

María del Socorro  
Ramírez Ramírez  
Narciso Castillo Sanguino  
José Eduardo Pineda Pérez

## Compromiso estudiantil hacia el aprendizaje del idioma inglés en un ambiente híbrido

*English language learning student engagement in a blended learning environment*

**RESUMEN:** El aprendizaje híbrido o semipresencial combina los espacios de enseñanza entre el aula física y el aula virtual. Aprender una segunda lengua bajo esta modalidad demanda un alto compromiso por parte de los estudiantes para realizar las actividades mediadas a través de tecnologías digitales. Esta investigación tiene por objetivo describir hasta qué punto los alumnos de una universidad tecnológica del sur del estado de Puebla están comprometidos con el aprendizaje del inglés en un ambiente semipresencial. Se trata de una investigación cuantitativa, transversal de carácter descriptiva. La información fue recolectada a través de la aplicación de la Escala de Compromiso de los Estudiantes en Línea con una escala tipo Likert del 1 al 5 donde 1= nunca y 5= siempre. Los hallazgos muestran que los estudiantes tienen mayor iniciativa en las sesiones presenciales y un alto deseo por aprender el idioma ( $\bar{X}$ = 4.5); sin embargo, realizan poco esfuerzo por utilizar la lengua en sus actividades cotidianas ( $\bar{X}$ = 2.7). Los resultados implican un mejor seguimiento de las actividades mediadas por tecnologías digitales, así como la búsqueda de mejores estrategias que permitan que los estudiantes tengan una mayor exposición con la lengua a través del uso de herramientas digitales. Se concluye que los estudiantes muestran un alto deseo y esfuerzo por aprender inglés. Sin embargo, este deseo por el aprendizaje no se materializa en actividades concretas que requieren compromiso para utilizar la lengua cuando el aprendizaje no es mediado por el profesor de manera presencial. La importancia de este estudio radica en la contribución a la poca producción científica que existe sobre el constructo compromiso estudiantil en el área de aprendizaje de lenguas bajo una modalidad semipresencial.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje híbrido, compromiso afectivo, compromiso cognitivo, compromiso conductual, inglés.

**ABSTRACT:** Blended learning implies teaching in a physical and a virtual classroom. Learning a second language in a blended learning environment demands students'

**COMO CITAR:** Ramírez Ramírez, M. S., Castillo Sanguino, N., & Pineda Pérez, J. E. (2024). Compromiso estudiantil hacia el aprendizaje del idioma inglés en un ambiente híbrido. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (25), 1–16. <https://doi.org/10.32870/vel.vi25.313>

María del Socorro Ramírez Ramírez  
Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros (UTIM), México  
ORCID: 0000-0002-5051-9471

Narciso Castillo Sanguino  
sangcas@gmail.com  
Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros (UTIM), Puebla, México  
ORCID: 0000-0002-9316-8018

José Eduardo Pineda Pérez  
Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros (UTIM), Puebla, México  
ORCID: 0000-0002-3837-0387

<https://doi.org/10.32870/vel.vi25.291>

Recibido: 30/08/2024

Aceptado: 24/11/2024

Publicado: 01/01/2025

Esta obra está bajo una licencia Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 25

ENERO / JUNIO 2025

ISSN 2007-7319

E313

high commitment to perform activities mediated through technology. This research aims to describe university student engagement in learning English. This was cross-sectional quantitative research of descriptive character. The data were collected by applying the Online Student Engagement Scale using a Likert scale from 1 to 5 where 1= never and 5= always. The findings show that students have greater initiative and desire to learn the language in face-to-face sessions than in online learning ( $\bar{X}$ = 4.5); however, they make little effort to do the online tasks and to use the language in their daily activities ( $\bar{X}$ = 2.7). The results imply better monitoring of technology-mediated activities by teachers, as well as the search for better strategies that allow students to have greater exposure to the language through digital tools. It is concluded that students show a high desire and effort to learn English. However, this desire for learning does not materialize in concrete activities that require the students' commitment to use the language when the teacher does not mediate learning in a face-to-face manner. The importance of this study lies in the contribution to the little scientific production that exists on the construct of student engagement in the area of blended language learning.

**KEYWORDS:** affective engagement, behavioral engagement, blended learning, cognitive engagement, English.

## Introducción

El aprendizaje de lenguas en un contexto híbrido, también llamado semipresencial o *blended learning* (*b-learning* por sus siglas en inglés), requiere de un alto compromiso por parte de los estudiantes. Esta modalidad combina los espacios de enseñanza entre el aula física y el aula virtual. En el aula física, los estudiantes de una lengua cuentan con la guía y el apoyo de su profesor en la proximidad y la inmediatez. Sin embargo, cuando el aula virtual es asíncrona, esta carece de apoyo basado en la proximidad y la inmediatez, por lo que la actividad realizada en este espacio apunta a la autonomía de los alumnos, requiriendo un alto compromiso y autodeterminación para aprender por sí mismo.

El aprendizaje basado en un modelo híbrido demanda a los alumnos el desarrollo de ciertas competencias para fomentar el aprendizaje. Entre ellas se pueden mencionar la búsqueda de información relevante en la red, el desarrollo de criterios para valorar datos y determinar su validez y confiabilidad, la aplicación de información en

situaciones reales, el desarrollo de trabajo en equipo, la toma de decisiones con base en informaciones contrastadas y la toma de decisiones en grupo. De tal modo que los estudiantes logran un “compromiso estudiantil” que cobra relevancia, ya que este funciona como un predictor importante del éxito académico (Ma et al., 2017). Un estudiante con niveles altos de compromiso estudiantil tiende a tener mejores logros académicos con relación a uno con bajo compromiso.

Recientemente, el compromiso estudiantil ha ganado notoriedad en el campo educativo y el área de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua en ámbitos de aprendizaje presencial no es una excepción (Sulis, 2022). A este constructo se le atribuye un alto potencial que puede ayudar a profundizar el cómo los estudiantes se “enganchan” con el aprendizaje de una lengua (Philp & Duchesne, 2016). Si bien existe información sobre la variable “compromiso estudiantil” en contextos de presencialidad, existe escasa información sobre ella en re-

lación con el aprendizaje del inglés en un ambiente híbrido (Sahin-Kizil, 2014). Derivado del papel que juega esta variable en los modelos híbridos de enseñanza-aprendizaje, la presente investigación tiene por objetivo describir hasta qué punto los estudiantes de una universidad están comprometidos con el aprendizaje del inglés en un ambiente híbrido. Esto permite explorar el compromiso como una variable que puede ampliar el conocimiento de los causales, a la problemática del lento progreso en el aprendizaje de una lengua cuando se estudia en ambientes híbridos.

En primer lugar, el presente artículo expone la importancia que tiene el compromiso estudiantil en el aprendizaje de una lengua bajo un modelo híbrido. Se resalta que, a pesar de su importancia, existe poca investigación de este constructo en el área de aprendizaje de lenguas bajo una modalidad híbrida. En segundo lugar, se presenta la revisión de literatura, se hace énfasis en cómo ha sido operacionalizado el constructo “compromiso estudiantil” y se presentan los antecedentes más importantes. A continuación, se introduce la metodología utilizada, los participantes, el instrumento y el procedimiento. Se continúa presentando los hallazgos y se concluye con las implicaciones pedagógicas que se desprenden de los resultados.

La importancia de este estudio radica en la contribución a la poca producción científica que existe sobre el constructo compromiso estudiantil en el área de aprendizaje de lenguas bajo una modalidad semipresencial. El compromiso estudiantil es esencial cuando se realizan estudios bajo la modalidad híbrida, ya que

el estudiante solo cuenta con la guía del maestro de manera presencial 1 o 2 veces por semana, y el resto corresponde a trabajo independiente mediado por tecnologías digitales. Los beneficiarios de este estudio son los profesores y los estudiantes de lenguas al visibilizar el grado de compromiso de los estudiantes con su aprendizaje en un contexto híbrido, así como las posibles implicaciones pedagógicas.

### Revisión de literatura

El término “compromiso estudiantil” (*students’ engagement*), también referido como “compromiso escolar” (*school engagement*), ha pasado por diferentes etapas de desarrollo teórico conceptual. Inicialmente, el compromiso estudiantil aludía a todas las actividades que involucran los procesos cognitivos activos, tales como la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y la evaluación. Se hacía énfasis en que los estudiantes están intrínsecamente motivados para aprender debido a la naturaleza significativa del ambiente de aprendizaje (Kearsley y Shneiderman, 1998). En segundo momento, se llegó a la conclusión que el compromiso estudiantil no se trataba solo de cuestiones cognitivas. De este modo, el compromiso emocional o afectivo también se consideró como parte del compromiso estudiantil. Finalmente, en un tercer momento se incluyó la dimensión conductual (Halverson y Graham, 2019) y/o involucramiento personal (Dixson, 2015).

A menudo, el compromiso estudiantil toma en cuenta la cognición, las disposiciones afectivas y las conductas adoptadas por los estudiantes. Las investigaciones revisa-

das operacionalizan este constructo con dos, tres o cuatro componentes o dimensiones. Algunos estudios reportan un modelo con dos componentes que con frecuencia incluyen el compromiso conductual y el compromiso afectivo. Algunos otros incluyen variables como el interés, el sentimiento de pertenencia y la actitud positiva hacia el aprendizaje como ejes de la formación personal y ciudadana de los estudiantes (Aspeé et al., 2019).

Los abordajes teóricos y conceptuales que abordan el compromiso estudiantil difieren entre ellas al identificar las dimensiones que integran este constructo. A pesar de esto, es posible distinguir claramente las dimensiones cognitiva, conductual y afectiva en los modelos identificados (Miranda-Zapata et al., 2018). El compromiso cognitivo, también llamado compromiso psicológico, tiene que ver con la capacidad de comprender ideas. Este tipo de compromiso involucra una inversión y un esfuerzo dirigido a aprender, a comprender o a dominar el conocimiento, las habilidades u oficios que el trabajo académico pretende promover (Sahni, 2019). Se relaciona directamente con las habilidades del pensamiento.

Por su parte, el compromiso conductual se refiere a la conducta observable en la participación del estudiante en el ámbito académico y en las actividades extracurriculares que se da en ambientes presenciales, digitales o híbridos (Peng, 2017). Este compromiso alude a las interacciones que establece el alumno, tanto en ámbitos escolares (aula y/o escuela) de presencialidad como en ámbitos extraescolares; tal es el caso de las interacciones con la familia y/o con los amigos (Miranda-Zapata et al., 2018). De

este modo, la interacción alumno-alumno y alumno-instructor dentro de los cursos en línea (Deng et al., 2020) cobran especial relevancia, aunque se presenta un reto para “observar” el comportamiento en un ambiente digital, ya que no existe interacción de manera presencial. Además, el estudiante puede realizar las actividades de manera sincrónica y asincrónica, siendo esta última la que presenta mayores retos para monitorear el comportamiento ya que carece de proximidad e inmediatez.

Aunque el comportamiento conductual de los estudiantes en ambientes en línea tiene un cierto grado de inexactitud y engaño, la frecuencia, amplitud y profundidad del compromiso conductual aún pueden verse reflejado. Wang et al. (2016) operacionalizan este compromiso con la participación del estudiante en preguntas y respuestas, con la constante participación o darse por vencido fácilmente. Estas conductas pueden ser identificables tanto en la presencialidad como en la virtualidad cuando se trabaja de manera sincrónica. Dentro del salón de clase es el propio profesor que da fe de ellas, observándolas de manera directa. En el trabajo sincrónico se puede observar las mismas variables que en la presencialidad. Cuando el trabajo se realiza de manera asíncrona, el Sistema de Gestión de Aprendizaje utilizado (LMS por sus siglas en inglés), como *Moodle* o *Google Classroom*, es quien arroja datos como tiempo de conexión, fecha y hora de entrega de la actividad, entre otras, que ayudan a trazar el comportamiento que asumen los estudiantes con su aprendizaje.

La dimensión emocional también se ha tomado en cuenta como parte del “com-

promiso estudiantil”. De acuerdo con Thomas (2012), lo afectivo o emocional es una dimensión importante del compromiso estudiantil. Esta puede fomentarse mediante actividades como el desarrollo de acciones apropiadas entre los estudiantes y entre el personal. El objetivo debe ser que los estudiantes se sientan cómodos en el curso y que generen un sentido de pertenencia. Este es fundamental para la retención y el éxito de los estudiantes. El concepto de compromiso emocional abarca reacciones positivas y negativas hacia los maestros, los compañeros de clase, los académicos, las tareas asignadas y hacia la escuela de manera general (Fredricks et al., 2004). Esta dimensión supone la creación de vínculos con la institución e influye en la voluntad para realizar el trabajo escolar.

#### Compromiso estudiantil en el aprendizaje híbrido

El estudio del compromiso estudiantil ha tenido un lugar prevalente cuando el proceso enseñanza se da en ambientes presenciales (Dincer et al., 2019; Mekki et al., 2022), pero en menor medida en ambientes de aprendizaje híbrido. Si bien este tipo de aprendizaje se hizo evidente durante el periodo de confinamiento por la COVID-19, este existía con anterioridad. El aprendizaje híbrido ha cobrado relevancia debido a la flexibilidad que permite la disponibilidad de las actividades en un sistema de gestión de aprendizaje (*LMS*). Sin embargo, este representa ciertos retos, ya que el alumno debe tener compromiso, autoconfianza (Bouilheres et al., 2020; Fisher et al., 2021) y autoeficacia (Prifti, 2022). La actitud que asuma el estudiante es defini-

toria en el compromiso que tome hacia la modalidad híbrida. Los alumnos con una actitud positiva hacia el estudio en línea tienen mayor probabilidad de continuar con sus estudios y terminarlos con éxito (Dubey et al., 2023).

Algunas investigaciones han apuntado a develar la relación entre los sistemas híbridos y el compromiso estudiantil. Una clase basada en un ambiente híbrido aumenta el compromiso estudiantil. En general, se observa un incremento en la participación en la clase por parte del estudiantado (Jackson, 2024). Adicionalmente, se ha identificado que el profesor juega un rol importante en el compromiso estudiantil. La eficacia de los profesores al manejar las herramientas digitales juega un papel primordial en la promoción del compromiso estudiantil en ambientes híbridos (Bergdahl y Bond, 2022).

En la revisión de literatura se identificaron investigaciones que contrastan el compromiso estudiantil que manifiestan los estudiantes en ambientes presenciales versus híbridos. Huang et al. (2022) compararon el compromiso estudiantil en sesiones presenciales versus en línea. Los autores encontraron diferencias significativas en el compromiso afectivo ( $MT = 3.55 > MO = 3.37$ ) y en el compromiso cognitivo ( $MT = 3.55 > MO = 3.37$ ), la investigación concluye que las sesiones presenciales promueven un mayor compromiso afectivo y cognitivo que las sesiones en línea. Por su parte, Nimri et al. (2024) concluyeron que la virtualidad fomenta el desarrollo de habilidades técnicas, mientras la presencialidad promueve el compromiso emocional un poco más que la virtualidad.

Aunque de manera escasa, el análisis del “compromiso” ha estado presente en las investigaciones de aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera en contextos de semi-presencialidad. En esta área, el compromiso estudiantil permite comprender el progreso, el desempeño y las posibles barreras que el estudiante enfrenta en ambientes de aprendizaje híbrido (Sari, 2020). De este modo, el compromiso estudiantil arroja luz a los profesores de lenguas extranjeras sobre aquellas actividades que promueven el involucramiento activo de los estudiantes con su aprendizaje y aquellas que lo hacen en menor medida o incluso de forma nula (Hiver et al., 2021). El compromiso estudiantil brinda información esencial para que el profesor haga los ajustes necesarios en su práctica profesional.

El aprendizaje de una lengua también se relaciona con el compromiso que el estudiante asuma. El aprendizaje de una segunda lengua implica no solo la memorización, sino un aprendizaje performativo donde la práctica del idioma y la exposición constante a la lengua de estudio se hacen necesarios. La exposición a textos y audios en el idioma, así como la producción oral y escrita, son elementos indispensables que coadyuvan al aprendizaje de la lengua estudiada. Sin embargo, se ha encontrado que la actitud (compromiso conductual) que asuma el alumno es determinante para el progreso en el aprendizaje, un estudiante que considera que la práctica oral es necesaria a pesar de la alta probabilidad que tiene en pronunciar de manera errónea tiene mayores posibilidades de desarrollar la competencia comunicativa que los estudiantes que evitan practicar por

cuestiones conductuales (Castillo-Sanguino et al., 2023).

El compromiso estudiantil es fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua y se magnifica cuando se aprende en un ambiente semipresencial. El estudiante de lenguas en un ambiente híbrido necesita ciertas características. Entre estas destaca el compromiso para que el estudiante guíe su propio aprendizaje (Huang et al., 2022) durante las actividades síncronas, pero sobre todo, cuando el estudiante debe trabajar de manera asíncrona. El compromiso conductual, cognitivo y afectivo se interrelacionan durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Lu & Wang, 2023; Zhang, 2020). De igual forma, se ha indagado el uso que ciertas aplicaciones tecnológicas tienen en el compromiso estudiantil. Husin & Azmuddin (2022) encontraron que el uso de la plataforma *Kahoot* “engancha” a los estudiantes con el aprendizaje del inglés debido al tipo de actividades con las que la plataforma cuenta.

### Metodología

Se trata de un estudio cuantitativo de corte transversal siguiendo una metodología basada en encuesta o también conocida como método descriptivo (Gay et al., 2018). La investigación se llevó a cabo en una universidad tecnológica localizada al sur del estado de Puebla. La universidad ofrece carreras universitarias en modalidad escolarizada (asistencia de cinco días a la semana) e híbrida (los estudiantes asisten un día a la semana y se les asigna actividad por medio de plataformas digitales). Durante el transcurso de sus estudios universitarios, los estudiantes de esta última modalidad

cursan nueve cuatrimestres de inglés como lengua extranjera.

Cada cuatrimestre se compone de 60 horas de inglés, de las cuales 30 horas se imparten de forma presencial y el resto (30 horas) mediadas por tecnologías digitales. Para las clases mediadas por la tecnología, los profesores de inglés utilizan la plataforma de aprendizaje sugerida por la institución (*Moodle*) y otras plataformas o ambientes de aprendizaje como *Cambridge One*, *Quizizz*, *Google Classroom*, entre otras, a elección de cada profesor(a). Se ha identificado que los estudiantes que realizan sus estudios en modalidad híbrida muestran un bajo compromiso para realizar las actividades, siendo las que se asignan de manera asíncrona las que presentan mayor incidencia de no ser realizadas.

### Muestra

Se conformó una muestra aleatoria simple con los estudiantes que realizan sus estudios en la Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros en la modalidad híbrida (N=127). Se obtuvo una tasa de devolución de 90.5%. La muestra quedó conformada por 115 estudiantes de todos los programas educativos ofertados en la modalidad de interés. De los estudiantes encuestados, 59 son hombres (51%) y 56 mujeres (49%). De estos, el 24.3% reportó tener una edad de 19-20 años, el 47.8% 21-22 años y el 27.8% mayores de 23 años. Se aseguró que todas las carreras que se imparten de manera híbrida tuvieran representatividad en la muestra.

Tabla 1. Muestra por programa educativo

Programa educativo	Hombre	Mujer	Total
Administración	13	16	29
Agricultura Sustentable y Protegida	2	1	3
Agrobiotecnología	14	19	33
Lengua Inglesa	2	8	10
Tecnologías de la Información	28	12	40
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>56</b>	<b>115</b>

Nota: elaboración propia.

### Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Compromiso de los Estudiantes en línea (*the Online Student Engagement Scale*) elaborada por Dixson (2015), misma que ha sido validada y utilizada para obtener información sobre el compromiso estudiantil de los estudiantes en cursos de inglés (Suharti et al., 2021) en ambientes híbridos. El instrumento operacionaliza el constructo compromiso estudiantil en cuatro dimensiones: conductual, afectivo, involucramiento personal y cognitivo. A su vez, las dimensiones incluyen la siguiente cantidad de indicadores: conductual (6), afectivo (5), cognitivo (2) e involucramiento personal (6), 19 indicadores en total. Finalmente, es importante mencionar que los indicadores son valorados con una escala tipo Likert del 1 al 5 donde 1= nunca, 2=raramente, 3= algunas veces, 4= casi siempre y 5= siempre. Cada dimensión junto con sus indicadores correspondientes se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Tipos de compromiso estudiantil

Compromiso	Indicadores
<b>Iniciativa (Involucramiento personal)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudio inglés con regularidad por iniciativa propia.</li> <li>2. Leo textos en inglés con frecuencia.</li> <li>3. Repaso los apuntes antes de la clase presencial.</li> <li>4. Soy organizado(a) con mi aprendizaje de inglés.</li> <li>5. Tomo apuntes de la clase de inglés y del material o de los ejercicios asignados por mi docente.</li> <li>6. Pongo atención en clase y contesto los ejercicios que me dejan en clase o a través de plataformas o medios digitales.</li> </ol>
<b>Afectivo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me esfuerzo para aprender inglés.</li> <li>2. Encuentro la forma de hacer que lo que aprendo en inglés sea importante para mi vida. (Ejemplo, veo películas en inglés).</li> <li>3. Utilizo el inglés en mi vida diaria.</li> <li>4. Encuentro formas para que el material de la clase de inglés sea interesante.</li> <li>5. Deseo aprender inglés.</li> </ol>
<b>Conductual</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me divierto en las conversaciones en inglés (en línea o presencial) con el profesor y mis compañeros(as).</li> <li>2. Participo activamente en la clase presencial y/o en la plataforma o medio digital (en caso de que hubiera foros de discusión).</li> <li>3. Ayudo a mis compañeros(as) con su aprendizaje del inglés.</li> <li>4. Participo en conversaciones en inglés en línea: chat, foros, correo electrónico, redes sociales.</li> <li>5. Escribo en inglés en plataformas digitales (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok).</li> <li>6. Me relaciono con mis compañeros(as).</li> </ol>
<b>Cognitivo (rendimiento)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Obtengo buenas notas en mis exámenes de inglés.</li> <li>2. Obtengo buenas calificaciones en la clase de inglés</li> </ol>

Nota. Elaboración propia basado en Dixon (2015).

Para la aplicación de la escala, los investigadores elaboraron un cuestionario electrónico utilizando la herramienta *Google Forms*. Se compartió la liga del cuestionario solicitando la ayuda de los profesores de inglés para pedirle a sus respectivos estudiantes la contestación de este. Después de haber obtenido las respuestas, se descargó la base de datos y se sometieron a un análisis

estadístico de tipo descriptivo utilizando el software SPSS 22. Una vez obtenido los resultados del análisis realizado, estos fueron organizados por tipo de compromiso utilizando medias, frecuencias y porcentajes.

#### Consentimiento informado

Se incluyó en la apertura del instrumento una sección que contenía el consentimiento

to informado. En esta se informaba a los estudiantes el objetivo del cuestionario, su participación libre y voluntaria; además de informar que los datos obtenidos serían manejados con estricta confidencialidad y de manera anónima.

### Resultados y discusión

Como ya se ha mencionado, la información obtenida fue sometida a un análisis estadístico descriptivo. Los ítems se clasificaron sistemáticamente de acuerdo a las dimensiones propuestas por Dixson (2015) y Suharti et al. (2021). Se obtuvieron cuatro dimensiones: compromiso afectivo, cognitivo, conductual e iniciativa (involucramiento personal). A

continuación, se presentan los resultados organizados en estas cuatro dimensiones, siendo discutidas de manera individual.

### Iniciativa

La dimensión “iniciativa”, como su propio nombre lo indica, se refiere a aquellos esfuerzos que realizan los estudiantes por propia voluntad hacia el aprendizaje del inglés. Como se mencionó, esta dimensión es indispensable para el aprendizaje de una segunda lengua, ya que determina el grado de involucramiento que tiene cada estudiante con su propio aprendizaje. La dimensión consta de seis indicadores, mismos que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. *Compromiso con la iniciativa*

Iniciativa	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. Estudio inglés con regularidad por iniciativa propia.	1	5	3.19	.897
2. Leo textos en inglés con frecuencia.	1	5	2.90	.868
3. Repaso los apuntes antes de la clase presencial.	1	5	3.06	1.062
4. Soy organizado(a) con mi aprendizaje de inglés.	1	5	3.20	.910
5. Tomo apuntes de la clase de inglés y del material o de los ejercicios asignados por mi docente.	1	5	4.28	.864
6. Pongo atención en clase y contesto los ejercicios que me dejan en clase o a través de plataformas o medios digitales.	2	5	4.46	.809
<b>Media de la dimensión</b>		<b>3.51</b>		

Nota. Elaboración propia.

Al realizar una observación atenta de los indicadores, es posible identificar que pueden subclasificarse en dos secciones: las actividades que dependen solo de la voluntad de los estudiantes (ítems 1 al 4) y aquellas actividades que son mediadas por el docente (ítems 5 y 6). Resulta interesante darse cuenta de que la media de las actividades que dependen solamente de los alumnos se ubica en un rango de 2.9 (leo textos en inglés con frecuencia) y 3.20 (soy organizado con mi aprendizaje de inglés y estudio inglés por iniciativa propia) cercanas al número 3 de la escala utilizada que se traduce en “algunas veces”. Por su parte, las actividades que están mediadas por el docente o en las que este está presente (ítems 5 y 6) se ubican por arriba de 4 de la escala (casi siempre), lo que nos lleva a pensar que se debe reforzar la iniciativa de los estudiantes aun cuando el profesor no esté directamente implicado en ellas.

Los resultados resultan interesantes a partir de la presencialidad del profesor. Los datos sugieren que existe un mayor compromiso por parte de los estudiantes cuando se estudia de manera presencial. No es de este modo cuando tienen que hacer trabajo por su cuenta ya sea repasando lo visto en clase presencial, leyendo textos en inglés durante sus actividades habituales como navegar en redes o ver videos cortos o estudiar por cuenta propia los temas que se hayan abordado o no durante clase presencial. Este resultado contrasta con lo reportado por Jackson (2024), quien encontró que los sistemas híbridos incrementan la participación de los estudiantes y de su compromiso con el aprendizaje.

#### Compromiso afectivo

El compromiso afectivo incluye variables de tipo afectivo. Características como interés, deseo y esfuerzo (ánimo) por aprender inglés son de interés para esta dimensión (ver tabla 4).

Tabla 4. *Compromiso afectivo*

<b>Afectivo</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
1. Me esfuerzo para aprender inglés.	2	5	4.31	.842
2. Encuentro la forma de hacer que lo que aprendo en inglés sea importante para mi vida. (Ejemplo: veo películas en inglés).	1	5	3.74	1.001
3. Utilizo el inglés en mi vida diaria.	1	5	2.77	.946
4. Encuentro formas para que el material de la clase de inglés sea interesante.	1	5	3.39	.971
5. Deseo aprender inglés.	2	5	4.51	.810
<b>Media de la dimensión</b>		<b>3.74</b>		

Nota. Elaboración propia.

Los estudiantes manifiestan tener un alto deseo por aprender inglés ( $\bar{X}$ = 4.51) y por esforzarse por aprender el idioma ( $\bar{X}$ = 4.31). Estos resultados coinciden con lo reportado por (Nimri et al., 2024) cuando afirma que no existe diferencia significativa entre el compromiso afectivo mostrado en la presencialidad y la virtualidad. Sin embargo, este deseo y esfuerzo contrasta con la poca utilidad que los estudiantes le dan al inglés en la vida diaria ( $\bar{X}$ = 2.77). A pesar de ello, algunas veces los estudiantes tratan de que el material de clase sea de interés y casi siempre tratan de encontrar que lo aprendido sea relevante para su vida.

Cuando se relaciona la dimensión afectiva con la dimensión “iniciativa”, discutida previamente, es visible que se contradicen. Mientras los estudiantes manifiestan un alto deseo y esfuerzo por aprender inglés, la dimensión “iniciativa” reveló el escaso compromiso para estudiar por cuen-

ta propia, repasar antes de clase o buscar material que utilice la lengua inglesa. Una posible explicación es que tienen que ver otras variables que no permiten que los estudiantes creen un compromiso más fuerte para aprender inglés. Variables como si los estudiantes son de tiempo completo o de tiempo parcial, cuentan con familia o realizan otras actividades durante la semana (tienen un trabajo o estudian otra carrera). Sin embargo, estas variables no se tomaron en cuenta en este estudio y solo se manejan como posibles variables hipotéticas a considerar en estudios futuros.

**Compromiso conductual**

El compromiso conductual hace referencia a la conducta que adoptan los estudiantes frente a las clases de inglés en lo general y ante las actividades que asignan los docentes de inglés en lo particular (ver tabla 5).

*Tabla 5. Compromiso conductual*

<b>Conductual</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
1. Me divierto en las conversaciones en inglés (en línea o presencial) con el profesor y compañeros.	1	5	3.72	1.048
2. Participo activamente en la clase presencial y/o en la plataforma o medio digital (foros de discusión).	2	5	3.70	1.044
3. Ayudo a mis compañeros con su aprendizaje de inglés.	1	5	3.36	1.086
4. Participo en conversaciones en inglés en línea (chats, foros, correo electrónico, redes sociales).	1	5	2.98	1.132
5. Escribo en inglés en plataformas digitales (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok).	1	5	2.82	1.128
6. Me relaciono con mis compañeros.	1	5	3.73	1.046
<b>Media de la dimensión</b>		<b>3.38</b>		

Nota. Elaboración propia.

Los estudiantes manifiestan divertirse en las conversaciones, participar activamente y relacionarse con sus compañeros ( $\bar{X}$  de ítems 1, 2 y 6= 3.7). Sin embargo, manifiestan ayudar a sus compañeros ( $\bar{X}$ = 3.36), participar en conversaciones en inglés en línea ( $\bar{X}$ = 2.98) y utilizar el idioma inglés para escribir en plataformas digitales solo en ocasiones ( $\bar{X}$ = 2.82). Tanto la poca participación en conversaciones en líneas como el uso del idioma en plataformas o redes digitales refuerza el poco compromiso, que ya había sido develado por la dimensión “iniciativa”, que asumen los es-

tudiantes durante las clases mediadas por la tecnología. Esto refuerza lo encontrado por Huang et al. (2022), al develar que los estudiantes desarrollan un mayor compromiso en las clases presenciales en comparación con la virtualidad.

#### Compromiso Cognitivo

El compromiso cognitivo operacionalizado como el desempeño escolar de los estudiantes en la clase de inglés consta de 2 ítems: obtener buenas notas en los exámenes de inglés y obtener buen promedio en la clase (ver tabla 6).

Tabla 6. *Compromiso cognitivo*

Cognitivo: (rendimiento)	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. Obtengo buenas notas en mis exámenes de inglés.	2	5	4.44	.774
2. Obtengo buenas calificaciones en la clase de inglés.	2	5	3.74	.889
<b>Media de la dimensión</b>		<b>4.09</b>		

Nota. Elaboración propia

Los estudiantes manifiestan obtener casi siempre buenas calificaciones expresado en la media general de la dimensión ( $\bar{X}$ = 4.09).

#### Discusión

La dimensión “iniciativa” se organizó en las actividades mediadas por el docente de manera presencial (el día que los estudiantes asisten a clase) y las actividades mediadas por tecnologías digitales asignadas durante el resto de la semana. Los estudiantes

manifestaron un mayor compromiso cuando las actividades están mediadas por el profesor de manera presencial. No ocurre del mismo modo cuando el estudiante debe actuar por iniciativa propia, ya sea para estudiar inglés, leer textos en inglés con frecuencia o repasar los apuntes antes de la clase presencial. Esto contrasta con lo reportado por Jackson (2024).

Las actividades que requieren mayor compromiso por parte de los estudiantes necesitan ser reforzadas o darles un seguimiento puntual. Se ha demostrado que los

estudiantes con actitud positiva al aprendizaje mediado por la tecnología tienen mayor probabilidad de continuar y terminar los estudios con éxito (Dubey, 2023). La iniciativa personal es indispensable para que el estudiante guíe su propio aprendizaje (Huang et al., 2022), situación que se acentúa más en la modalidad híbrida.

La dimensión afectiva develó que los estudiantes manifiestan un alto deseo por aprender inglés. Este deseo contrasta con el bajo compromiso que muestran los estudiantes por aprender de manera autónoma y sin mediación del docente. Esto debe alertar a los profesores, ya que el compromiso estudiantil arroja luz sobre aquellas actividades que promueven el involucramiento activo de los estudiantes con su aprendizaje y de aquellas que no (Hiver et al., 2021). Quizá el profesor debe considerar la mediación de la enseñanza a través de plataformas o herramientas tecnológicas que han sido documentadas como útiles a la hora de promover el compromiso de los jóvenes para aprender inglés (Husin & Azmuddin, 2022), pues se ha reportado que el docente juega un rol crucial en la promoción del compromiso estudiantil en ambientes híbridos (Bergdahl y Bond, 2022).

La dimensión conductual nos alerta sobre el poco uso que los estudiantes le dan al inglés más allá del aula de clase. Los alumnos difícilmente participan en conversaciones en inglés en línea y casi nunca utilizan el inglés para interactuar en las plataformas o redes digitales. Debido a que la modalidad híbrida requiere que el alumno tenga compromiso, autoconfianza (Boullheres et al., 2020; Fisher et al., 2021) y autoefica-

cia (Prifti, 2022), es recomendable que los docentes promuevan el compromiso estudiantil a través de herramientas digitales.

### Conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivo describir el compromiso de los estudiantes de una universidad tecnológica hacia el aprendizaje del inglés en la modalidad híbrida. El objetivo es relevante, ya que la exposición con el idioma que se está aprendiendo es indispensable para el aprendizaje. Aunado a esto, los estudiantes que estudian bajo esta modalidad tienen poca interacción con su profesor de manera presencial, por lo que la exposición a la lengua a través de herramientas digitales es apremiante.

Los resultados develaron que los estudiantes muestran un alto deseo y esfuerzo por aprender inglés. Sin embargo, este deseo por el aprendizaje no se materializa en actividades concretas que requieren el compromiso de los estudiantes para utilizar la lengua cuando el aprendizaje no es mediado por el profesor de manera presencial. Debido a que el compromiso estudiantil es esencial para el aprendizaje bajo la modalidad híbrida, los resultados implican que los profesores realicen un mejor seguimiento de las actividades mediadas por la tecnología, así como la búsqueda de mejores estrategias que permitan que los estudiantes tengan una mayor exposición con la lengua a través del uso de herramientas digitales.

### *Limitaciones e investigaciones futuras*

Esta investigación se enfocó en la variable compromiso estudiantil hacia el aprendizaje del inglés en un ambiente híbrido. Una limitante encontrada fue la poca produc-

ción científica en el área de aprendizaje de lenguas bajo la modalidad híbrida. Adicionalmente, los resultados sugieren que existe deseo por aprender; sin embargo, este no se materializa en acciones concretas mediadas por tecnologías digitales por parte de los estudiantes. Esta falta de compromiso puede

ser resultado de variables que no se tomaron en cuenta y que pueden ser incluidas en estudios posteriores con diseños cuantitativos correlacionales o causales comparativos. Del mismo modo, investigaciones cualitativas ayudarían a profundizar sobre el compromiso que muestran los estudiantes.

#### Referencias bibliográficas

- Aspeé, J., González, J., y Cavieres-Fernández, E. (2019). Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 399–421. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.57518>
- Bergdahl, N. y Bond, M. (2022). Negotiating (dis-)engagement in K-12 blended learning. *Education and Information Technologies*, 27(2), 2635–2660. doi: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10639-021-10714-w>
- Bouilheres, F., Le, L. T. V. H., McDonald, S., Nkhoma, C., y Jandug-Montera, L. (2020). Defining student learning experience through blended learning. *Education and Information Technologies*, 25(4), 3049–3069. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10100-y>
- Castillo-Sanguino, N., Ramírez, M. del S., y Pineda, J. E. (2023). De “no voy a entender nada” a “aprendí sin darme cuenta”: la experiencia vivida del aprendizaje del inglés. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 14(e1560), 1–16. doi: [https://doi.org/https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1560](https://doi.org/https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1560)
- Deng, R., Benckendorff, P., y Gannaway, D. (2020). Learner engagement in MOOCs: scale development and validation. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 245–262. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjet.12810>
- 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. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244019853913>
- Dixson, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: the Online Student Engagement scale (OSE). *Online Learning Journal (OLJ)*, 19(4), 143. doi: <https://doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>
- Dubey, P., Pradhan, R. L., y Sahu, K. K. (2023). Underlying factors of student engagement to E-learning. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 16(1), 17–36. doi: <https://doi.org/10.1108/JRIT-09-2022-0058>
- Fisher, R., Perényi, Á., y Birdthistle, N. (2021). The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, 22(2), 97–113. doi: <https://doi.org/10.1177/1469787418801702>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Poten-

- tial of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1). doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gay, L. R., Mills, G. E., y Airasian, P. (2018). *Educational research. Competencies for analysis and applications* (12th ed.). Londres: Pearson.
- Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2019). Learner engagement in blended learning environments: A conceptual framework. *Online Learning Journal*, 23(2), 145–178. doi: <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481>
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., y Wu, J. (2021). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 1–30. doi: <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Huang, M., Kuang, F., y Ling, Y. (2022). EFL learners' engagement in different activities of blended learning environment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1). doi: <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00136-7>
- Husin, M. Z. M., y Azmuddin, R. A. (2022). Learner Engagement in Using Kahoot! within a University English Proficiency Course. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 167–180. doi: <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.112.9>
- Jackson, L. (2024). *Do blended learning systems improve students engagement? A closer look at the role of on-site leader and teacher professional development* [Arkansas State University]. Recuperado de <https://www.proquest.com/docview/2985911493>
- Kearsley, G., y Shneiderman, B. (1998). Engagement theory: a framework for technology-based teaching and learning. *Educational Technology*, 38(5), 20-23. Recuperado de <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.uoregon.edu/dist/e/17226/files/2020/11/Engagement-Theory-1.pdf>
- Lu, Y., y Wang, H. (2023). A Study of Students' Emotional Engagement in Blended Learning in the Post-epidemic Era-A Case Study of College English Course. En W. Hong y Y. Weng (Eds.), *Computer Science and Education*. Singapur: Springer. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-99-2449-3\\_30](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-99-2449-3_30)
- Ma, J., Cheng, J., y Han, X. (2017). Initial development process of a student engagement scale in blended learning environment. *Proceedings - 6th International Conference of Educational Innovation Through Technology, EITT 2017, December*. doi: <https://doi.org/10.1109/EITT.2017.63>
- Mekki, O. M., Ismail, A. M., y Hamdan, D. M. (2022). Student Engagement in English Language Classes: An Evaluative Study. *Sohag University International Journal of Educational Research*, 6(6), 15–52. doi: <https://doi.org/10.21608/suijer.2022.253735>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracosti, M., y de-Toro, X. (2018). Modeling the Effect of School Engagement on Attendance to Classes and School Performance. *Revista de Psicodidactica*, 23(2), 102–109. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- Nimri, R., Hyun Yang, M., Ling, Yang, E., y Arcodia, C. (2024). Investigating student engagement of online experiential learning: a comparison of virtual and in-person winery field trips. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 24(4), 405–425. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15313220.2024.2402987>

- Peng, W. (2017). Research on model of student engagement in online learning. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7), 2869–2882. doi: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00723a>
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Prifti, R. (2022). Self-efficacy and student satisfaction in the context of blended learning courses. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37(2), 111–125. doi: <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1755642>
- Sahin-Kizil, A. (2014). Blended instruction for EFL learners: Engagement, learning and course satisfaction. *The JALT CALL Journal*, 10(3), 175–188. doi: <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v10n3.174>
- Sahni, J. (2019). Does Blended Learning Enhance Student Engagement? Evidence from Higher Education. *Journal of E-Learning and Higher Education*, 2019, 1–14. doi: <https://doi.org/10.5171/2019.121518>
- Sari, F. M. (2020). Exploring English Learners' Engagement and Their Roles in the Online Language Course. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 5(3), 349. doi: <https://doi.org/10.21462/jeltl.v5i3.446>
- Suharti, D. S., Suherdi, D., y Setyarini, S. (2021). Exploring Students' Learning Engagement in EFL Online Classroom. *Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020)*, 546(Conaplin 2020), 139–149. doi: <https://doi.org/10.2991/assehrk.210427.022>
- Sulis, G. (2022). Engagement in the foreign language classroom: Micro and macro perspectives. *System*, 110(October 2021), 1–13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102902>
- Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the what works? Student retention & Success programme*. The Higher Education Academy. Recuperado <https://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/What-Works-report-final.pdf>
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., y Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16–26. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008>
- Zhang, Z. (2020). Learner engagement and language learning: a narrative inquiry of a successful language learner. *The Language Learning Journal*, 1–15. doi: <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1786712>