

REVISIÓN EXPLORATORIA DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA SOBRE EL DISFRUTE EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS (2014-2021): PANORAMA, MEDICIÓN Y RED NOMOLÓGICA¹

A SCOPING REVIEW OF EMPIRICAL RESEARCH ON FOREIGN LANGUAGE ENJOYMENT (2014–2021): PANORAMA, MEASUREMENT AND NOMOLOGICAL NETWORK

CARLOS FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ

Hankuk University of Foreign Studies, Corea del Sur

carlosfg@hufs.ac.kr

<https://orcid.org/0000-0001-5844-0250>

RESUMEN

El propósito de esta revisión exploratoria es ofrecer una visión de conjunto de la investigación empírica sobre el disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras, constructo emergente en el campo de la lingüística aplicada. Después de una primera búsqueda en 15 bases de datos y una segunda aplicando la técnica de bola de nieve, se incluyeron en la revisión 130 estudios empíricos publicados entre 2014 y 2021. Entre otros resultados, el análisis de 20 variables bibliométricas y metodológicas reveló un incremento constante en el número de estudios sobre el disfrute a lo largo de los últimos siete años ($M_e = 2020$), particularmente en contextos asiáticos ($n = 89$, 68 %), y una clara predominancia de los enfoques cuantitativo ($n = 67$) y mixto ($n = 51$) sobre el paradigma cualitativo de investigación ($n = 12$). Para medir los niveles de disfrute, operacionalizado como constructo unidimensional, bidimensional o tridimensional, la mayoría de los estudios han usado una de las cinco escalas más conocidas ($n = 77$), mientras que el resto han empleado versiones adaptadas o instrumentos (muy) diferentes. Complementariamente, se identificaron un total de 133 variables analizadas en relación con el disfrute, se clasificaron en dos grupos (85 variables internas, 48 variables externas) y seis subgrupos (22 variables lingüísticas y demográficas, 37 motivacionales, 9 emocionales y 17 de personalidad, 25 variables relacionadas con el profesor y 23 relacionadas con el contexto) y se ordenaron por su frecuencia de inclusión en los estudios. Habiendo encontrado varios aspectos problemáticos o aún poco explorados, el estudio concluye con algunas sugerencias para investigaciones futuras sobre el disfrute.

¹ Este trabajo fue respaldado por la Hankuk University of Foreign Studies Research Fund.

Palabras clave: Psicología positiva, emociones positivas, disfrute, aprendizaje de lenguas extranjeras, revisión exploratoria.

ABSTRACT

The purpose of this scoping review is to offer an overview of the empirical research on foreign language enjoyment (FLE), an emerging construct in the field of Applied Linguistics. After a first search across 15 databases and a second one applying the snowballing technique, 130 empirical studies published between 2014 and 2021 were included in the review. Among other results, the analysis of 20 bibliometric and methodological variables revealed a steady increase in the number of studies on FLE over the last seven years (*Mdn* = 2020), particularly in Asian contexts ($n = 89$, 68 %), and a clear predominance of the quantitative ($n = 67$) and mixed ($n = 51$) approaches over the qualitative research paradigm ($n = 12$). In order to measure the levels of FLE, operationalized as a unidimensional, bidimensional or tridimensional construct, the majority of the studies have used one of the five most well-known scales ($n = 77$), while the rest have used adapted versions or (very) different instruments. Complementarily, a total of 133 variables analyzed in relation to FLE were identified, classified in two groups (85 learner-internal variables, 48 learner-external variables) and six subgroups (22 linguistic and demographic, 37 motivational, 9 emotional and 17 personality variables, 25 professor- and 23 context-related variables) and ordered by their frequency of inclusion in the studies. Having found several problematic or still under-explored aspects, the study concludes with some suggestions for future research on FLE.

Keywords: Positive psychology, positive emotions, foreign language enjoyment, foreign language learning, scoping review.

Recibido: 23/03/2023. *Aceptado:* 05/06/2023.

1. INTRODUCCIÓN

En paralelo al florecimiento de la psicología positiva en el campo de la lingüística aplicada (Dewaele et al., 2019), durante la última década se han multiplicado los estudios empíricos que analizan el impacto de emociones positivas y negativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (MacIntyre y Gregersen, 2012; Wang y Ye, 2021). Aunque la lista de las emociones estudiadas es extensa (MacIntyre y Vincze, 2017), de todas las emociones positivas incorporadas a lo largo de los últimos años como variables de interés en el ámbito de los estudios de adquisición de lenguas segundas o extranjeras el disfrute es, con diferencia, la que mayor interés ha concentrado.

De acuerdo con la teoría del control-valor de las emociones de logro (*control-*

value theory of achievement emotions) y su taxonomía tridimensional, que permite definir las y clasificarlas (Pekrun, 2006), el disfrute (*enjoyment*) es una emoción de valencia positiva (*valence: positive vs. negative*) activadora de la conducta (*activation: activating vs. deactivating*) que tienden a experimentar los estudiantes enfocados en el proceso de aprendizaje de la disciplina estudiada (*object focus: activity vs. outcome*). Por sus características, se asocia con una reducción de la probabilidad de aparición de emociones negativas como el enfado, la ansiedad, la vergüenza, el aburrimiento, la frustración, la tristeza, la decepción o la desesperanza (Pekrun y Perry, 2014).

Los trabajos que abordan el estudio del disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras con un apoyo más o menos explícito en la teoría del control-valor de las emociones de logro son también abundantes (Shao, Pekrun y Nicholson, 2019). Sin embargo, la introducción del constructo objeto de interés específico en esta revisión (*foreign language enjoyment*) no se produciría al amparo de sus postulados, sino en paralelo a la mencionada adopción de la psicología positiva como marco meta-teórico de referencia (Dewaele y MacIntyre, 2014, 2016; MacIntyre y Gregersen, 2012) y con un apoyo específico en la teoría de la ampliación y la construcción de las emociones positivas (*broaden-and-build theory of positive emotions*) de Fredrickson (2001, 2006, 2013). Desde esta perspectiva teórica, frente a emociones negativas de efecto constrictor o limitante (*narrowing effect*) como el miedo, el enfado, la tristeza o la ansiedad, emociones positivas como la alegría, el interés, el orgullo, el amor o el disfrute, aunque fenomenológicamente distintas, “all share the ability to broaden people’s momentary thought-action repertoires and build their enduring personal resources, ranging from physical and intellectual resources to social and psychological resources” (Fredrickson, 2001, p. 219). Como consecuencia de ello, estas y otras emociones positivas funcionan “as efficient antidotes for the lingering effects of negative emotions” (Fredrickson, 2006, p. 92) y, en contextos educativos, contribuyen a facilitar el proceso de aprendizaje. También el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

1.1. Revisiones previas

Hasta la fecha de inicio de esta investigación solo seis publicaciones habían ofrecido alguna forma de revisión, con diferentes grados de extensión y sistematicidad, de los estudios empíricos sobre el disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Cuatro de ellas eran breves revisiones de carácter narrativo que incluían en sus listas de referencias siete (Cui, 2020), ocho (Shen, 2021), nueve (Mierzwa, 2019) y 20 (Zeng, 2021) publicaciones sobre el disfrute. Entre estos primeros trabajos dedicados a sintetizar y dar a conocer los resultados de investigaciones previas destacaban, por su mayor grado de sistematicidad, la segunda revisión narrativa de

Mierzwa (2021) y el meta-análisis *preliminar* de Botes et al. (2021). En la primera se describían en orden de publicación 19 estudios de relevancia y los instrumentos empleados en ellos para la medición del constructo con una atención especial a la posible influencia de la variable sexo en los niveles de disfrute de los estudiantes de lenguas extranjeras. En el segundo, cuyo objetivo era estudiar las relaciones entre el disfrute y cuatro variables (*foreign language anxiety, willingness to communicate, academic achievement, self-perceived achievement*), los 54 tamaños del efecto extraídos de los 30 estudios revisados permitieron a los autores evidenciar la esperada correlación negativa entre el disfrute y la ansiedad y las correlaciones positivas moderadas, también hipotetizadas, entre el disfrute y las otras tres variables consideradas.

1.2. Justificación

Esta revisión responde a una demanda creciente de este tipo de trabajos en el ámbito específico de la lingüística aplicada (Li y Wang, 2018; Norris y Ortega, 2006, 2007; Ortega, 2015); trabajos que, trascendiendo “the narrower domain of meta-analysis”, ofrezcan síntesis rigurosas de los estudios empíricos aglutinados en torno a un tema objeto de investigación (Norris y Ortega, 2010, p. 461). En esta misma línea, y una vez constatada la escasez de los trabajos de revisión realizados hasta la fecha sobre el nuevo constructo (*foreign language enjoyment*), para la realización de esta síntesis se optó por la modalidad de revisión denominada, en inglés, *scoping review* (Peters et al., 2020; Tricco et al., 2018). Se trata de uno de los “13 types of well-established and emergent types of secondary research in Applied Linguistics” (Chong y Plonsky, 2021), campo en el que su utilidad ha ido ganando reconocimiento (Hiver et al., 2021; Hung et al., 2018; Tullock y Ortega, 2017; Visonà y Plonsky, 2020). Gracias a su enfoque inclusivo y al alto grado de sistematicidad de sus procedimientos, la revisión exploratoria constituye “an ideal tool to determine the scope or coverage of a body of literature on a given topic and give clear indication of the volumen of literature and studies available as well as an overview (broad or detailed) of its focus” (Munn et al., 2018, p. 2).

1.3. Objetivo, finalidad y preguntas de investigación

El objetivo general de este trabajo era identificar y describir los estudios empíricos sobre el disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras (*foreign language enjoyment*) publicados entre 2014 y 2021, con la finalidad de proporcionar una visión panorámica del conjunto de la investigación empírica realizada hasta la fecha sobre el constructo. Como concreción del objetivo general, se plantearon

tres objetivos específicos a partir de los cuales se formularon las tres preguntas de investigación (PI) que orientaron esta exploración:

PI1: ¿Cuáles son las características generales (bibliométricas y metodológicas) de los estudios empíricos sobre el disfrute publicados hasta el año 2021?

PI2: ¿Cuáles son las definiciones operacionales del constructo y qué instrumentos psicométricos se han empleado para su medición?

PI3: ¿Cuáles son las variables estudiadas en relación con el disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras y cuáles son las orientaciones generales de los resultados?

2. METODOLOGÍA

Esta revisión estuvo guiada por las directrices metodológicas expuestas en dos publicaciones recientes de relevancia: 1) PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018), extensión de la declaración PRISMA (Moher et al., 2009) adaptada a las características específicas de las revisiones exploratorias; 2) capítulo 11 (“Scoping reviews”) del *JBI manual for evidence synthesis* (Peters et al., 2020). Ambos documentos, coincidentes en lo esencial, representan la culminación de la reflexión teórico-metodológica realizada en torno a las revisiones exploratorias a lo largo de los últimos 15 años (Arksey y O’Malley, 2005; Colquhoun et al., 2014; Daudt et al., 2013; Levac et al., 2010; Pham et al., 2014).

2.1. Estrategia de búsqueda

Para la identificación de los estudios, el 31 de diciembre de 2021 se efectuó el último rastreo electrónico sistemático introduciendo el nombre del constructo en inglés (“foreign language enjoyment”) en 15 bases de datos: APA PsycInfo, Dialnet Plus, EBSCOhost, ERIC, Linguistics Database, Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA), ProQuest Dissertations and Theses (PQDT) Global, SAGE Journals, ScienceDirect, Scopus, SpringerLink, Taylor & Francis Online, Web of Science, Wiley Online Library y TESEO. Además, a fin de incrementar el grado de exhaustividad alcanzado, se procedió a un segundo rastreo mediante la técnica conocida como *snowballing* (Wohlin, 2014): escrutando las listas de referencias de los estudios ya incluidos (*backward snowballing*) y accediendo, mediante Google Scholar, a otras publicaciones no identificadas aún en las que dichos estudios aparecían citados (*forward snowballing*).

2.2. Criterios de inclusión

Considerando los objetivos de esta revisión exploratoria y la amplia cobertura que caracteriza a este tipo de síntesis, los criterios de inclusión fueron relativamente laxos. De todos los registros identificados se incluyeron aquellos estudios: 1) que ofrecían algún tipo de evidencia empírica, 2) difundidos en forma de artículo, capítulo de libro o tesis doctoral, 3) redactados en español, francés, inglés, italiano o portugués, 4) publicados entre el 1 de enero de 2014, fecha de aparición del artículo pionero de Dewaele y MacIntyre (2014), y el 31 de diciembre de 2021 y 5) en los que quedaba de manifiesto su adscripción a la línea de investigación sobre el constructo (*foreign language enjoyment*) inaugurada con el estudio mencionado.

2.3. Extracción de los datos

Concluido el proceso de búsqueda, con el objetivo de obtener la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación se procedió a la extracción de los datos de los estudios incluidos. Se generó para ello un documento Excel en cuya primera página (“Panorama y medición”) se asignó, en la fila dedicada a cada uno de los estudios, el valor extraído correspondiente a cada una de las 20 variables (V) bibliométricas (V1-V6) y metodológicas (V7-V20) que se detallan a continuación:

V1: año de publicación (2014-2021); V2: lengua de redacción (español, francés, inglés, italiano, portugués); V3: tipo de publicación (artículo de revista, capítulo de libro, tesis doctoral); V4: nombre de la revista, título del libro o título de la tesis doctoral; V5: indexación de la revista (SSCI y Scopus, Scopus, otros índices), editorial del libro o universidad de realización de la tesis doctoral; V6: número de citas en las publicaciones incluidas; V7: contexto geográfico de la investigación (país, varios; continente, varios); V8: primera lengua (L1); V9: lengua meta (LX, varias); V10: L1-LX; V11: nivel/contexto educativo de la investigación (educación primaria, educación secundaria, educación superior, varios, otro/s); V12: tipo de muestreo (probabilístico, no probabilístico, mixto); V13: tamaño de la muestra/s; V14: tipo de investigación (experimental, cuasiexperimental, observacional transversal, observacional longitudinal, observacional pseudolongitudinal, otro); V15: enfoque de la investigación (cuantitativo, mixto, cualitativo); V16: tipo de diseño de método mixto (convergente, secuencial explicativo, secuencial exploratorio, otro/complejo, idiodinámico, N/A); V17: técnicas de recolección de datos (análisis documental, observación, encuesta, entrevista, grupo focal, varias); V18: alcance de la investigación (exploratorio, descriptivo, correlacional no causal,

correlacional causal, explicativo, N/A); V19: tipo de análisis estadístico (univariado, bivariado, multivariado, varios, N/A); V20: escala empleada para la medición del disfrute (FLES-21/1-2, FLES-10/2, CFLES-11/3, S-FLES-9/3, ECES-16/3, otra, N/A) y su fiabilidad (alfa de Cronbach, N/D).

En la segunda página del documento (“Red nomológica”) se detallaron, por orden alfabético, las variables estudiadas en relación con el disfrute, qué y cuántos estudios las incorporan y la orientación general de los resultados obtenidos en cada uno de ellos (efecto positivo significativo, efecto negativo significativo, resultados no significativos, resultados mixtos o contradictorios, hallazgos cualitativos) junto a un breve extracto textual (cita y página/s) que evidencia dicha orientación. La versión completa de este documento Excel se puede descargar vía *The Open Science Framework* (<https://osf.io/rwfs2>).

3. RESULTADOS

Las búsquedas realizadas en las 15 bases de datos mencionadas permitieron identificar 667 registros en la primera fase (*identification*). Una vez descartados los duplicados ($n = 283$), se procedió en la fase de cribado (*screening*) a la lectura de los títulos y los *abstracts* de los 384 registros restantes, que concluyó con la exclusión de 231. Quedaron, así, 153 publicaciones para ser evaluadas a través de su lectura completa en la fase siguiente (*eligibility*). De estas, por último, resultaron excluidas 50 por tres razones: 1) por tratarse de estudios de carácter teórico o de revisión (narrativa, sistemática, meta-análisis, etc.) sobre el constructo ($n = 17$); 2) por tratarse de estudios que, aunque son empíricos, abordan el estudio del disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras exclusivamente desde los postulados de la teoría del control-valor de las emociones de logro ($n = 30$); 3) por tratarse de estudios sobre el disfrute en la *enseñanza* de lenguas extranjeras, constructo diferente denominado, en inglés, *foreign language teaching enjoyment* ($n = 3$). De los 667 registros identificados en la búsqueda inicial, por lo tanto, fueron incluidos en la revisión un total de 103 (106 estudios). Posteriormente, tras el rastreo en cadena o bola de nieve (*snowballing*) a esos 106 estudios se sumaron otros 24 que no aparecían registrados, a fecha de 31 de diciembre de 2021, en ninguna de las 15 bases de datos utilizadas durante la búsqueda principal. En suma, el conjunto de las búsquedas realizadas permitió incluir en esta revisión un total de 130 estudios aparecidos en 127 publicaciones. Esta distinción entre *estudios* y *publicaciones* se debe a que tres publicaciones incluyen, cada una, dos estudios independientes que se computaron como tales: Dewaele y Alfawzan, 2018; Jiang, 2021; Li y Xu, 2019. El diagrama de flujo de la Figura 1 representa las etapas sucesivas del proceso de búsqueda que se acaba de relatar. A través del enlace proporcionado se puede obtener también,

en PDF, la lista completa de las 127 publicaciones incluidas y de las 50 publicaciones excluidas (<https://osf.io/rwfs2>).

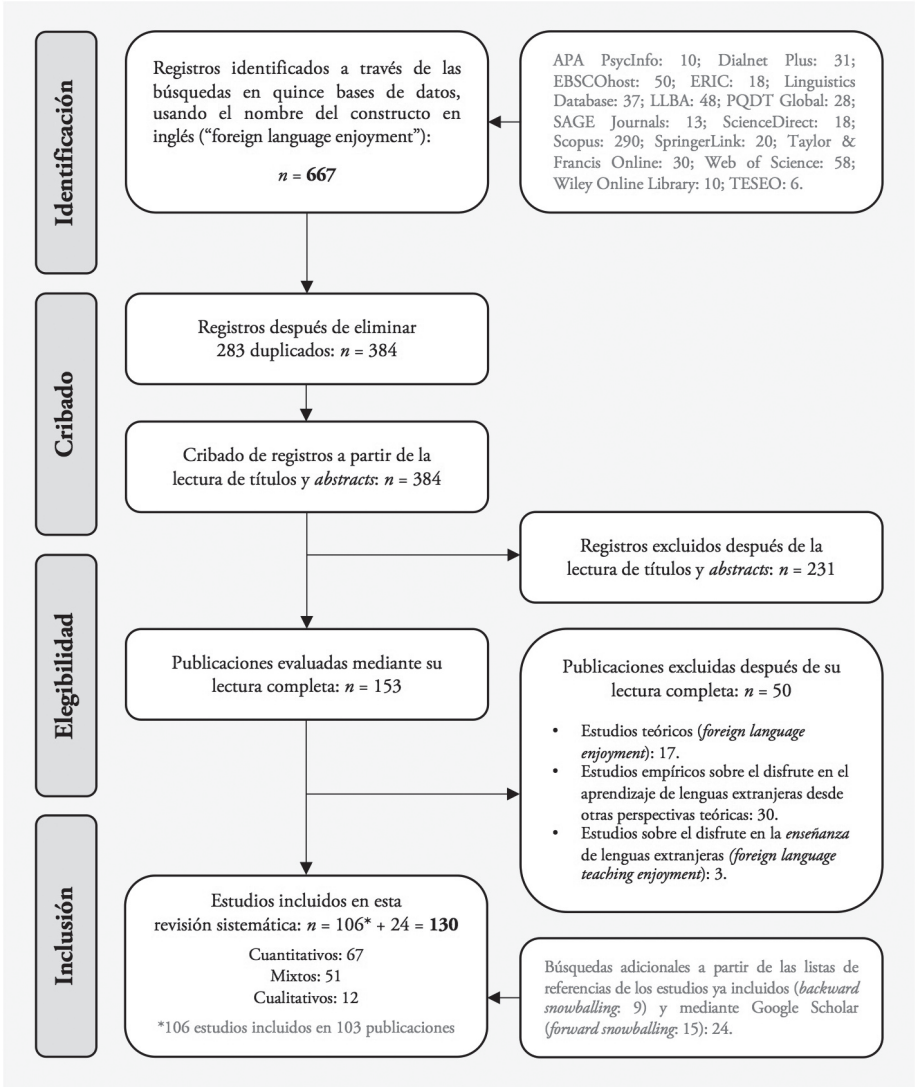


Figura 1. Diagrama de flujo, modelo PRISMA (Moher et al., 2009) y PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018).

3.1. Panorama: características generales de los estudios incluidos

A continuación se ofrece un resumen de las características más relevantes del conjunto de los estudios empíricos analizados considerando 19 de las 20 variables bibliométricas (V1-V6) y metodológicas (V7-V19) previamente especificadas. Los análisis de la última variable metodológica (V20: escala empleada para la medición del disfrute) y del conjunto de las variables estudiadas en relación con el constructo se abordan en los apartados posteriores (3.2 y 3.3). Para una visualización completa de todos los datos se remite de nuevo al documento Excel descargable (<https://osf.io/rwfs2>).

3.1.1. Variables bibliométricas (V1-V6)

El 1 de enero de 2014 se publicó el estudio que inauguró la línea de investigación sobre el disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Dewaele y MacIntyre, 2014). En los tres años siguientes solo se publicaron nueve estudios empíricos sobre el constructo: tres en el año 2016 y seis en el año 2017. Los 120 estudios restantes se publicaron en el transcurso de los últimos cuatro años que abarca esta revisión: 15 en 2018, 22 en 2019, 32 en 2020 y 51 en 2021. La lengua de redacción de la vasta mayoría de los estudios es el inglés ($n = 126$). De las 127 publicaciones, el 93 % son artículos de revista ($n = 118$), entre los que se incluyeron dos *preprints* disponibles en PsyArXiv (Botes et al., 2021a; Dewaele et al., 2021), el 5 % ($n = 6$) son capítulos de libro y el 2 % ($n = 3$) son tesis doctorales.

Excluyendo los dos *preprints* mencionados, los 116 artículos (118 estudios) incluidos en esta revisión se publicaron en 63 revistas académicas diferentes (26 de ellas indexadas en el Social Sciences Citation Index (SSCI) y Scopus, 14 indexadas solo en Scopus y 23 incluidas en otros índices). El 64 % de esos 118 estudios ($n = 75$) aparecieron en revistas académicas del máximo nivel, indexadas en el año 2021 tanto en el SSCI como en Scopus; el 14 % de los estudios ($n = 17$) se publicaron en revistas no incluidas en el SSCI, pero sí activas en Scopus en 2021; y el 22 % de los artículos revisados ($n = 26$) aparecieron en revistas no incluidas ni en el SSCI ni en Scopus. En la Tabla I se muestran las 17 revistas en las que han aparecido dos o más trabajos sobre el disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La lista completa puede consultarse en la cuarta página (“Revistas”) del documento Excel. Los estudios restantes se incluyen en capítulos de libro ($n = 6$) o en tesis doctorales ($n = 4$).

Tabla I. Las 17 revistas en las que se han publicado dos o más artículos sobre el disfrute.

Revista	Indexación	Estudios			N.º
		Cuan	Mix	Cual	
<i>Frontiers in Psychology</i>	SSCI y Scopus	6	6	0	11*
<i>System</i>	SSCI y Scopus	2	8	0	10
<i>Studies in Second Language Learning and Teaching</i>	SSCI y Scopus	3	3	2	7**
<i>Journal of Multilingual and Multicultural Development</i>	SSCI y Scopus	6	0	0	6
<i>Language Teaching Research</i>	SSCI y Scopus	3	2	0	5
<i>Applied Linguistics Review</i>	SSCI y Scopus	2	2	0	4
<i>Innovation in Language Learning and Teaching</i>	SSCI y Scopus	2	1	1	4
<i>Eurasian Journal of Applied Linguistics</i>	Scopus	0	1	2	3
<i>Journal of the European Second Language Association</i>	Otros índices	3	0	0	3
<i>The Modern Language Journal</i>	SSCI y Scopus	3	0	0	3
<i>International Journal of Bilingual Education and ...</i>	SSCI y Scopus	1	1	0	2
<i>Journal of Education, Culture and Society</i>	Otros índices	1	1	0	2
<i>Journal of Intercultural Communication Research</i>	Scopus	0	2	0	2
<i>Language Learning</i>	SSCI y Scopus	2	0	0	2
<i>Perceptual and Motor Skills</i>	SSCI y Scopus	1	1	0	2
<i>Studies in Second Language Acquisition</i>	SSCI y Scopus	2	0	0	2
<i>Sustainability</i>	SSCI y Scopus	1	1	0	2

* El artículo de Li y Xu (2019) incluye dos estudios mixtos. ** El artículo de Dewaele y Alfawzan (2018) incluye uno cuantitativo (estudio 1) y otro mixto (estudio 2).

El 61 % de las publicaciones ($n = 78$) se citan en una o más ocasiones en las 127 publicaciones incluidas. De ellas, las 20 más citadas y que, por lo tanto, pueden considerarse las más relevantes hasta la fecha en el ámbito específico de la investigación sobre el disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras, han sido citadas en 20 o más de las 127 publicaciones (Tabla II). El 39 % de las publicaciones ($n = 49$) no aparecen citadas en ninguno de los trabajos revisados. Para una

información más detallada puede consultarse la matriz de citas y estudios citados incluida en la tercera página (“Citas”) del documento Excel.

Tabla II. Las 20 publicaciones más citadas.

Publicación	Enfoque			Citada en...
	Cuan	Mix	Cual	
Dewaele y MacIntyre (2014)		X		120 de las 127 publicaciones
Dewaele y MacIntyre (2016)		X		89 de las 127 publicaciones
Dewaele et al. (2017/2018)	X			88 de las 127 publicaciones
Dewaele y Dewaele (2017)	X			63 de las 127 publicaciones
Dewaele et al. (2016)		X		60 de las 127 publicaciones
Dewaele y Alfawzan (2018)*	X	X		54 de las 127 publicaciones
Boudreau et al. (2018)		X		52 de las 127 publicaciones
Li et al. (2018)		X		51 de las 127 publicaciones
Jiang y Dewaele (2019)		X		50 de las 127 publicaciones
Dewaele et al. (2019)	X			44 de las 127 publicaciones
Saito et al. (2018)	X			42 de las 127 publicaciones
Dewaele y MacIntyre (2019)		X		34 de las 127 publicaciones
Li et al. (2019/2020)		X		32 de las 127 publicaciones
Khajavy et al. (2017/2018)	X			31 de las 127 publicaciones
Li (2019/2020)	X			27 de las 127 publicaciones
Pavelescu y Petrić (2018)			X	27 de las 127 publicaciones
Elahi Shirvan y Taherian (2018/2021)		X		26 de las 127 publicaciones
Jin y Zhang (2018/2021)	X			26 de las 127 publicaciones
De Smet et al. (2018)	X			23 de las 127 publicaciones
Dewaele y Dewaele (2018)	X			20 de las 127 publicaciones

* El artículo de Dewaele y Alfawzan (2018) incluye un estudio cuantitativo y otro mixto.

3.1.2. Variables metodológicas (V7-V19)

Los 130 estudios empíricos se desarrollaron en más de 21 países diferentes de cuatro continentes (Gráfico 1). En siete de estos países se ha realizado solo una de estas investigaciones (Australia, Bélgica, Canadá, Jordania, Países Bajos, Tailandia y Vietnam), mientras que en 14 países se han llevado a cabo dos o más, destacan-

do el gran número de estudios realizados en Irán y en China: Eslovaquia ($n = 2$), Estados Unidos ($n = 2$), Kazajistán ($n = 2$), Indonesia ($n = 3$), Rumanía ($n = 3$), Japón ($n = 4$), Polonia ($n = 4$), Corea del Sur ($n = 5$), Inglaterra ($n = 5$), Turquía ($n = 5$), Arabia Saudí ($n = 6$), España ($n = 8$), Irán ($n = 28$, 22 %) y China ($n = 33$, 25 %). Llama la atención la gran cantidad de investigaciones realizadas en el continente asiático: África ($n = 0$), Oceanía ($n = 1$), América ($n = 3$), Europa ($n = 27$, 21 %), Asia ($n = 89$, 68 %).

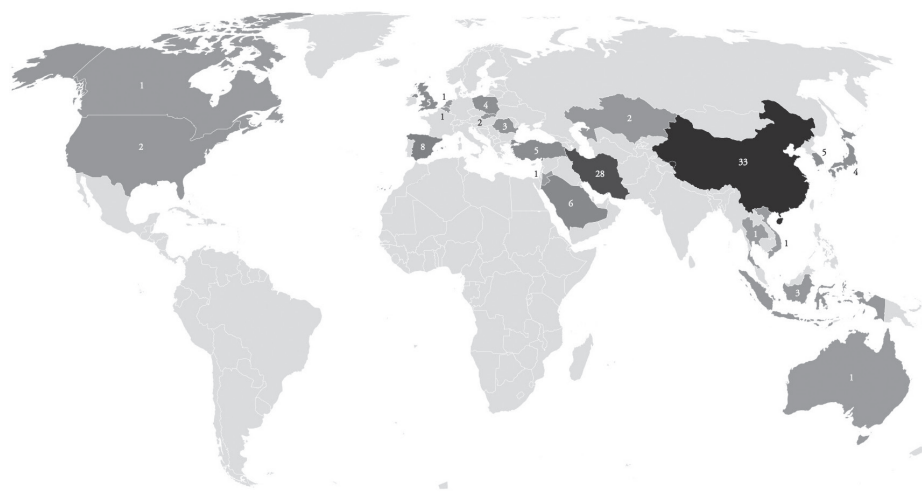


Gráfico 1. Distribución de los estudios incluidos en función del contexto geográfico (país) en el que se realizaron las investigaciones.

En 105 de los 130 estudios incluidos los participantes tenían la misma primera lengua. Los estudios restantes ($n = 25$) contaron con la participación de hablantes nativos de lenguas diferentes. Por otro lado, en el 73 % de las investigaciones ($n = 95$) se abordaba el estudio del disfrute en el aprendizaje del inglés como lengua meta o LX. Las lenguas estudiadas por los participantes en los demás estudios ($n = 35$) eran el árabe, el francés, el persa, el chino ($n = 2$), el italiano ($n = 2$), el turco ($n = 2$), el español ($n = 3$) o varias ($n = 23$). En cuanto a la combinación de L1 y LX, destacan los estudios en los que hablantes nativos de persa ($n = 27$) y chino ($n = 30$) tienen como lengua meta el inglés. Entre el resto de combinaciones destacan las cinco siguientes: español-inglés ($n = 4$), coreano-inglés ($n = 5$), árabe-inglés ($n = 6$), varias-inglés ($n = 6$), varias-varias ($n = 17$). El 47 % de los estudios se de-

sarrolló en contextos universitarios ($n = 61$); el resto, en contextos de educación secundaria o bachillerato ($n = 32$), en varios contextos educativos ($n = 23$) o en otros contextos ($n = 14$).

En el 92 % de los estudios ($n = 120$) se realizan muestreos no probabilísticos para la selección de sus participantes (de máxima variación, intencional, bola de nieve, por conveniencia). Solo en seis estudios se usa el muestreo probabilístico, bien simple: Demir y Okyar, 2021; Zhou et al., 2021, bien aleatorio estratificado: Ahmadi-Azad et al., 2020; Alenezi, 2020; Jiang y Dewaele, 2019; Zhi y Liu, 2021. Los tamaños de las muestras son muy variados, llegando a superar los 2000 participantes en el estudio de Dewaele y Li, 2021.

El 82 % de las investigaciones son de tipo observacional, no experimentales ($n = 107$): transversales ($n = 93$, 72 %) , longitudinales ($n = 13$, 10 %) y pseudolongitudinales ($n = 1$). Los estudios de Bashori et al. (2021), Kralova et al. (2021/2022), van Batenburg et al. (2019) y el segundo estudio incluido en la tesis de Jiang (2021) son cuasiexperimentales ($n = 4$) y solo el segundo estudio publicado en el artículo de Li y Xu (2019) es experimental ($n = 1$). El resto, un 14 % de los 130 estudios, son de corte cualitativo o aplican el método idiodinámico ($n = 18$). De los 130 trabajos, el 52 % son estudios de enfoque cuantitativo ($n = 67$), el 39 % son estudios mixtos ($n = 51$) y solo el 9 % son estudios cualitativos ($n = 12$). En el Gráfico 2 se especifica el número de estudios cuantitativos, mixtos y cualitativos publicados en cada uno de los siete años (2014-2021).

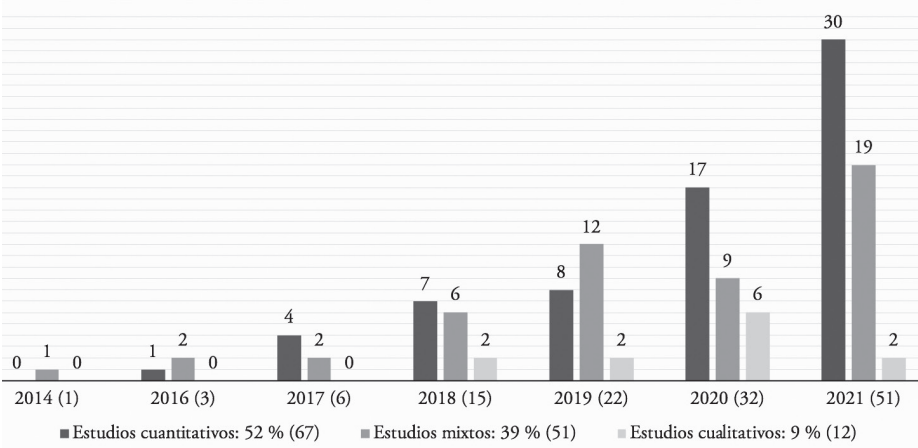


Gráfico 2. Estudios empíricos sobre el disfrute publicados entre 2014 y 2021 ($n = 130$).

De acuerdo con la tipología descrita por Creswell y Plano Clark (2018), que distingue “the three core mixed methods designs” (pp. 51-99), 25 de los 51 estudios de método mixto incluidos en esta revisión son de tipo *convergente*, es decir, recogen datos tanto cuantitativos como cualitativos al mismo tiempo, en una única fase: *QUAN + qual*; 13 de esos 51 estudios son de tipo *secuencial explicativo*, es decir, recopilan datos cuantitativos y cualitativos consecutivamente, en dos fases diferenciadas: *QUAN → qual*; ninguno de los estudios mixtos es de tipo *secuencial exploratorio*, diseño de tres fases en el que se prioriza “the collection and analysis of qualitative data in the first phase” (p. 67); y 13 de los 51 estudios mixtos adoptan otro tipo de diseño, más complejo o difícilmente clasificable entre los tres diseños empleados con más frecuencia.

La mayoría de los estudios (62 %) son de alcance correlacional causal ($n = 81$), es decir, investigan relaciones causa-efecto entre variables distinguiendo explícitamente entre una o más variables independientes (predictoras, explicativas) y una o más variables dependientes (criterio, de respuesta). El 18 % de los estudios son de alcance correlacional no causal ($n = 23$) y el 5 % son de alcance meramente descriptivo ($n = 7$): el estudio cuantitativo de Fatmawati et al., 2021 y los estudios mixtos de Ariyanti y Anam, 2021, De Ruiter et al., 2019, Le, 2020, Nemati et al., 2020, Sánchez-Vizcaíno y Fonseca Mora, 2019 y Zhi y Liu, 2021. Ningún estudio puede considerarse, en rigor, explicativo. Los 18 estudios restantes (14 %) son cualitativos o estudios mixtos que aplican el método idiodinámico.

3.2. Medición: definiciones operacionales del constructo e instrumentos psicométricos

Excluyendo los 12 estudios cualitativos y los siete estudios mixtos que no emplean una escala al uso para la medición del disfrute: Boudreau et al., 2018; De Ruiter et al., 2019; Elahi Shirvan et al., 2020; Elahi Shirvan y Talebzadeh, 2017/2018a, 2018c; Talebzadeh et al., 2019/2020; Zhang, Liu y Lee, 2021, en 111 de los 130 estudios incluidos en esta revisión (67 cuantitativos y 44 mixtos) se emplea algún tipo de instrumento psicométrico para la medición del constructo. En la mayoría de ellos ($n = 77$) se recurre a una de las cinco escalas que se describen a continuación, las únicas empleadas hasta diciembre de 2021 en más de un estudio. En el resto de las investigaciones ($n = 34$) se utilizan versiones adaptadas de dichos instrumentos o escalas (muy) diferentes (Tabla III).

3.2.1. *Foreign Language Enjoyment Scale (FLES: 21 ítems)*

En el estudio en el que se introduce el constructo, Dewaele y MacIntyre (2014) presentaron su *Foreign Language Enjoyment Scale* (FLES). Consta de un total de

21 ítems. El análisis de componentes principales realizado en un estudio posterior con el objetivo de identificar las dimensiones subyacentes del constructo arrojó una solución de dos factores claramente diferenciados: *FLE-social*, *FLE-private*, Dewaele y MacIntyre, 2016. Los estudiantes debían reaccionar a los 21 ítems expresando su grado de acuerdo o desacuerdo mediante una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = *strongly disagree*, 5 = *strongly agree*). Las puntuaciones obtenidas oscilan entre los 21 y los 105 puntos, indicando una mayor puntuación niveles más altos de disfrute. La fiabilidad (alfa de Cronbach) del instrumento fue de 0.86. De los 111 estudios cuantitativos y mixtos incluidos en esta revisión que miden el disfrute usando instrumentos psicométricos, el 26.1 % emplean para su medición esta escala de 21 ítems ($n = 29$), bien en su versión original unidimensional, bien contemplando sus dos dimensiones subyacentes (FLES-21/1-2): los estudios de Dewaele y MacIntyre, 2014, 2016 y otros 27 estudios cuantitativos o mixtos. La fiabilidad (alfa de Cronbach) de esta escala oscila entre un valor mínimo de 0.780, Nemati et al., 2020, p. 126 y un valor máximo de 0.940, Amini, 2021, p. 86; Pan y Zhang, 2021, p. 6.

Tabla III. Frecuencias de uso de las escalas empleadas para la medición del disfrute.

Escala	Ítems	Factores	Fiabilidad (α)	Año								Total ($n = 111$)
				14	15	16	17	18	19	20	21	
FLES	21	1/2	0.780-0.940	1	0	2	2	3	3	5	13	29 (26.1 %)
FLES	10	2	0.703-0.927	0	0	0	2	4	6	3	7	22 (19.8 %)
CFLES	11	3	0.810-0.903	0	0	0	0	1	6	3	6	16 (14.4 %)
ECES	17/16	3	0.900-0.920	0	0	0	0	1	1	0	0	2 (1.8 %)
S-FLES	9	3	0.800-0.936	0	0	0	0	0	0	3	5	8 (7.2 %)
Otras	-	-	-	0	0	1	1	2	2	11	17	34 (30.7 %)

3.2.2. Foreign Language Enjoyment Scale (FLES: 10 ítems)

En el primer intento de reducción de la escala original de 21 ítems, Dewaele et al. (2017/2018) emplearon una versión de 10 ítems y también dos factores o dimensiones (FLES-10/2), usada después en numerosos estudios con el mismo doble objetivo: “to reflect the dimensions of the original scale without sacrificing the reliability of the measurement”, Dewaele y Alfawzan, 2018, p. 31. Aunque en todos los casos se asume la bidimensionalidad del constructo, quedan excluidos

de la escala aquellos ítems que hacen referencia en la versión primigenia al papel del profesor en la promoción del disfrute en el aula (Dewaele et al., 2019, p. 418). Con ligeras variaciones entre los diferentes estudios, esta escala de 10 ítems incluye cuatro reactivos que representan la dimensión social del disfrute (*social FLE*) y seis que representan la dimensión privada del mismo (*private FLE*). En todas sus aplicaciones se mantiene la escala tipo Likert original de cinco puntos. Esta versión reducida de 10 ítems y dos dimensiones (FLES-10/2) se ha empleado en el 19.8 % de los 111 estudios en los que se recurre a instrumentos psicométricos ($n = 22$): en el propio estudio de Dewaele et al. (2017/2018) y en otros 21 estudios cuantitativos o mixtos. La fiabilidad (alfa de Cronbach) reportada de este instrumento es consistentemente elevada, oscilando entre un valor mínimo de 0.703: Bensalem, 2021, p. 17 y un valor máximo de 0.927: Dewaele, 2021/2022, p. 12; Dewaele, Özdemir et al., 2019/2022, p. 254.

3.2.3. Chinese Version of the Foreign Language Enjoyment Scale (CFLES)

Li et al. (2018) adaptaron y tradujeron la escala original (Dewaele y MacIntyre, 2016) y, a partir de las respuestas obtenidas de dos muestras de 1718 y 360 estudiantes chinos, validaron la denominada *Chinese Version of the Foreign Language Enjoyment Scale* (CFLES), una versión de 11 ítems que reflejan tres (no dos) dimensiones del disfrute: *FLE-Private*, *FLE-Teacher*, *FLE-Atmosphere*. El instrumento conserva la escala tipo Likert de cinco puntos y las puntuaciones obtenidas varían entre los 11 y los 55 puntos. Dentro de este rango, una puntuación total inferior a 33 puntos indica un nivel bajo o inexistente de disfrute, una puntuación total situada entre los 33 y los 44 puntos indica un nivel moderado y una puntuación total superior a los 44 puntos indica un nivel alto o muy alto. La fiabilidad (alfa de Cronbach) global mostrada por el instrumento fue elevada ($\alpha = 0.826$) y la aplicación del método de las dos mitades corroboró este buen dato ($\alpha = 0.878$). En el estudio se aportan además fuertes evidencias de validez de constructo, validez convergente y validez discriminante: Li et al., 2018, pp. 188-190. En el 14.4 % de los 111 estudios cuantitativos y mixtos ($n = 16$) se emplea esta escala de 11 ítems y tres dimensiones (CFLES-11/3): en el estudio en el que se relata el proceso de su construcción: Li et al., 2018 y en otros 15. Todas estas investigaciones se realizaron en China, de ahí la necesidad de recurrir a una escala válida, fiable y ya traducida. Su fiabilidad (alfa de Cronbach) oscila entre un valor mínimo de 0.810: Wei et al., 2019, p. 3 y un valor máximo de 0.903: Hung, 2020, p. 60.

3.2.4. English Classroom Enjoyment Scale (ECES)

También en China, Jin y Zhang (2018/2021) estudiaron la dimensionalidad del constructo a partir de una muestra de 320 estudiantes de secundaria de inglés que

completaron, después de su traducción al chino, la escala original de 21 ítems (Dewaele y MacIntyre, 2014). El resultado de su análisis de componentes principales arrojó una solución de 17 ítems y tres factores: *enjoyment of teacher support* (tres ítems), *enjoyment of FL learning* (nueve ítems) y *enjoyment of student support* (cinco ítems). Como en la escala de Li et al. (2018), en esta se distingue “between enjoyment of teacher and student support, instead of integrating them into one factor of *Foreign Language Enjoyment-Social*” (p. 10). Los estudiantes debían reaccionar a sus 17 ítems usando también una escala tipo Likert de cinco puntos. Las puntuaciones resultantes oscilan entre los 17 y los 85 puntos. La fiabilidad (alfa de Cronbach) del instrumento, denominado *English Classroom Enjoyment Scale* (ECES), fue de 0.900. En un estudio posterior, Jin y Zhang (2019) sometieron la escala a un análisis factorial confirmatorio con una nueva muestra de 405 estudiantes, comparando sus propiedades psicométricas con las de la escala de Li et al. (2018). Preservando la misma estructura factorial, el instrumento se redujo a 16 ítems ($\alpha = 0.920$) descartando uno de los reactivos (“There is a good atmosphere”). Esta versión de 16 ítems (ECES-16/3) “showed a more solid dimensional division and better psychometric properties than Li et al.’s scale” (p. 1024).

3.2.5. *Short-Form Foreign Language Enjoyment Scale (S-FLES)*

A partir de la escala original de 21 ítems de Dewaele y MacIntyre (2014, 2016), Botes et al. (2021b) validaron un nuevo instrumento de nueve ítems y tres dimensiones, *Short-Form Foreign Language Enjoyment Scale* (S-FLES-9/3), que pretendía ofrecer “an optimal trade-off between psychometric strength and time saved without compromising the reliability and validity of the measure” (p. 859). Para su construcción dividieron aleatoriamente su muestra (1603 estudiantes de lenguas extranjeras) en dos mitades, usando la primera mitad ($n = 822$) en la fase exploratoria y la segunda ($n = 781$) en la fase confirmatoria. Los análisis de componentes principales arrojaron una solución de nueve ítems y tres factores (*teacher appreciation, personal enjoyment, social enjoyment*). El análisis factorial confirmatorio posterior permitió validar empíricamente esta estructura subyacente y los análisis de consistencia interna dieron como resultado una buena fiabilidad ($\alpha = 0.81$). Se obtuvieron también suficientes evidencias de validez convergente y validez discriminante. Esta escala de nueve ítems y tres dimensiones (S-FLES-9/3) se usa en el 7.2 % de los 111 estudios que miden el disfrute ($n = 8$): en el estudio de Botes et al., 2021b y en otros siete estudios: Botes et al., 2021a; Dewaele et al., 2021; Dewaele y Proietti Ergün, 2020a, 2020b; Moskowitz y Dewaele, 2020; Resnik y Dewaele, 2021; Resnik et al., 2021. La fiabilidad (alfa de Cronbach) del instrumento oscila entre un valor mínimo de 0.800: Resnik et al., 2021, p. 104 y un valor máximo de 0.936: Dewaele y Proietti Ergün, 2020a, p. 209.

3.2.6. Otras escalas y otras versiones

En el 30.7 % de los 111 estudios empíricos cuantitativos o mixtos ($n = 34$) sus autores optan por utilizar otras escalas o versiones reducidas o adaptadas de las descritas anteriormente. Dos de estos estudios emplean un solo ítem para la medición del disfrute: D'Orazzi, 2020; Zhang et al., 2020. Tahmouresi y Papi (2021) y Teimouri et al. (2020) usaron la escala de cuatro ítems empleada por primera vez en el estudio de Teimouri (2016/2017). Khajavy et al. (2017/2018) recurrieron a los cuatro ítems de la subescala dedicada a la medición del disfrute en una de las adaptaciones del *Achievement Emotions Questionnaire*. El mismo instrumento de cuatro ítems se utilizó en los estudios de Khajavy, MacIntyre et al. (2021) y Papi y Khajavy (2020/2021). Jiang (2021) usó un instrumento similar con un ítem más en los dos estudios de su tesis doctoral, mientras que Mahmoodzadeh y Khajavy (2018/2019) administraron una escala creada *ad hoc* de ocho ítems, la mitad de ellos extraídos de la escala de 21 ítems de Dewaele y MacIntyre (2014) y la otra mitad de la subescala mencionada. Por su parte, van Batenburg et al. (2019) emplearon una escala de cinco ítems basada en otra alejada también de la línea de investigación sobre el constructo específico objeto de interés en este trabajo. Fatmawati et al. (2021) usaron otra escala diferente de seis ítems. De los 21 estudios restantes, 12 emplean diferentes versiones de la escala original de 21 ítems (Dewaele y MacIntyre, 2014, 2016). Las escalas empleadas en los estudios de Ahmadi-Azad et al. (2020), Zhang y Tsung (2020/2021) y Wang, Wang et al. (2021) fueron desarrolladas también a partir de la escala original; sin embargo, a diferencia de las 12 mencionadas, estas no reflejan dos, sino tres (*FLE-private*, *FLE-teacher*, *FLE-atmosphere*), tres (*personal fulfillment*, *interpersonal relations*, *social bonds*) y cuatro (*teacher*, *private*, *interaction*, *competence*) dimensiones del constructo, respectivamente. Los otros seis estudios emplean versiones reducidas o adaptadas de la *Chinese Version of the Foreign Language Enjoyment Scale* (CFLES) de Li et al. (2018).

3.3. Red nomológica: variables estudiadas en relación con el disfrute ($n = 133$)

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta revisión, en los 130 trabajos empíricos incluidos se han estudiado un total de 133 variables en relación con el disfrute: 85 variables internas (*learner-internal variables*) y 48 variables externas (*learner-external variables*). Las primeras (internas) pueden clasificarse en cuatro subgrupos: lingüísticas y demográficas ($n = 22$, 16 %), motivacionales ($n = 37$, 28 %), emocionales ($n = 9$, 7 %) y de personalidad ($n = 17$, 13 %); las segundas (externas), en dos subgrupos: relacionadas con el profesor ($n = 25$, 19 %) y relacionadas con el contexto ($n = 23$, 17 %). En las Tablas IV y V se especifican las

variables de cada uno de estos subgrupos que se han incorporado en dos o más estudios sobre el disfrute, junto al número total de estudios en los que se incluyen y la orientación general de los resultados obtenidos en los mismos. A continuación se presenta una breve descripción de los hallazgos en relación con las variables de cada subgrupo estudiadas con mayor frecuencia hasta diciembre de 2021. Para una información más completa se remite a la segunda hoja (“Red nomológica”) del documento Excel descargable.

Tabla IV. Variables internas estudiadas en relación con el disfrute ($n = 85$), orientación de los resultados y frecuencia de incorporación en los estudios.

Variables internas ($n = 85$, 64 %)	Orientación de los resultados					Estudios
	Pos	Neg	Mix	Ns	Cual	
<i>Variables lingüísticas y demográficas</i> ($n = 22$, 16 %)						
Rendimiento académico	29*	1	0	4	1	35
Sexo	6	0	2	19*	0	27
Nivel/rendimiento académico autopercebido	12*	0	0	1	0	13
Edad	6*	0	1	4	0	11
Plurilingüismo	6*	0	0	4	0	10
Nivel de dominio de la lengua meta	5*	0	1	2	0	8
Posición relativa percibida entre los compañeros	6*	0	0	1	0	7
Año/curso de estudios	0	1	1	1	0	3
Estudios en el extranjero (<i>study abroad</i>)	3*	0	0	0	0	3
Edad de inicio del aprendizaje de la lengua meta	1	0	0	1	0	2
Nivel educativo (3): sec., bach., gdo., mtr., dr.	1	0	0	1	0	2
Región/área geográfica	2*	0	0	0	0	2
Otras incluidas en un solo estudio ($n = 10$)						
<i>Variables motivacionales</i> ($n = 37$, 28 %)	Pos	Neg	Mix	Ns	Cual	Estudios
Disposición a comunicarse (<i>willingness to comm.</i>)	13*	0	0	1	1	15
Yo ideal (<i>ideal L2 self</i>)	11*	0	0	0	0	11
Actitud hacia la lengua meta	9*	0	0	0	0	9
Yo deóntico (<i>ought-to L2 self</i>)	2	1	0	5*	0	8
Tenacidad (<i>L2 grit</i>)	7*	0	0	0	0	7
Autoeficacia (<i>self-efficacy</i>)	5*	0	0	0	0	5

Continuación Tabla IV.

Instrumentalidad: prevención	1	0	0	3*	0	4
Instrumentalidad: promoción	2	0	0	2	0	4
Actitud hacia el aprendizaje de la lengua meta	3*	0	0	0	0	3
Intención de esfuerzo (<i>intended effort</i>)	3*	0	0	0	0	3
Uso de la lengua extranjera fuera del aula	3*	0	0	0	0	3
Actitud hacia los hablantes de la lengua meta	2*	0	0	0	0	2
Aprendizaje digital informal de la lengua meta	2*	0	0	0	0	2
Autonomía	2*	0	0	0	0	2
<i>Engagement</i>	2*	0	0	0	0	2
Motivación intrínseca	2*	0	0	0	0	2
Permanencia del estudiante en el programa	2*	0	0	0	0	2
Otras incluidas en un solo estudio ($n = 20$)						
Variables emocionales ($n = 9, 7\%$)	Pos	Neg	Mix	Ns	Cual	Estudios
Ansiedad	3	52*	2	4	5	66
Aburrimiento (<i>foreign language learning boredom</i>)	0	2*	0	0	0	2
Otras incluidas en un solo estudio ($n = 7$)						
Variables de personalidad ($n = 17, 13\%$)	Pos	Neg	Mix	Ns	Cual	Estudios
Inteligencia emocional rasgo (<i>trait emotional int.</i>)	7*	0	0	0	0	7
Mentalidad fija (<i>fixed mindset</i>)	0	2*	0	0	0	2
Mentalidad de crecimiento (<i>growth mindset</i>)	2*	0	0	0	0	2
Otras incluidas en un solo estudio ($n = 16$)						

Nota: *Pos* = efecto positivo significativo; *Neg* = efecto negativo significativo; *Mix* = resultados mixtos; *Ns* = resultados no significativos; *Cual* = hallazgos cualitativos. * Orientación de los resultados más frecuente.

3.3.1. Variables (internas) lingüísticas y demográficas ($n = 22$)

Entre las 22 variables lingüísticas y demográficas destacan, por su frecuencia de inclusión en los estudios, el rendimiento académico ($n = 35$), el sexo ($n = 27$), el nivel/rendimiento académico autopercebido ($n = 13$), la edad ($n = 11$), el plurilingüismo ($n = 10$), el nivel de dominio de la lengua meta ($n = 8$) y la posición relativa percibida del estudiante entre sus compañeros ($n = 7$). En el meta-análisis

de Botes et al. (2021), el examen de 13 tamaños del efecto evidenció una correlación positiva moderada ($r = .36$) entre el disfrute y el rendimiento académico. De acuerdo con los datos obtenidos en esta revisión, 29 de los 35 estudios que incluyen las variables disfrute y rendimiento académico ofrecen resultados que reflejan una relación positiva significativa entre ambas. Además, seis de estos 35 estudios incorporan, diferenciada, la variable nivel de dominio de la lengua meta y en cinco de los seis la correlación entre esta variable y el disfrute es también positiva y estadísticamente significativa. En el mismo meta-análisis de (Botes et al., 2021), los 8 tamaños del efecto analizados indican una correlación positiva moderada ($r = .30$) entre el nivel/rendimiento académico autopercebido y el disfrute. En 12 de los 13 estudios revisados aquí que analizan el nivel/rendimiento académico autopercebido en relación con el disfrute se informa de correlaciones positivas entre las dos variables. Tres variables incluidas también en este subgrupo han sido estudiadas en varios estudios: nivel educativo ($n = 4$), año/cursos de estudios ($n = 3$) y estudios en el extranjero ($n = 3$). Y, entre otras variables, la región/área geográfica también podría ser relevante: los estudiantes occidentales muestran, en general, mayores niveles de disfrute que los estudiantes asiáticos (Dewaele y MacIntyre, 2014, 2019).

3.3.2. Variables (internas) motivacionales ($n = 37$)

Entre las 37 variables motivacionales destacan la disposición a comunicarse ($n = 15$), el yo ideal ($n = 11$), la actitud hacia la lengua meta ($n = 9$), el yo deóntico ($n = 8$), la tenacidad ($n = 7$) y la autoeficacia ($n = 5$). En el meta-análisis de Botes et al. (2021c), el examen de ocho tamaños del efecto muestra una “moderate to large positive correlation” ($r = 0.44$) entre el disfrute y la disposición a comunicarse (p. 16) en la lengua meta (*L2 willingness to communicate*). De acuerdo con los datos obtenidos en esta revisión, en 13 de los 15 estudios que incluyen esta variable se revela un efecto positivo significativo del disfrute en la disposición a comunicarse de los estudiantes. En los 11 estudios que incluyen la variable yo ideal (*ideal L2 self*) se aporta evidencia empírica de su correlación, en todos los casos positiva y significativa, con los niveles de disfrute de los estudiantes. Menos coincidentes son los resultados obtenidos en los ocho estudios que incluyen el análisis del yo deóntico (*ought-to L2 self*), aunque en cinco de ellos fueron no significativos. En los dos trabajos que se ocupan del análisis del disfrute en relación con el *engagement* del estudiante, constructo empleado por el propio Dörnyei (2019) en la redefinición de la tercera dimensión de su sistema motivacional del yo (*L2 learning experience*), el disfrute se revela como fuerte predictor del mismo: Dewaele y Li, 2021; Guo, 2021. En todos los estudios que incorporan las variables actitud hacia la lengua

meta, tenacidad (*L2 grit*) y autoeficacia (*self-efficacy*) estas se asocian positiva y significativamente con los niveles de disfrute en los estudiantes. Y, con escasas excepciones, el resto de las variables incluidas en este subgrupo correlacionan también significativa y positivamente con el disfrute: la intención de esfuerzo en el aprendizaje: Pan y Zhang, 2021; Tahmouresi y Papi, 2021; Teimouri et al., 2020, la autonomía: Kassem, 2021; Resnik y Dewaele, 2021, la actitud hacia los hablantes de la lengua meta: Alonso Santillana, 2019; Pan y Zhang, 2021, el aprendizaje digital informal: Lee y Lee, 2020/2021; Lee et al., 2021, el autoconcepto: Zarrinabadi et al., 2021, la curiosidad: Mahmoodzadeh y Khajavy, 2018/2019 o la postura internacional: Kitaoka, 2021.

3.3.3. Variables (internas) emocionales ($n = 9$)

De las nueve variables emocionales estudiadas en relación con el disfrute, solo dos se han incluido hasta la fecha de esta revisión en más de un estudio: la ansiedad ($n = 66$) y el aburrimiento ($n = 2$). En el meta-análisis de Botes et al. (2021c), el examen de 25 tamaños del efecto permite observar una correlación negativa moderada ($r = -0.30$) entre la ansiedad y el disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En esta revisión se ha observado que 52 de las 66 investigaciones que estudian la ansiedad experimentada por los estudiantes muestran relaciones estadísticamente significativas de signo negativo entre esta emoción y sus niveles de disfrute. El aburrimiento (*foreign language learning boredom*), variable estudiada solo en dos de los estudios incluidos, se asocia en ambos casos negativa y significativamente con el disfrute: Dewaele et al., 2021; Dewaele y Li, 2021. Por otra parte, tres estudios ofrecen evidencia empírica que muestra relaciones positivas significativas entre el disfrute y tres variables vinculables con la psicología positiva: el bienestar: P. Yang, 2021, el confort emocional habitual: Kralova et al., 2021/2022 y la paz mental: Zhou et al., 2021.

3.3.4. Variables (internas) de personalidad ($n = 17$)

De las 17 variables de personalidad estudiadas en relación con el disfrute, solo una destaca por su frecuencia de incorporación en los estudios: la inteligencia emocional rasgo (*trait emotional intelligence*). En los siete estudios que se ocupan de su análisis los estudiantes de lenguas extranjeras más inteligentes emocionalmente mostraron niveles significativamente más elevados de disfrute en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Hasta la fecha, tres estudios han analizado también los tipos de mentalidad (*mindset*) de los estudiantes de lenguas extranjeras y sus posibles efectos en sus niveles de disfrute: Khajavy, Pourtahmasb y Li, 2021; Te-

imouri et al., 2020; Zarrinabadi et al., 2021. En los tres, los análisis estadísticos revelaron que la mentalidad de crecimiento (*growth mindset*) correlaciona positivamente con el disfrute experimentado durante el aprendizaje, con claros efectos en el incremento del mismo. En el estudio de Pan y Zhang (2021) se halló una correlación positiva significativa entre el disfrute y la extraversión del estudiante, pero no se detectaron correlaciones significativas entre el disfrute y las puntuaciones de los estudiantes en otros dos de los cinco grandes rasgos de personalidad: neuroticismo y psicoticismo. Dewaele y MacIntyre (2019) hallaron correlaciones positivas significativas entre el disfrute y cuatro variables de personalidad: la apertura mental, la estabilidad emocional, la empatía cultural y la iniciativa social, siendo estas dos últimas las dos principales variables predictoras del disfrute; en cambio, no hallaron relaciones significativas de esta emoción positiva con la flexibilidad. Rezazadeh y Zarrinabadi (2020) hallaron que tanto la necesidad de cierre cognitivo (*need for closure*) como la necesidad de cognición (*need for cognition*) eran predictores positivos del disfrute entre estudiantes universitarios iraníes de inglés. En el trabajo de Moskowitz y Dewaele (2020) se halló una relación negativa no significativa entre la humildad intelectual y el disfrute. Kitaoka (2021), por último, tampoco halló ninguna relación significativa entre la timidez de los estudiantes japoneses de inglés de su muestra y sus niveles de disfrute.

3.3.5. Variables (externas) relacionadas con el profesor ($n = 25$)

Entre las 25 variables relacionadas con el profesor destacan el uso de este de la lengua meta en el aula ($n = 10$), la actitud general de los estudiantes hacia su figura ($n = 9$), su amigabilidad ($n = 5$), su imprevisibilidad ($n = 5$) y su rigor o severidad ($n = 5$). En general, el apoyo emocional del docente se relaciona con el incremento de los niveles de disfrute de los estudiantes: De Ruiter et al., 2019; Hung, 2020; Khajavy et al., 2017/2018, así como la frecuencia de sus bromas en clase: Dewaele y MacIntyre, 2019; Jiang y Dewaele, 2019, su apertura (*openness*), su amabilidad (*agreeableness*) y su extraversión: Ahmadi-Azad et al., 2020. Además, los estudiantes que perciben un mayor entusiasmo en sus profesores (*perceived teacher enthusiasm*) disfrutaban más y se aburren menos en clase, lo cual repercute significativamente en el incremento de su *engagement*: Dewaele y Li, 2021. Parece, en definitiva, que el profesor puede ejercer una influencia decisiva tanto en el decremento como en el incremento de los niveles de disfrute de sus estudiantes, aunque, en última instancia, su capacidad de mediación (*teacher's agency capacity*) dependerá tanto de la cantidad y la calidad de su formación como de su experiencia docente: Elahi Shirvan y Taherian, 2020a.

Tabla V. Variables externas estudiadas en relación con el disfrute ($n = 48$), orientación de los resultados y frecuencia de incorporación en los estudios.

Variables externas ($n = 48, 36\%$)	Orientación de los resultados					Estudios
	Pos	Neg	Mix	Ns	Cual	
<i>Variables relacionadas con el profesor</i> ($n = 25, 19\%$)						
Uso del profesor de la lengua meta en clase	9*	0	0	1	0	10
Actitud hacia el profesor	9*	0	0	0	0	9
Amigabilidad del profesor (<i>teacher's friendliness</i>)	5*	0	0	0	0	5
Imprevisibilidad (<i>teacher's unpredictability</i>)	3*	0	0	2	0	5
Rigor/severidad del profesor (<i>teacher's strictness</i>)	0	3*	0	2	0	5
Apoyo emocional del profesor	2*	0	0	0	1	3
Edad del profesor	1	0	0	1	0	2
Acento extranjero del profesor	0	1	0	1	0	2
Bromas del profesor (<i>teacher's joking</i>)	2*	0	0	0	0	2
Otras incluidas en un solo estudio ($n = 16$)						
<i>Variables relacionadas con el contexto</i> ($n = 23, 17\%$)						
	Pos	Neg	Mix	Ns	Cual	Estudios
Ambiente de clase (<i>classroom atmosphere</i>)	4*	0	0	0	0	4
Tiempo hablando la lengua extranjera en el aula	2*	0	0	0	0	2
Otras incluidas en un solo estudio ($n = 21$)						

Nota: *Pos* = efecto positivo significativo; *Neg* = efecto negativo significativo; *Mix* = resultados mixtos; *Ns* = resultados no significativos; *Cual* = hallazgos cualitativos. * Orientación de los resultados más frecuente.

3.3.6. Variables (externas) relacionadas con el contexto ($n = 23$)

Entre las 23 variables relacionadas con el contexto destaca, como la única incluida en más de un estudio, el ambiente de clase. En los cuatro estudios que la analizan se asocia positiva y significativamente con el incremento de los niveles de disfrute de los estudiantes: Khajavy et al., 2017/2018; Li et al., 2020/2021; Pan y Zhang, 2021; Wei et al., 2019. Por otra parte, cuatro estudios han abordado el estudio de la posible influencia del contexto específico de enseñanza-aprendizaje en los niveles de disfrute de los estudiantes. En el estudio de Resnik y Dewaele (2020) los alumnos mostraron niveles significativamente mayores de disfrute en las cla-

ses de lengua extranjera (LX) que en las clases de su primera lengua (L1). En el estudio de De Smet et al. (2018), los estudiantes escolarizados en un contexto de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (CLIL) mostraron también mayores niveles de disfrute que los estudiantes escolarizados en un contexto tradicional (*non-CLIL*) de aprendizaje, aunque las diferencias no resultaron estadísticamente significativas. En el estudio de Resnik y Dewaele (2021) se pudo confirmar el descenso significativo en los niveles de disfrute de los estudiantes cuando, debido al COVID-19, la enseñanza de lenguas extranjeras saltó desde su tradicional modalidad presencial a la modalidad remota de emergencia (*emergency remote teaching*). Asimismo, se han hallado diferencias significativas en los niveles de disfrute de los estudiantes en función del tipo de clase (*based vs. non-based on communicative language teaching*) a la que asistían, Khajavy et al., 2017/2018. Otras prácticas pedagógicas y recursos específicos podrían repercutir también positivamente en el incremento del disfrute: una mayor frecuencia de escucha de canciones en la lengua meta, Uzun, 2017 y, en general, el uso de la música en el aula, Kitaoka, 2021, una mayor frecuencia de visualización de películas/series en la lengua meta, Uzun, 2017 y, en general, el uso del videoclip en el aula, Sánchez-Vizcaíno y Fonseca Mora, 2019.

4. DISCUSIÓN

Los datos obtenidos durante esta revisión exploratoria han permitido responder a las tres preguntas de investigación que la guiaron, cumpliendo así los objetivos específicos planteados al inicio de la misma. Para completar este trabajo de síntesis, ofreciendo una visión de mayor perspectiva del conjunto de la investigación empírica sobre el disfrute, a continuación se enumeran los hallazgos que se consideran de mayor relevancia, aquellos que revelan aspectos problemáticos y otros que descubren áreas poco exploradas aún en el estudio del disfrute junto a algunas sugerencias para investigaciones futuras.

4.1. Panorama: hallazgos más relevantes y sugerencias

Entre los hallazgos que responden a la primera pregunta de investigación (*panorama*) cabe destacar los siguientes:

- 1) El incremento progresivo en el número de publicaciones sobre el disfrute entre 2014 y 2021 evidencia que se trata de un constructo emergente que ha logrado congregarse en poco tiempo el interés de los investigadores. El dato del año mediano de publicación de las investigaciones ($M_c = 2020$) y el número de los estudios publicados solo en el año 2021 ($n = 51$) confirman que se trata, además,

de un constructo de máxima actualidad. En consecuencia, empieza a reclamar estudios de investigación secundaria que, como el meta-análisis *preliminar* de Botes et al. (2021c), ofrezcan revisiones de los estudios primarios con un mayor grado de sistematicidad: revisiones metodológicas, revisiones sistemáticas de la literatura, otros meta-análisis, etc. (Chong y Plonsky, 2021).

2) Una vasta mayoría de los estudios publicados hasta la fecha difunden investigaciones sobre el disfrute en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Además, el grueso de las investigaciones se realizaron en países asiáticos, casi la mitad de ellas en Irán y en China. Sería interesante, por lo tanto, sumar más estudios empíricos de calidad sobre el disfrute en el aprendizaje de otras lenguas (LOTE) y en otros contextos geográficos, así como profundizar en el estudio de las diferencias (y de las causas y las consecuencias de las mismas) en los niveles de disfrute experimentados durante el proceso de aprendizaje de una L2 y una L3, en la línea de Dewaele y Proietti Ergün (2020b), Piechurska-Kuciel (2017) y Zhang et al. (2020).

3) Casi todos los estudios incluidos en esta revisión son de enfoque cuantitativo o mixto, mientras que solo una minoría son estrictamente cualitativos. Además, en la mayoría de los estudios que adoptan el enfoque mixto predomina el componente cuantitativo. Es evidente, pues, la necesidad de incrementar la diversidad (y, con ella, las posibilidades de triangulación) metodológica con más investigaciones de tipo cualitativo o mixto y técnicas variadas (estudios de caso, *retrodictive qualitative modeling*, método idiodinámico, metodología Q, etc.).

4) Puesto que la gran mayoría de los estudios son observacionales, son necesarias más investigaciones de diseño experimental (Li y Xu, 2019) o cuasiexperimental (Bashori et al., 2021; Jiang, 2021; Kralova et al., 2021/2022; van Batenburg et al., 2019), es decir, propuestas específicas de intervención para el incremento del disfrute en las aulas de lenguas extranjeras, desde el nivel de la tarea hasta el nivel curricular.

5) Además, la mayoría de los estudios observacionales son transversales. Es cierto que, asumiendo el carácter dinámico y complejo de las emociones, varios trabajos han estudiado ya los cambios en los niveles de disfrute en diferentes segmentos temporales (segundo a segundo, minuto a minuto, semana a semana, mes a mes) a lo largo de una sesión de clase, un curso o un semestre (Elahi Shirvan y Taherian, 2018/2021; Elahi Shirvan et al., 2020, 2021; Khajavy, MacIntyre et al., 2021; Pan y Zhang, 2021; etc.). Sin embargo, solo el estudio cualitativo retrodictivo de Elahi Shirvan y Talebzadeh (2020) ha expandido el rango temporal de análisis más allá de un año. Estudios longitudinales de mayor extensión en el tiempo permitirían análisis más completos de las fluctuaciones en los niveles de disfrute de los estudiantes en relación con muy diversos factores de influencia (por ejemplo, a lo largo de los cuatro años de estudio en grados universitarios de lenguas extranjeras).

6) La gran mayoría de los estudios presentan diseños correlacionales. Esta también escasa diversidad en el alcance de los estudios reclama para futuras investigaciones diseños de mayor sofisticación, adaptados a la compleja dinámica de la emoción, que requieran una ampliación del espectro de las técnicas estadísticas empleadas: modelización de curvas de crecimiento latente que, como en los estudios de Elahi Shirvan y Taherian (2018/2021), Elahi Shirvan, Taherian, Shahnama et al. (2021) y Taherian et al. (2021), permita escrutar trayectorias de crecimiento en los niveles de disfrute a lo largo del tiempo; análisis de mediación y moderación que, como en los estudios de Dewaele y Li (2021), Hung (2020), Lee et al. (2021), Liu y Wang (2021), Tahmouresi y Papi (2021), Wei et al. (2019), Zarrinabadi et al. (2021) y Zhang et al. (2020), contribuyan a desentrañar los efectos directos e indirectos de/entre las diferentes variables consideradas; modelos de ecuaciones estructurales con el método de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM); etc.

4.2. Medición: hallazgos más relevantes y sugerencias

Entre los hallazgos que responden a la segunda pregunta de investigación (*medición*) cabe destacar los siguientes:

7) La escala original de 21 ítems, bien en su versión unidimensional (Dewaele y MacIntyre, 2014), bien en su versión bidimensional (Dewaele y MacIntyre, 2016), es hasta el año 2021 el instrumento de preferencia para la medición del constructo entre los investigadores, quienes solo ese último año la usaron en 13 de sus estudios. Sin embargo, los datos recabados revelan también un uso cada vez más frecuente de otras escalas de tres factores que refleja el creciente consenso en torno a la tridimensionalidad del constructo (Ahmadi-Azad et al., 2020; Botes et al., 2021b; Jin y Zhang, 2018/2021; Li et al., 2018; Zhang y Tsung, 2020/2021), consenso que invita a recomendar el uso de estos instrumentos tridimensionales.

8) Si bien es cierto que la versión de 10 ítems y dos factores de la escala original ha sido empleada, por su brevedad, en una gran cantidad de estudios, los datos apuntan a una progresiva sustitución de la misma por la escala de 9 ítems y tres dimensiones de Botes et al. (2021b), usada hasta 2021, a pesar de su reciente creación, en ocho estudios. El uso de la denominada *Short-Form Foreign Language Enjoyment Scale* es recomendable por su sólida validación psicométrica y porque contempla la dimensión del disfrute relacionada con la influencia del profesor y su actuación docente, influencia parcialmente ignorada en los estudios que han usado la versión de 10 ítems y dos dimensiones.

9) Cabe destacar, además, la heterogeneidad de los instrumentos empleados para la medición del disfrute entre los 34 estudios que no recurren a una de las

cinco escalas más usadas hasta la fecha. Aunque en ocasiones justificable desde un punto de vista pragmático, la utilización de instrumentos creados *ad hoc* (y, en algunos casos, mediante procedimientos escasamente transparentes) o de versiones de otros restando o modificando ítems sin una justificación suficiente, no solo hace dudar de la validez de los resultados, sino que compromete también la comparabilidad entre los resultados obtenidos en los diferentes estudios. En futuros trabajos sería deseable, si no el ejercicio completo de validación que se lleva a cabo en algunos estudios (Ahmadi-Azad et al., 2020; Wang, Wang et al., 2021; Zhang y Tsung, 2020/2021), sí al menos la máxima claridad posible a la hora de informar sobre el instrumento empleado para la medición del constructo, mediante una descripción detallada del mismo o incluyéndolo entre los anexos o los materiales complementarios del estudio.

10) Empleando las escalas disponibles para la medición del constructo y sus dimensiones, en investigaciones futuras sería también interesante profundizar en la complejidad del disfrute ítem a ítem, dimensión a dimensión (Dewaele y Dewaele, 2020; Dewaele et al., 2016), estudiando diferencias, relaciones y efectos (directos e indirectos) entre diferentes variables, cada uno de los ítems de la escala empleada y cada una de las tres facetas del disfrute que reflejan.

11) Finalmente, dada su escasez, cabe plantear la necesidad de validar instrumentos específicamente diseñados para la medición de los niveles de disfrute de los estudiantes durante el aprendizaje de una lengua extranjera a través de internet. Un ejemplo es la escala de 11 ítems y cuatro factores (*teacher, private, interaction, competence*) propuesta por Wang, Wang et al. (2021): *Online Foreign Language Enjoyment Scale* (OFLES). Como señalan los autores del estudio, la construcción de esta escala “contribute to an emerging wave of research examining the cross-contextual application of the FLES” (p. 2821).

4.3. Red nomológica: hallazgos más relevantes y sugerencias

Entre los hallazgos que responden a la tercera pregunta de investigación (*red nomológica*) cabe destacar los siguientes:

12) El número de variables internas (*learner-internal variables*) casi duplica el número de variables externas (*learner-external variables*) incorporadas en los estudios. Por lo tanto, en las investigaciones futuras sobre el disfrute sería recomendable incluir variables relacionadas con el profesor y variables relacionadas con el contexto (las ya identificadas en esta revisión u otras aún no consideradas) que, como se ha constatado, pueden influir también de manera directa o indirecta en los niveles de disfrute experimentados por los estudiantes de lenguas extranjeras.

13) En general, en los estudios que incorporan las principales variables motivacionales se hallaron correlaciones o efectos de signo positivo entre estas variables

y el disfrute, lo que constituye la confirmación empírica de la intuitiva asociación entre disfrute y motivación. En estudios futuros, no obstante, sería interesante profundizar en el análisis de un problema (frecuente, por otra parte, en los estudios de adquisición de lenguas extranjeras): la posible bidireccionalidad, a menudo ignorada, entre el disfrute y estas u otras variables motivacionales.

14) Aunque sí es frecuente el estudio del disfrute en relación con la motivación desde el marco teórico proporcionado por el sistema motivacional del yo (*L2 motivational self system*) de Dörnyei (2009), hasta diciembre de 2021 solo un trabajo, Amini, 2021, estudia el disfrute desde la perspectiva de la teoría de las metas de logro (*achievement goal theory*) y solo dos, Hung, 2020; Kitaoka, 2021, lo hacen desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación (*self-determination theory*). En investigaciones futuras sería también interesante analizar las posibles relaciones entre el constructo motivacional denominado, en inglés, *sustained flow* o *directed motivational currents* (Ibrahim, 2020; Jahedizadeh y Al-Hoorie, 2021) y el disfrute.

15) En el subgrupo de las variables internas motivacionales llama también la atención el escaso número de trabajos que han estudiado el *engagement* en relación con el disfrute, Dewaele y Li, 2021; Guo, 2021, dada la proliferación de los estudios sobre el *engagement* en el aprendizaje de lenguas extranjeras durante los últimos años. Entre otros posibles planteamientos, sería interesante establecer con claridad las diferencias conceptuales entre la experiencia de flujo (*flow experience*), el disfrute y el *engagement* de los estudiantes.

16) Entre las variables emocionales se encuentra la variable más estudiada con diferencia en relación con el disfrute: la ansiedad. No obstante, son pocos los estudios que ofrecen análisis específicos de estas relaciones distinguiendo con claridad entre los niveles de ansiedad experimentados en el ejercicio de las diferentes destrezas lingüísticas, Alqarni, 2021; Baran-Łucarz y Lee, 2021; Bashori et al., 2021; Khajavy, Pourtahmasb y Li, 2021; Liu y Hong, 2021; Tahmouresi y Papi, 2021. Una conceptualización multidimensional de la ansiedad y la utilización de escalas o subescalas específicas para cada una de las cuatro destrezas como, por ejemplo, las validadas en el estudio de Cheng (2017), podría contribuir a una mejor comprensión de las complejas relaciones entre ansiedad y disfrute y entre las diferentes dimensiones de las dos emociones.

17) Es necesario seguir estudiando el aburrimiento (*foreign language learning boredom*), emoción negativa de reciente incorporación como variable específica de interés en el ámbito de los estudios de adquisición de lenguas extranjeras (Li, Dewaele y Hu, 2021), en relación con la ansiedad y el disfrute con el objetivo de analizar los efectos directos e indirectos de estas tres emociones, por ejemplo, en la motivación, el *engagement* o la disposición a comunicarse de los estudiantes. Asimismo, sería interesante explorar las relaciones entre el disfrute, la ansiedad, el aburrimiento y otra variable emocional también recientemente conceptualizada

como polo opuesto del *engagement: foreign language learning burnout* (Li, Zhang y Jiang, 2021).

18) Aunque cabe cuestionar la correspondencia entre el disfrute (*enjoyment*), tal como se define desde la teoría del control-valor de las emociones de logro, y el disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras (*foreign language enjoyment*), tal como se ha definido constitutiva y operacionalmente desde el trabajo pionero de Dewaele y MacIntyre (2014), es necesario reconocer y aprovechar en el futuro las posibilidades de triangulación teórica que ofrecen estas otras aproximaciones al estudio del disfrute (Shao, et al., 2020), sobre todo si para su medición se emplean instrumentos validados y específicamente diseñados para su uso en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, Damari et al., 2020.

19) Hasta la fecha solo Pan y Zhang (2021) han estudiado las relaciones entre los cinco grandes rasgos de personalidad (*Big Five personality traits*) de los estudiantes y sus niveles de disfrute en el aprendizaje de una lengua extranjera, analizando específicamente tres de ellos (extraversión, neuroticismo y psicoticismo). Complementariamente, como sugiere Piechurska-Kuciel (2020), en futuras investigaciones “it may be stimulating to investigate the relationship between agreeableness with the emotional experience of foreign language enjoyment”, teniendo en cuenta que “agreeable learners may tend to have higher levels of pleasant emotions, impacted by the social component of FLE (FLE-Social) that supports congenial relationships with others” (p. 161).

20) Asimismo, sería interesante seguir profundizando en el estudio de las relaciones entre el tipo de mentalidad de los estudiantes (*growth mindset, fixed mindset*), la tenacidad, Teimouri et al., 2020 y sus niveles de disfrute, anticipando, a la luz de los resultados obtenidos en los estudios de Khajavy, Pourtahmasb y Li (2021) y Zarrinabadi et al. (2021), la necesidad de idear estrategias de intervención que contribuyan a incrementar los niveles de disfrute de los estudiantes de mentalidad fija.

21) Por lo que se refiere a las variables (externas) relacionadas con el profesor, faltan estudios que aborden el análisis de las relaciones entre las emociones experimentadas en el aula por este y las emociones (entre ellas, el disfrute) experimentadas por sus estudiantes. Dada la importancia del contagio emocional en el aula, Moskowitz y Dewaele, 2019/2021; Talebzadeh et al., 2020, sería interesante investigar, por ejemplo, los posibles efectos de la ansiedad (Liu y Wu, 2021), el aburrimiento (Dumančić, 2018; Tam et al., 2020) y el disfrute del profesor durante la enseñanza de lenguas extranjeras (*foreign language teaching enjoyment*) (Dewaele, 2018; Mierzwa, 2019c; Moskowitz y Dewaele, 2019/2021; Proietti Ergün y Dewaele, 2021) en los niveles de disfrute experimentados por sus estudiantes.

22) Entre las variables (externas) relacionadas con el contexto destaca como la más estudiada la variable ambiente de clase (*classroom environment, class atmosphere*); pero la gran mayoría de las variables incluidas en este subgrupo contemplan

aspectos vinculados con diferentes contextos de aprendizaje, con diferentes enfoques didácticos o con diferentes prácticas pedagógicas que tienen efectos diversos en los niveles de disfrute de los estudiantes. Dado el escaso número de estudios que incorporan variables de ese tipo, existe para las futuras investigaciones un amplio margen que permitirá ir sumando análisis de variables contextuales que pueden hacer del aprendizaje de lenguas extranjeras una actividad más eficaz y genuinamente satisfactoria.

5. CONCLUSIÓN

Hasta donde se ha podido averiguar, esta revisión exploratoria es la primera dedicada a sintetizar de manera sistemática el conjunto de la investigación empírica sobre el disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, presenta algunas limitaciones que es preciso reconocer. Por un lado, dada la gran cantidad de información extraída de los 130 estudios incluidos, es muy probable que se hayan cometido errores en el proceso realizado, conviene tenerlo en cuenta, por una única persona. Por otro lado, es necesario recordar que 30 estudios sobre la misma emoción y de valor no menor que el de los estudios incluidos fueron excluidos por haber sido desarrollados exclusivamente bajo los postulados teóricos de la teoría del control-valor de las emociones de logro, distanciándose por ello, a juicio de este investigador, de la línea de investigación objeto de interés en este trabajo: la iniciada, con la introducción del constructo (*foreign language enjoyment*), en el estudio seminal de Dewaele y MacIntyre (2014).

Con todo, este trabajo realiza tres aportaciones que muestran las verdaderas dimensiones de un nuevo y fecundo terreno de investigación —ya muy extenso— surgido en torno a una de las emociones positivas experimentadas con mayor frecuencia por los estudiantes de lenguas extranjeras: 1) la visión panorámica proporcionada por la descripción de las características bibliométricas y metodológicas de los 130 estudios analizados ha permitido confirmar que se trata de un constructo de considerable relevancia y de máxima actualidad, que ha despertado el interés de una gran cantidad de investigadores de diferentes países del mundo (hasta el año 2021, de al menos 177 autores), que ha generado más estudios empíricos que ninguna otra emoción positiva en el ámbito de la lingüística aplicada, estudios publicados en su mayoría en revistas de reconocido prestigio, realizados en diferentes contextos educativos, en diferentes países y continentes, con hablantes y estudiantes de una gran variedad de lenguas y que son, además, metodológicamente diversos; 2) el resumen de las principales definiciones operacionales del disfrute, en paralelo a la descripción de las principales escalas psicométricas empleadas para su medición, ha contribuido a comprender el desarrollo conceptual del constructo distinguiendo con claridad sus tres dimensiones; y, por último, 3) la identificación

y la clasificación de las principales variables estudiadas hasta la fecha en relación con el disfrute ha completado esta incursión exploratoria permitiendo observar con la máxima perspectiva el nuevo constructo en su propia (y muy amplia) red nomológica. Las sugerencias para futuras investigaciones derivadas de los principales hallazgos obtenidos a lo largo de este trabajo, con las que concluye, se realizaron con el objetivo de aumentar la probabilidad de que esta revisión termine cumpliendo una de las funciones propias de toda *scoping review*: la de servir de estímulo “precursor” (Munn et al., 2018; Peters et al., 2020) de futuros estudios empíricos sobre el disfrute (y otras variables relacionadas) o de otros estudios de revisión actualizados y más sistematizados.

REFERENCIAS

- Arksey, H. y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Botes, E., Dewaele, J.-M. y Greiff, S. (2021). *Taking stock: An overview of the literature and a preliminary meta-analysis of foreign language enjoyment and other individual difference variables*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/guaj5>
- Cheng, Y.-S. (2017). Development and preliminary validation of four brief measures of L2 language-skill-specific anxiety. *System*, 68, 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.06.009>
- Chong, S. W. y Plonsky, L. (2021). *A typology of secondary research in Applied Linguistics*. OSF Preprints. <https://doi.org/10.31219/osf.io/msjrh>
- Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., Kastner, M. y Moher, D. (2014). Scoping reviews: Time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(12), 1291-1294. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.ª ed.). Sage. <https://bit.ly/2RGwhR5>
- Cui, R. (2020). Review of research on foreign language anxiety and foreign language enjoyment. *Scientific and Social Research*, 2(3), 108-111. <https://doi.org/10.36922/ssr.v2i3.1003>
- Daudt, H. M., van Mossel, C. y Scott, S. J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: A large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, 13, Artículo 48. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-48>
- Dewaele, J.-M. y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *SLLT* 4 (2): 237-274. doi: 10.14746/sllt.2014.4.2.5

- Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M. y Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, Artículo 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 motivational self system. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19-30. <https://doi.org/10.14746/ssl.2019.9.1.2>
- Dumančić, D. (2018). Investigating boredom among EFL teachers. *Explorations in English Language and Linguistics*, 6(1), 57-80. <https://doi.org/10.2478/exell-2019-0006>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2006). The broaden-and-build theory of positive emotions. En M. Csikszentmihalyi y I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 85-103). Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2006-05297-005>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. y Evans, R. (2021). Complex dynamic systems theory in language learning: A scoping review of 25 years of research. *Studies in Second Language Acquisition*. Publicación electrónica anticipada. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000553>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y 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>
- Hung, H.-T., Yang, J. C., Hwang, G.-J., Chu, H.-C. y Wang, C.-C. (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers & Education*, 126, 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.001>
- Ibrahim, Z. (2020). Sustained flow: Affective obsession in second language learning. *Frontiers in Psychology*, 10, Artículo 2963. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02963>
- Jahedizadeh, S. y Al-Hoorie, A. H. (2021). Directed motivational currents: A systematic review. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(4), 517-541. <https://doi.org/10.14746/ssl.2021.11.4.3>
- Levac, D., Colquhoun, H. y O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, Artículo 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>

- Li, C., Dewaele, J.-M. y Hu, Y. (2021). Foreign language learning boredom: Conceptualization and measurement. *Applied Linguistics Review*. Publicación electrónica anticipada. <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0124>
- Li, C., Zhang, L. J. y Jiang, G. (2021). Conceptualisation and measurement of foreign language learning burnout among Chinese EFL students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Publicación electrónica anticipada. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1931246>
- Li, S. y Wang, H. (2018). Traditional literature review and research synthesis. En A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky y S. Starfield (Eds.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (pp. 123-144). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_6
- Liu, M. y Wu, B. (2021). Teaching anxiety and foreign language anxiety among Chinese College English teachers. *SAGE Open*, 11(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/21582440211016556>
- MacIntyre, P. D. y Gregersen, T. S. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213. <https://doi.org/10.14746/ssl.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P. D. y Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61-88. <https://doi.org/10.14746/ssl.2017.7.1.4>
- Mierzwa, E. (2019). Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *East-West Cultural Passage*, 19(1), 106-120. <https://doi.org/10.2478/ewcp-2019-0007>
- Mierzwa, E. (2021). Enjoyment in the foreign language classroom: Does gender matter? A review of selected empirical studies. En K. Budzińska y O. Majchrzak (Eds.), *Positive psychology in second and foreign language education* (pp. 55-75). Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4_4
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), Artículo e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. y Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18, Artículo 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Norris, J. M. y Ortega, L. (2006). The value and practice of research synthesis for language learning and teaching. En J. M. Norris y L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 3-50). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.13.04nor>

- Norris, J. M. y Ortega, L. (2007). The future of research synthesis in applied linguistics: Beyond art or science. *TESOL Quarterly*, 41(4), 805-815. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00105.x>
- Norris, J. M. y Ortega, L. (2010). Research synthesis. *Language Teaching*, 43(4), 461-479. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000200>
- Ortega, L. (2015). Research synthesis. En B. Paltridge y A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (pp. 225-244). Bloomsbury. <https://bit.ly/3eywe37>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. y Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 130-151). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C. y Khalil, H. (2020). Scoping reviews. En E. Aromataris y Z. Munn (Eds.), *JBI manual for evidence synthesis* (cap. 11, pp. 406-451). JBI. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12>
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A. y McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: Advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371-385. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1123>
- Piechurska-Kuciel, E. (2020). *The Big Five in SLA*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-59324-7>
- Shao, K., Nicholson, L. J., Kutuk, G. y Lei, F. (2020). Emotions and instructed language learning: Proposing a second language emotions and positive psychology model. *Frontiers in Psychology*, 11, Artículo 2142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>
- Shao, K., Pekrun, R. y Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research? *System*, 86, Artículo 102121. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121>
- Shen, J. (2021). A review of the effectiveness of foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety on learners' engagement and attainment. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo 749284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749284>
- Tam, K. Y. Y., Poon, C. Y. S., Hui, V. K. Y., Wong, C. Y. F., Kwong, V. W. Y., Yuen, G. W. C. y Chan, C. S. (2020). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and

- motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(S1), 124-137. <https://doi.org/10.1111/bjep.12309>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C. ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169, 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Tulloch, B. y Ortega, L. (2017). Fluency and multilingualism in study abroad: Lessons from a scoping review. *System*, 71, 7-21. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.019>
- Visonà, M. W. y Plonsky, L. (2020). Arabic as a heritage language: A scoping review. *International Journal of Bilingualism*, 24(4), 599-615. <https://doi.org/10.1177/1367006919849110>
- Wang, F. y Ye, Z. (2021). On the role of EFL/ESL teachers' emotion regulation in students' academic engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo 758860. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758860>
- Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. En *Proceedings of the 18th international conference on evaluation and assessment in software engineering* (pp. 1-10). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>
- Zeng, Y. (2021). A review of foreign language enjoyment and engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo 737613. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737613>