se relaciona con la LE fuera del aula se interconecta con sus experiencias en clase y su participación en actividades de aprendizaje en el aula (Acosta-Manzano y Mercer, 2024).

Asociaciones entre IAAL con las variables sociodemográficas, DLE, ACLE y ULEFC

Se llevaron a cabo análisis de correlación bivariados y de regresión lineal con el fin de identificar las posibles asociaciones que se establecían entre la IAAL con las características sociodemográficas del alumnado, su DLE, ACLE y ULEFC. Para el análisis de correlación se emplearon diez variables: género (donde 0 = hombre y 1 = mujer), edad, nivel de competencia en inglés (con cinco niveles, desde ningún nivel acreditado a B2), nivel de formación (con nueve niveles, desde Educación Primaria a Doctorado), nivel de multilingüismo (con dos niveles: se estudia únicamente inglés y se estudia inglés y también se estudia o se habla otro idioma), percepción relativa del nivel de inglés respecto de los compañeros de clase (con cinco niveles, desde «Muy por debajo de la media» a «Muy por encima de la media»), razón por la que se estudia inglés (con dos niveles, por placer o por necesidades laborales y/o de formación), DLE, ACLE y ULEFC (Tabla 8).

Tabla 8. Análisis de correlación bivariados de la IAAL con las características sociodemográficas de los participantes, DLE, ACLE y ULEFC

Variable	r (p)
Género	0,210** (0,007)
Edad	0,258** (0,001)
Nivel de competencia en inglés	-0,099 (0,206)
Nivel más alto de formación	0,037 (0,639)
Nivel de multilingüismo	0,040 (0,607)
Percepción del nivel propio en comparación con los compañeros	0,105 (0,181)
Razón por la que se estudia inglés	-0,185* (0,018)
DLE	0,384** (<0,001)
ACLE	-0,310** (<0,001)
ULEFC	0,225** (0,004)

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

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

Los resultados de los análisis iniciales de correlación de Pearson indicaron que 6 de las 10 variables independientes se asociaban significativamente con IAALE (Tabla 8). El género, edad, DLE y ULEFC presentaron una asociación positiva significativa. ACLE y la razón por la que estudiaban inglés presentaron una correlación significativa negativa con IAALE. El curso, el nivel de formación, el número de lenguas extranjeras que estudiaban o habían estudiado y la percepción de su nivel con respecto al de sus compañeros no presentaron una asociación significativa con el nivel de IAALE en su aprendizaje. Estos resultados indican que las mujeres están más implicadas en su aprendizaje de inglés que los hombres. En general, coincidiendo con los resultados de Angelovska et al. (2021), el alumnado de mayor edad solía estar más implicado, es decir, al dividir la muestra entre estudiantes de hasta 40 y más de 40 años, se observa que los mayores de 40 años ($M = 31,39$; D.E = 3,56) experimentaban mayor implicación que los menores de 40 ($M = 29,43$; D.E = 4,51). Los aprendientes que estudian por placer, frente a aquellos que estudiaban por necesidad, muestran más implicación en su aprendizaje. Pese a que este resultado podría sorprender, parece lógico que la motivación intrínseca del alumnado para estudiar una LE influya más positivamente en la implicación del alumnado que la motivación extrínseca o la obligación de tener que estudiar una LE para fines profesionales ya sean laborales (comunicarse con clientes) como académicos (acreditar el nivel B1 de una LE para poder obtener el título de la carrera universitaria). El hecho de que DLE y ULEFC se asociaran positivamente con IAALE significa que cuanto más DLE o ULEFC experimentan los estudiantes, más se implican en su aprendizaje de inglés y/o viceversa. La asociación negativa de ACLE con la IAALE indica que los estudiantes que experimentan niveles elevados de ansiedad se implican menos en su aprendizaje de inglés.

Variables predictoras de IAALE

Antes de proceder al análisis de regresión, se calcularon los coeficientes de correlación entre las variables independientes y ninguno fue demasiado alto (todos por debajo de 0,45) (Tabla 9), lo que sugiere que es poco probable que la multicolinealidad sea un problema para los datos del estudio (Tabachnick y Fidell, 1989).

Tabla 9. Intercorrelaciones entre las variables independientes

Predictores	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Género									
2. Edad	0,196*								
	(0,012)								
3. Nivel de competencia	-0,037 (0,633)	0,166* (0,033)							
4. Nivel de formación	0,034 (0,664)	0,330** (p<0,001)	0,437** (p<0,001)						
5. Nivel de multilingüismo	-0,004 (0,958)	-0,203** (0,009)	-0,006 (0,940)	-0,022 (0,784)					
6. Percepción comparada del nivel propio	-0,227** (0,003)	-0,206** (0,008)	-0,025 (0,749)	0,034 (0,664)	0,096 (0,220)				
7. Razón por la que estudia inglés	-0,087 (0,264)	-0,053 (0,498)	0,038 (0,625)	0,027 (0,727)	0,166* (0,033)	0,056 (0,471)			
8. DLE	0,039 (0,621)	-0,125 (0,109)	-0,191* (0,014)	-0,107 (0,169)	0,038 (0,626)	0,091 (0,243)	-0,156* (0,046)		
9. ACLE	0,264** (0,001)	0,040 (0,609)	0,016 (0,837)	0,028 (0,724)	-0,032 (0,682)	-0,427** (p<0,001)	0,182* (0,019)	-0,178* (0,022)	
10. ULEFC	-0,098 (0,211)	-0,138 (0,077)	0,266** (0,001)	-0,078 (0,320)	0,081 (0,299)	0,163* (0,037)	0,093 (0,234)	0,062 (0,433)	-0,240** (0,002)

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

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

Se llevó a cabo el análisis de regresión a través del método «escalonado» con las seis variables que se habían correlacionado significativamente con IAAL con el fin de comprobar si las variables independientes predicen la implicación de los aprendientes en su aprendizaje de LE. Para detectar un tamaño de efecto típico en las ciencias del comportamiento, Green (1991) recomendó un tamaño de muestra mínimo de 50, a lo que habría que añadir aproximadamente ocho observaciones adicionales por predictor. Esto significa que, para un estudio de regresión múltiple de 6 variables independientes, el tamaño de muestra requerido es 98, que se encuentra por debajo de nuestra muestra ($N = 165$).

El análisis de regresión mostró que el modelo explicaba un 37% de la varianza de IAAL ($F(6, 158) = 17,073, p < 0,001, R^2$ ajustado = 0,369). El error estándar de la estimación fue de 0,04991. Se encontró una ecuación de regresión significativa para IAAL, con cinco variables predictoras de la IAAL (género, edad, DLE, ACLE y ULEFC) (Tabla 10).

Tabla 10. Asociaciones individuales entre las variables predictoras e IAALE

Coeficientes no estandarizados			Coeficientes estandarizados		
Predictores	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
Género	0,033	0,009	0,230	3,487	0,001
Edad	0,001	0,000	0,295	4,587	p<0,001
Razón por la que estudia	-0,009	0,008	-0,069	-1,070	0,286
DLE	0,003	0,001	0,352	5,505	p<0,001
ACLE	-0,002	0,001	-0,272	-4,041	p<0,001
ULEFC	0,002	0,001	0,201	3,123	0,002

B = coeficiente de regresión no estandarizado.

Beta = coeficiente de regresión estandarizado.

Tabla 11. Varianzas individuales de cada predictor con la IAALE

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambios				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	0,384a	0,148	0,142	0,05824	0,148	28,248	1	163	p < 0,001
2	0,493b	0,243	0,233	0,05507	0,095	20,308	1	162	p < 0,001
3	0,553c	0,306	0,293	0,05289	0,063	14,633	1	161	p < 0,001
4	0,593d	0,351	0,335	0,05128	0,046	11,276	1	160	0,001
5	0,624e	0,389	0,370	0,04993	0,037	9,754	1	159	0,002

a. Predictores: (Constante), DLE

b. Predictores: (Constante), DLE, Edad

c. Predictores: (Constante), DLE, Edad, ACLE

d. Predictores: (Constante), DLE, Edad, ACLE, Género

e. Predictores: (Constante), DLE, Edad, ACLE, Género, ULEFC

Los predictores positivos de IAALE fueron el disfrute, la edad, el género (0 = hombre; 1 = mujer) y el uso de la LE fuera de clase mientras que la ansiedad fue el único predictor negativo. La Tabla 11 muestra el porcentaje de la varianza que explicaba cada predictor. El DLE fue el predictor más fuerte y explicó un 14,8% de la varianza ($\beta = 0,343$, $t(165) = 5,331$, $r = 0,393$, $p < 0,001$), con un tamaño del efecto medio (Plonsky y Oswald, 2014), seguido por la edad que explicaba un 9,5% adicional de la varianza ($\beta = 0,293$, $t(165) = 4,549$, $r = 0,343$, $p < 0,001$), con un tamaño del efecto medio. El género explicó un 4,6% de varianza ($\beta = 0,221$, $t(165) = 3,336$, $r = 0,271$, $p < 0,005$), con un tamaño del efecto medio-grande, el ULEFC explicó un 3,7% de varianza ($\beta = 0,211$, $t(165) = 3,242$, $r = 0,261$, $p < 0,001$), con un tamaño del efecto pequeño-medio. La ACLE fue el único predictor negativo.

ACLE explicó un 6,3% de la varianza ($\beta = -0,256$, $t(165) = -3,721$, $r = -0,306$, $p < 0,005$), con un tamaño del efecto pequeño.

Los resultados indican que cuanto mayor es el disfrute al aprender el idioma, la edad del aprendiente y el uso extramural del idioma, y menor es la ansiedad asociada a situaciones de clase, mayor es la implicación del alumnado en su propio aprendizaje. Además, las mujeres evidencian mayor nivel de implicación que los hombres. Es preciso señalar, no obstante, que del análisis realizado no puede derivarse, por ejemplo, que el disfrute, un bajo nivel de ansiedad en clase y el uso extramural del idioma sean causas o consecuencias de la implicación del alumnado.

En cuanto a los predictores de la ImpAl, nuestros resultados coinciden con los de estudios anteriores que demostraron que la IAALE predecía o se predecía por la edad (Angelovska et al., 2021), DLE (Guo, 2021) y el género (Oga-Baldwin y Nakata, 2017). Por otra parte, mientras que otros estudios simplemente sugirieron una relación negativa entre IAALE y ACLE (Ismail, 2016; Oruç y Demirci, 2020), nuestro estudio la confirma. De esta forma, dado que los resultados de Huang et al. (2017) mostraron que el nivel de competencia de los estudiantes es un factor que influye en sus patrones de implicación en las actividades de aprendizaje investigadas, el hecho de que el proceso didáctico fomente el disfrute y uso de LE fuera de clase y, simultáneamente, reduzca la ansiedad de los estudiantes, podría incidir en el incremento de su IAALE e, indirectamente a través de este compromiso con el aprendizaje de la LE, en la mejora de su competencia en el idioma.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha constatado la validez de contenido y de constructo del instrumento de medición desarrollado para valorar IAALE. Ha identificado cinco factores predictores de esta implicación, que, en orden de mayor a menor grado de asociación con IAALE son DLE, edad, ACLE, género y ULEFC.

Las implicaciones pedagógicas que se derivan de este estudio a nivel práctico son principalmente la importancia del papel del profesorado en la implicación del alumnado, así como de la creación de un ambiente de clase que fomente emociones positivas y proporcione las herramientas necesarias para lidiar con las negativas de manera constructiva. Para fomentar la implicación del alumnado tanto dentro de la clase de LE como fuera de clase, es menester que los docentes presten atención a los factores afectivos en la clase de lengua extranjera, es decir, los docentes deberían fomentar las emociones positivas, que desencadenan implicación tales como el disfrute, a través del empleo de metodologías activas, innovadoras y colaborativas que

permitan la interacción entre compañeros y autonomía del alumnado. Además, el profesorado puede fomentar entornos seguros motivadores y relajados mediante la selección adecuada de contenidos para clase. Cuando el profesorado aplica la metodología de *aprender haciendo* (*learning by doing* en inglés) por medio de tareas activas contextualizadas en la realidad muestra maneras en las que el alumnado se puede implicar fuera de clase y le proporciona oportunidades para que sean más autónomos y se impliquen. Por tanto, la acción docente es clave para la implicación del alumnado. Cuando los estudiantes se sienten seguros en clase y con respecto a su aprendizaje de LE, tienen más probabilidades de implicarse con el material proporcionado en clase. El papel docente en este caso consiste en facilitar este proceso apoyando al estudiantado, permitiéndoles autonomía del aprendizaje a la par que ofrecen una retroalimentación constructiva y guían su comprensión.

Este estudio ha de reconocer ciertas limitaciones. En primer lugar, podría darse un sesgo de autoselección, dado que la participación en el estudio fue voluntaria. En segundo lugar, el estudio se realizó con un número limitado de participantes en un contexto cultural, geográfico, educativo e institucional particular. Por ello, es posible que los resultados no sean representativos de todos los estudiantes de las EEOOII en España ni de otras poblaciones de estudiantes adultos de LE. En este sentido, la investigación sobre este constructo puede generar resultados distintos según el entorno de instrucción, la población y LE estudiada. En tercer lugar, es exclusivamente cuantitativo, por lo que carece de datos cualitativos que proporcionen información clave sobre percepciones e interpretaciones de los participantes en cuanto a las relaciones entre las variables objeto de estudio. En cuarto lugar, al tratarse de un estudio transversal, no se puede determinar la direccionalidad de las relaciones entre factores, es decir, si la IAALE es causa o consecuencia de los factores predictores identificados. Por tanto, es imprescindible llevar a cabo otras investigaciones para aclarar las relaciones de IAALE con factores de interés, extender la investigación a otras poblaciones de estudiantes de LE e integrar una gama más amplia de métodos de recopilación y análisis de datos, incluyendo análisis cualitativos.

Pesa a dichas limitaciones, este estudio contribuye a una mejor comprensión de IAALE y de los factores asociados con IAALE en una población de estudiantes de inglés como LE escasamente investigada, como es la de los estudiantes adultos de una variedad de edades y antecedentes educativos.

REFERENCIAS

- Acosta-Manzano, I. (2022). Uso del inglés como lengua extranjera fuera de clase por parte de aprendientes adultos. En S. Mariscal Vega, G. Jiménez López, & M. G. Gallego Jiménez (Eds.), *Enseñar desde las TIC* (pp. 39-52). Aranzadi (Thomson Reuters).
- Acosta-Manzano, I., & Barrios, E. (2022). Validación de versiones en español de escalas de disfrute con el aprendizaje de la lengua extranjera. *Signos*, 55, 110.
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000300684>
- Acosta-Manzano, I., & Mercer, S. (2024). English foreign language teachers' beliefs about adult learners' engagement. *The Language Learning Journal*, 1-21.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2370977>
- Andújar, A., & Rodríguez, J. M. F. (2020). WhatsApp and Jitsi to foster student engagement in an American-Spanish telecollaboration exchange. En *Recent tools for computer-and mobile-assisted foreign language learning* (pp. 60-78). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1097-1.ch003>
- Angelovska, T., Mercer, S., & Talbot, K. R. (2021). Personality traits as predictors of language learner engagement. *Language Learning in Higher Education*, 11(2), 285-310.
<https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2026>
- Botes, E., van der Westhuizen, L., Dewaele, J. M., MacIntyre, P., & Greiff, S. (2022). Validating the short-form foreign language classroom anxiety scale. *Applied Linguistics*, 43(5), 1006-1033. <https://doi.org/10.1093/applin/amac018>
- Castrillo de Larreta Azelain, M., & Martín Monje, E. (2016). Students' engagement in online language learning through short video lessons. *Porta Linguarum*, 26, 177-186.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.53943>
- Cristòfol, B., & Appel, C. (2021). Student engagement in an EFL/SFL speaking LMOOC during the COVID-19 pandemic: Influence of learners' social, affective and cognitive dimensions. *English as a Foreign Language International Journal*, 25(5), 96-118.
<https://hdl.handle.net/10609/150351>
- Dewaele, J. M., & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196(1), 34-49.
https://caod.oriprobe.com/articles/58141199/Emotions_in_second_language_acquisition_A_critical.htm
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & 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>
- Green, B. (1991). How many subjects does it take to do a regression analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 26, 499-501.
- Guo, Y. (2021). Exploring the dynamic interplay between foreign language enjoyment and learner engagement with regard to EFL achievement and absenteeism: A sequential mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.766058>

- Haukås, Å., Mercer, S., & Svalberg, A. M. L. (2022). School teachers' perceptions of similarities and differences between teaching English and a non-language subject. *TESOL Quarterly*, 56(2), 474-498. <https://doi.org/10.1002/tesq.3062>
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., & Mercer, S. (Eds.). (2020). *Student engagement in the language classroom*. Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575. <https://doi.org/10.1023/A:1020114231387>
- Huang, Y. Y., Liu, C. C., Wang, Y., Tsai, C. C., & Lin, H. M. (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.
- Ismail, N. M. (2016). The effectiveness of an engaging program to reduce Saudi female university EFL students' foreign language anxiety and to enhance their motivation to learn English at Taif University. *International Journal of Psychological Studies*, 8(1), 92-105. <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v8n1p92>
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32. <https://doi.org/10.1080/00091380309604090>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Li, C., Jiang, G., & Dewaele, J. M. (2018). Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: Validation of the Chinese version of the foreign language enjoyment scale. *System*, 76, 183-196. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004>
- Li, J., King, R. B., & Wang, C. (2022). Profiles of motivation and engagement in foreign language learning: Associations with emotional factors, academic achievement, and demographic features. *System*, 102820. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102820>
- MacIntyre, P. D. (1992). *Anxiety and language learning from a stages of processing perspective* (Tesis doctoral, University of Western Ontario). Western University Scholarship Repository. <https://uwo.scholaris.ca/items/969cfdba-e6c7-4390-9bae-1892839b9baa>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
- Mercer, S. (2019). Language learner engagement: Setting the scene. En X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 643-660). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_40
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024563>
- Oga-Baldwin, W. Q. (2019). Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System*, 86, 102128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102128>
- Oga-Baldwin, W. Q., & 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>

- Olsson, E., & Sylvén, L. K. (2015). Extramural English and academic vocabulary. A longitudinal study of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9, 77–103. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201512234129>
- Oruç, E., & Demirci, C. (2020). Foreign language anxiety and English language achievement in higher education: The mediating role of student engagement. *European Journal of Education Studies*, 7(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3756910>
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is “Big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64, 878–912. <https://doi.org/10.1111/lang.12079>
- Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101060. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101060>
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & 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>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Svalberg, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Svalberg, A. M. L. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3-4), 242-258. <https://doi.org/10.1080/09658410903197264>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. Harper Collins.
- Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16–26. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008>

IRENE ACOSTA-MANZANO

Especializada en el aprendizaje de lengua extranjera en adultos, con especial atención en los factores que afectan su aprendizaje, es colaboradora honoraria en la Universidad de Málaga y docente de inglés, francés y español de la Junta de Andalucía en Escuelas Oficiales de Idiomas.

acostami@uma.es
<https://orcid.org/0000-0003-0614-0023>

Acosta-Manzano, I. (2025). Implicación de alumnado adulto en su aprendizaje de lengua extranjera: Medición y factores asociados. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 18(3), e1266. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1266>

Rebut / Recibido / Received / Reçu: 31-06-2023

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 20-11-2024

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>