

Implicación, disfrute y ansiedad en el aprendizaje universitario de lenguas romances

Original Scientific Paper

Andrea-Beata Jelić¹

*Departamento de Filología Románica, Cátedra de Lengua Española
abjelic@ffzg.unizg.hr*

Sandra Mardešić²

*Departamento de Estudios Italianos, Cátedra de Lengua Italiana
smardesi@ffzg.unizg.hr*

Además del estudio de las variables individuales canónicas, como la edad, la motivación o la ansiedad, las investigaciones sobre los factores individuales en el campo de adquisición de segundas lenguas (ASL) se centran cada vez más en las emociones positivas, como, por ejemplo, el disfrute y la implicación de los alumnos en el aprendizaje. El presente trabajo propone investigar el nivel de implicación y de disfrute de 75 estudiantes de máster de español, francés e italiano de la Facultad de Humanidades

¹ Andrea-Beata Jelić es doctora en filología románica y profesora asociada. Se interesa en los temas relacionados con el proceso de adquisición y la didáctica de LE. Imparte clases a los estudiantes de máster de español. Participó en el trabajo de varios grupos de investigación y de expertos nacionales del campo de enseñanza de lenguas extranjeras y publicó unos treinta artículos científicos y profesionales. Su bibliografía está disponible en: <https://www.bib.irb.hr/pregled/profil/26225>.

² Sandra Mardešić es doctora en filología románica y profesora adjunta. Se interesa en los temas relacionados con el proceso de adquisición y la didáctica de LE. Imparte clases a los estudiantes de máster de italiano. Participó en el trabajo de varios grupos de investigación y de expertos nacionales del campo de enseñanza de lenguas extranjeras y publicó unos veinte artículos científicos y un libro. Su bibliografía está disponible en: <https://www.bib.irb.hr/pregled/profil/23018>.

y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb, así como su nivel de ansiedad lingüística. Para ello, se han aplicado escalas validadas de medición de dichos constructos y preguntas abiertas. Los resultados confirman algunos patrones encontrados en estudios similares llevados a cabo con aprendientes de otras lenguas extranjeras en otros contextos, sobre todo en cuanto a los niveles medios hasta altos de implicación y disfrute encontrados y la correlación entre ambas variables, pero revelan también un nivel medio de ansiedad lingüística entre los participantes. A pesar de que se trate del aprendizaje universitario especializado de lenguas extranjeras, los resultados sugieren que los docentes universitarios deberían crear un ambiente agradable y estimulante en el aula, proponiendo contenidos y actividades que fomenten la implicación didáctica de los estudiantes.

Palabras clave: factores individuales, implicación, disfrute, ansiedad lingüística, estudiantes croatas de lenguas romances

1. Introducción

Hace décadas que los factores individuales suscitan el interés de los investigadores en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL), lo que ha resultado en un número importante de estudios empíricos, artículos, capítulos y monografías que se dedican a los factores individuales “canónicos” como la edad, el género, la personalidad, la aptitud, la motivación o los estilos y estrategias de aprendizaje. Pero recientemente, se añaden a la lista otras variables como la afectividad (en el sentido de las emociones positivas y negativas), la creatividad o la cultura (Alonso Alonso 2023).

2. Marco teórico

Los inicios de las investigaciones sobre los aspectos motivacionales del

proceso de ASL a menudo se vinculan con el modelo socioeducativo propuesto por Gardner (1985, 2007; Gardner/MacIntyre 1993), que tiene como punto de partida la psicología social y se apoya en gran medida en el contexto social donde se adquiere la lengua. Son las ideas de Dörnyei (1990, 1998, 2009; Dörnyei/Ryan 2015) las que traen un giro en el campo, puesto que este autor basa sus suposiciones en la psicología educativa y en el enfoque individual del estudio de la motivación. En otras palabras, se promueve que la motivación se aborde más bien a nivel del individuo que a nivel de la población o la sociedad. Dörnyei (2009) propone un nuevo paradigma llamado el sistema motivacional del yo en L2 (en inglés *L2 Motivational Self-System*), que hace firme hincapié en la dinámica de la motivación como proceso. En el contexto educativo croata, el modelo de Dörnyei fue demostrado empíricamente con los aprendientes de inglés en la escuela secundaria (Vidak 2019) y con estudiantes universitarios de lenguas romances (Šimunić 2022).

Las emociones negativas están en el foco de los investigadores desde los años 80. Desde Krashen (1982) y su noción del filtro afectivo se sabe que las emociones negativas causan inseguridad, reducen el foco y el nivel de implicación de los alumnos en el aula y disminuyen la cantidad de input comprensible que procesan durante las clases. En esa época, Horwitz y sus asociados (1986) conceptualizaron el constructo de la ansiedad lingüística y desarrollaron la herramienta más aceptada para medirlo en el aula – la escala de ansiedad en las clases de LE (en inglés *FLCAS - Foreign Language Anxiety Scale*). Dicho factor individual que se define como “la preocupación y las reacciones emotivas negativas al aprender y utilizar la segunda lengua” (MacIntyre 1999:27) demostró ser una característica estable de los aprendientes de lenguas extranjeras en una serie de situaciones de aprendizaje y uso comunicativo de la lengua (Horwitz 2010). Esta suposición se ve confirmada no solo en el contexto internacional, sino también en los estudios llevados a cabo en Croacia, tanto en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) como asignaturas

obligatorias en la escuela primaria y secundaria (Didović Baranac 2020; Mihaljević Djigunović 2002), como en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras para fines específicos a nivel universitario (Kostić-Bobanović 2009). La ansiedad lingüística se manifiesta también en los participantes que en el ámbito universitario estudian simultáneamente varias lenguas extranjeras como su especialidad y futura profesión (Mardešić/Stanković 2013, Puškar 2013).

Aunque pueda parecer que la motivación y la ansiedad son unos constructos ya bastante investigados, el influyente artículo de Dewaele y MacIntyre (2014) que presenta los resultados de un estudio llevado a cabo con 1700 participantes, aprendientes de seis lenguas diferentes, ha cambiado el rumbo de la investigación en el campo. Basándose en las posiciones teóricas de la psicología positiva, en vez de enfocarse exclusivamente en las emociones negativas, se empieza a considerar el rol de las emociones positivas (p. ej. el placer o el interés) en el aprendizaje. Surge una nueva noción – el disfrute de la lengua extranjera – que se basa en el concepto de que el aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula, además de los factores afectivos, se ve moldeado por la identidad del individuo, así como por la relación y la comunicación que entabla con el docente y los compañeros de clase (Damasio 1994; Fredricson 2004 en Zeng 2021). Dewaele y MacIntyre (2016:216) proponen una definición del disfrute como “una emoción compleja que integra la interacción entre el desafío y la capacidad percibida, y que refleja el deseo humano de superar una tarea difícil”. MacIntyre (2016) añade que se trata de un esfuerzo del estudiante para hacer frente a los desafíos que presenta el aprendizaje y ampliar sus conocimientos y habilidades lingüísticas en el aula. En su estudio, Dewaele y MacIntyre (2014) observaron el concepto de la ansiedad lingüística y el disfrute de la lengua extranjera desde una perspectiva dicotómica y desarrollaron la escala de disfrute en el aprendizaje de la LE (en inglés *FLES – Foreign Language Enjoyment Scale*). Precisamente, los autores concluyeron que la ansiedad lingüística y el disfrute estaban relacionados con las características

del docente y del aprendiente y que tenían un impacto significativo en el éxito académico y en la implicación durante el aprendizaje como manifestación de la motivación. Se destaca también que la ansiedad lingüística y el disfrute de la lengua extranjera están relacionados inversamente y que el nivel de disfrute aumenta con el número de lenguas extranjeras aprendidas, la edad y el nivel de educación.

El tercer constructo que está recibiendo cada vez más atención durante los últimos años es la implicación en el aula, como manifestación de la motivación y el disfrute en el proceso de aprendizaje de una LE. Se define como “un estado de mayor atención e implicación, en el que la participación se refleja no solo en la dimensión cognitiva, sino también en las dimensiones social, conductual y afectiva” (Philp/Duchesne 2016: 3). En su estudio, Sullis (2022) observó las tres dimensiones de la implicación en la enseñanza con alumnos principiantes y avanzados de francés y español durante un año académico y concluyó que se trata de un constructo dinámico que fluctúa fuertemente tanto a nivel de una clase como a nivel del año académico.

Aunque la mayoría de los estudios relacionados con los factores individuales y la afectividad se llevaron a cabo en el contexto del aprendizaje del inglés (Jelić/Bajt 2016), mencionaremos aquí algunos que se interesaron por los aprendientes de otras lenguas, sobre todo las lenguas romances. Una investigación reciente centrada en la ansiedad, la motivación y las actitudes (Dewaele/Proietti Ergün 2020) de los alumnos turcos de escuela secundaria que estudian italiano e inglés demostró que las actitudes hacia el aprendizaje y la motivación fueron un predictor más fuerte que las notas (la medida del éxito) en el caso del italiano, mientras que la ansiedad se mostró como un predictor negativo. Un estudio con los alumnos de alemán y francés de 12 a 18 años (Dewale et al. 2018) también mostró que existe una correlación positiva entre el disfrute en el aprendizaje de la LE y la actitud positiva hacia el docente, las oportunidades de hablar en el aula y un nivel de aprendizaje más alto, con una correlación

negativa entre dichas variables y la ansiedad. En el contexto croata, el análisis del componente afectivo del aprendizaje en los estudiantes universitarios de estudios hispánicos demostró un nivel bastante alto de implicación y un nivel medio hacia alto de su motivación personal (Jelić 2020).

Sería necesario examinar más los constructos mencionados en el contexto de la enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras como especialidad porque, visto que esta población estudiantil eligió la filología como su carrera, por varias razones y consecuencias es más difícil renunciar al aprendizaje. Además, en este contexto el involucramiento de los aprendientes-estudiantes en la práctica de los docentes universitarios es mínima, dado que la estructura del programa y la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje son bastante rígidas y fijas. Algunas investigaciones previas llevadas a cabo en el contexto universitario croata con los estudiantes de grupos de estudios neofilológicos mostraron que los docentes universitarios a menudo exhiben falta de empatía y que su desmotivación se debe, entre otro, a la mala organización de los estudios (Mardešić/Gverović/Puljizević 2020).

3. Investigación

3.1 Método

El objetivo de nuestro estudio fue examinar tres aspectos de la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas romances a nivel universitario – la implicación, el disfrute y la ansiedad.

Las siguientes preguntas surgieron del objetivo de la investigación:

- ¿Cuál es el nivel de implicación, disfrute y ansiedad en los estudiantes de lenguas romances?
- ¿Existe una relación entre los tres aspectos observados de la dimensión afectiva?

- ¿Existe una relación entre el nivel de logro en el aprendizaje de la lengua romance y los tres aspectos observados de la dimensión afectiva?

En el estudio participaron 75 estudiantes de máster de los estudios de filología francesa, hispánica e italiana de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb. Los estudiantes de filología francesa representaron el 25,3 % de la muestra (N = 19), los de filología hispánica el 41,3 % de la muestra (N = 41 %) y los estudiantes de filología italiana el 33,3 % (N = 25) de la muestra. El 24% de los participantes cursaba el primer año de máster, el 41% el segundo año y el 34% de los participantes han cursado todas sus asignaturas, pero aún no han entregado su tesina de fin de máster. La mayoría de los participantes fueron mujeres (91%) entre 21 y 29 años (M = 24,11; DE = 1,69). El nivel de logro de su aprendizaje se midió mediante la nota de la asignatura Ejercicios de lengua, que varió entre un 2 (suficiente) y un 5 (excelente) (M = 3,79; DE = 0,74).

La investigación es de tipo mixto y los datos cuantitativos y cualitativos se recopilaron mediante una encuesta en croata desarrollada para el presente estudio. En la primera sección se recopilaron los datos demográficos de los participantes. La segunda sección contenía tres partes. La implicación se midió mediante una escala que abarcaba las actitudes de los participantes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras (Vidak 2019) y el esfuerzo que invierten al aprenderlas (Busse/Walter 2013), cuya fiabilidad era $\alpha = 0,89$. Los datos cualitativos sobre la implicación se recogieron mediante las respuestas a una pregunta abierta donde los encuestados tenían que describir un episodio de su enseñanza universitaria de la lengua que estudian en el cual realmente estaban implicados durante el aprendizaje (cuándo, con quién y cómo se sentían). El disfrute se midió mediante una escala corta del disfrute en el aprendizaje de la LE (*S-FLES*) (Botes et al. 2021) ($\alpha = 0,85$) que incluye el disfrute personal relacionado con el aprendiente mismo ($\alpha = 0,71$) y el disfrute social ($\alpha = 0,88$), relacionado con el docente ($\alpha = 0,92$) y

con los compañeros de clase ($\alpha = 0,91$). Los datos cualitativos sobre el disfrute se recogieron mediante las respuestas a una pregunta abierta donde los encuestados tenían que describir un episodio de su enseñanza universitaria de la lengua que estudian en el que realmente disfrutaron (cuándo, con quién y cómo se sentían). La ansiedad se midió mediante la escala de ansiedad en las clases de LE (FLCAS) (Dewaele/Dewaele 2020), con una fiabilidad de $\alpha = 0,90$. Los datos cualitativos sobre la ansiedad se recogieron mediante las respuestas a una pregunta abierta en la que los encuestados tenían que describir un episodio de la enseñanza universitaria de la lengua que estudian cuando tuvieron una gran dosis de miedo (cuándo, con quién y cómo se sentían). Todos los ítems estaban acompañados de una escala de Likert de cinco grados. La encuesta se difundió en forma electrónica y duró unos 15 minutos. Los datos cuantitativos fueron analizados usando el paquete estadístico IBM SPSS versión 25, mientras que el proceso de análisis de las respuestas a las preguntas abiertas constó de cuatro fases: la fase de familiarización (familiarización con los datos, lectura de respuestas), la fase de identificación de las subcategorías dentro de las categorías establecidas, la fase de tabulación (recuento, clasificación y organización de subcategorías) y la fase de asociación e interpretación.

3.2. Resultados

En cuanto a la primera pregunta de investigación, queríamos determinar el nivel de implicación, disfrute y ansiedad en los estudiantes de lenguas romances. La estadística descriptiva se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Estadística descriptiva del cuestionario

N = 75	Min	Max	M	DE
Implicación	2,1	5,0	3,69	0,61
Disfrute – en total	1,7	5,0	3,80	0,73

Disfrute – personal	2,0	5,0	4,11	0,70
Disfrute – social	1,0	5,0	3,64	0,92
Ansiedad	1,5	5,0	3,21	0,99

Se observa que los participantes demuestran un nivel intermedio hasta alto de disfrute en el aprendizaje, siendo la dimensión personal del disfrute más alta ($M = 4,11$; $DE = 0,70$) que la dimensión social ($M = 3,64$; $DE = 0,92$). Los alumnos sienten más disfrute en relación con el docente ($M = 3,92$; $DE = 1,01$) que con los compañeros de clase ($M = 3,37$; $DE = 1,15$). La implicación se sitúa a nivel intermedio alto ($M = 3,69$; $DE = 0,70$) y la ansiedad a nivel intermedio bajo ($M = 3,21$; $DE = 0,99$).

Los valores de los ítems que se refieren a la implicación en el aprendizaje de lenguas romances se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Implicación en el aprendizaje de lenguas romances

N = 75	Min	Max	M	DE
Pienso que el aprendizaje de esa lengua es interesante.	1	5	4,25	0,87
De verdad disfruto aprendiendo esa lengua.	1	5	4,19	0,83
Intento aprender tantas palabras nuevas como sea posible durante las clases de Ejercicios de lengua.	1	5	3,96	0,89
Me esfuerzo para los deberes del curso de Ejercicios de lengua.	1	5	3,80	1,01
Dedico bastante tiempo y esfuerzo en los trabajos escritos en esa lengua, como por ejemplo los ensayos.	1	5	3,77	0,89

Trabajo duro para aprender esa lengua.	2	5	3,63	0,83
Soy el tipo de persona que se esfuerza mucho en aprender esa lengua.	1	5	3,63	0,95
Espero con interés las clases de esa lengua.	1	5	3,61	1,03
Quisiera tener más clases de esa lengua en mi programa de estudios.	1	5	3,61	1,29
Me gusta el ambiente de las clases de esa lengua.	1	5	3,60	1,05
Puedo afirmar sinceramente que me esfuerzo mucho durante las clases de Ejercicios de lengua.	1	5	3,57	1,12
Puedo afirmar sinceramente que doy lo mejor de mí para aprender esa lengua.	2	5	3,48	0,89
Invierto todo el tiempo posible en el aprendizaje de esa lengua.	1	5	3,45	0,97
Creo que el tiempo pasa más rápido mientras aprendo esa lengua.	1	5	3,41	0,96
Paso mucho tiempo en mejorar mis conocimientos gramaticales cuando siento que es necesario.	1	5	3,41	0,96

Se puede observar que los participantes tienen un nivel alto de interés ($M = 4,25$; $DE = 0,87$) por la lengua que estudian y a nivel personal realmente disfrutaban durante el aprendizaje ($M = 4,19$; $DE = 0,83$). En mayor medida están enfocados en el desarrollo de su competencia léxica ($M = 3,96$; $DE = 0,89$) e invierten mucho tiempo en los deberes ($M = 3,80$; $DE = 1,01$) y trabajos escritos ($M = 3,77$; $DE = 0,89$). Consideran que trabajan duro para aprender esa lengua ($M = 3,63$; DE

= 0,83) y le dedican mucho esfuerzo ($M = 4,11$; $DE = 0,70$). Además, esperan con interés las clases ($M = 3,61$; $DE = 1,03$) y quisieran tener más horas de esa lengua en el programa de estudios ($M = 3,61$; $DE = 1,29$). Al final, les gusta el ambiente de las clases ($M = 3,60$; $DE = 1,05$) y se esfuerzan especialmente durante las clases de Ejercicios de lengua ($M = 3,57$; $DE = 1,12$).

Los datos cualitativos se recopilieron mediante una pregunta abierta a la cual respondieron 72 participantes (96%). El análisis temático dio lugar a seis temas: (i) el docente; (ii) la asignatura; (iii) el contenido didáctico; (iv) las actividades didácticas; (v) el trabajo autónomo y (vi) la cooperación con los compañeros de clase. La implicación de los participantes está estrechamente relacionada con el comportamiento del docente ($N = 28$). Se destaca que el ambiente educativo es un factor muy importante que les incita a estar implicados y subrayan las características del docente que los motiva, como su implicación, accesibilidad, profesionalidad y apertura. Enfatizan que los docentes, incluidos los lectores extranjeros, los animan a implicarse. Se mencionan también algunas asignaturas ($N = 24$) durante las cuales estaban más implicados, en particular los ejercicios de lengua y de traducción o de expresión oral y escrita. Los participantes señalaron también algunos contenidos didácticos como motivadores ($N = 15$), como materiales interesantes y actuales, contenidos culturales, léxicos o gramaticales. Se indica la importancia de las actividades ($N = 13$), sobre todo aquellas que requieren el uso práctico de los conocimientos, la participación en la clase y la expresión de su opinión propia. Algunos participantes están especialmente implicados durante el trabajo individual ($N = 10$) en forma de aprendizaje autónomo, preparación de presentaciones o redacción de notas, mientras que a otros les gusta colaborar con los compañeros de clase en ciertas tareas ($N = 9$) en forma de aprendizaje en parejas o en grupos.

Los valores de los ítems que se refieren al disfrute en el aprendizaje de lenguas romances se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Disfrute en el aprendizaje de lenguas romances

N = 75	Min	Max	M	DE
He aprendido cosas interesantes.	2	5	4,47	0,64
Disfruto de la lengua.	2	5	4,36	0,78
El docente se comporta de manera amistosa.	1	5	4,04	1,00
El docente brinda apoyo.	1	5	3,89	1,13
El docente es estimulante.	1	5	3,83	1,12
Durante las clases me siento orgulloso/a de mis logros.	1	5	3,51	1,13
Formamos un grupo homogéneo.	1	5	3,48	1,15
Tenemos bromas en común, como p. ej. chistes.	1	5	3,35	1,28
Nos reímos a menudo.	1	5	3,31	1,29

Como se observa en la tabla 3, el elemento del disfrute más representado está relacionado con el aprendiente mismo y se refleja en el hecho de que los participantes atribuyen valores altos a los ítems que dicen que han aprendido cosas interesantes durante sus estudios ($M = 4,47$; $DE = 0,64$), que disfrutaban de la lengua ($M = 4,36$; $DE = 0,78$) y en cierta manera durante las clases se sienten orgullosos de sus logros ($M = 3,51$; $DE = 1,13$). El disfrute está algo menos relacionado con los docentes que se comportan de manera bastante amistosa ($M = 4,04$; $DE = 1,00$), en general brindan apoyo ($M = 3,89$; $DE = 1,13$) y son estimulantes ($M = 3,83$; $DE = 1,12$). En menor medida, el disfrute se asocia a los compañeros de clase en el sentido de formar un grupo homogéneo ($M = 3,48$; $DE = 1,15$), tener bromas en común ($M = 3,35$; $DE = 1,28$) o reírse juntos ($M = 3,31$; $DE = 1,29$).

Los datos cualitativos se recopilaron mediante una pregunta abierta a la cual respondieron 72 participantes (96%). De ellos, 3 estudiantes (4%) no pudieron recordar ningún episodio cuando sintieron disfrute.

El análisis temático dio lugar a seis temas: (i) el ambiente; (ii) los contenidos didácticos; (iii) las actividades didácticas; (iv) el docente; (v) la asignatura y (vi) la cooperación con los compañeros de clase. La mayoría de los participantes consideran que el ambiente (N = 24) es el factor que más contribuye al disfrute del aprendizaje y destacan que tiene que ser agradable, divertido, dinámico y amistoso. Los contenidos (N = 19) y las actividades didácticas (N = 18) en el sentido de su relevancia, interés, actualidad y uso activo de los conocimientos lingüísticos en gran medida también contribuyen al sentido del disfrute y placer durante el aprendizaje. Los participantes nombraron a algunos docentes (N = 14) que crean un ambiente agradable y proporcionan a los estudiantes contenidos y actividades que les hacen disfrutar el aprendizaje, así como algunas asignaturas (N = 5). Para un número menor de participantes la cooperación con los compañeros de clase (N = 4), con quienes crearon relaciones durante sus estudios, también contribuye al disfrute.

Los valores de los ítems que se refieren a la ansiedad en el aprendizaje de lenguas romances se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Ansiedad en el aprendizaje de lenguas romances

N = 75	Min	Max	M	DE
Siempre pienso que otros en el grupo saben la lengua mejor que yo.	1	5	3,57	1,15
Aunque me prepare bien, siento ansiedad durante las clases de Ejercicios de lengua.	1	5	3,15	1,30
Siento palpitaciones cardíacas cuando el docente me llama en la clase de Ejercicios de lengua.	1	5	3,12	1,41

Tengo ataques de pánico cuando tengo que hablar sin preparación en la clase de Ejercicios de lengua.	1	5	3,12	1,46
Me pongo nervioso/a cuando hablo en la clase de Ejercicios de lengua.	1	5	3,11	1,32
Me siento mal cuando tengo la palabra en la clase de Ejercicios de lengua.	1	5	2,87	1,41
Cuando hablo durante la clase de Ejercicios de lengua siento autoconfianza.	1	5	2,75	0,96
No me preocupo por los errores que hago durante las clases de Ejercicios de lengua.	1	5	2,44	1,10

Los datos destacan la opinión de los participantes de que otros compañeros de clase tienen un nivel de conocimiento de la lengua más alto de ellos mismos ($M = 3,57$; $DE = 1,15$). Además, cierta ansiedad durante las clases existe aun cuando los participantes se preparan para el curso ($M = 3,15$; $DE = 1,30$), cuando el docente los llama ($M = 3,12$; $DE = 1,41$) y tienen que hablar sin preparación ($M = 3,12$; $DE = 1,46$) o, en general, cuando tienen que participar en las actividades de producción oral ($M = 3,11$; $DE = 1,32$), por lo que sienten inseguridad ($M = 2,75$; $DE = 0,96$). En cierta medida se sienten incómodos de tener la palabra durante las clases ($M = 2,75$; $DE = 0,96$) y se preocupan por los errores ($M = 2,44$; $DE = 1,10$).

Los datos cualitativos se recopilaron mediante una pregunta abierta a la cual respondieron 73 participantes (97%). De ellos, 5 estudiantes (7%) no pudieron recordar ningún episodio cuando tuvieron ansiedad y 6 estudiantes (8%) dijeron que no sienten ansiedad o la sienten muy raramente. El análisis temático dio lugar a seis fuentes de ansiedad: (i) el docente; (ii) las actividades docentes;

(iii) el examen; (iv) la comunicación oral; (v) la falta de preparación para las clases; (vi) los errores; (vii) la falta de autoconfianza y (viii) el ambiente. Las fuentes más comunes de miedo son los docentes desagradables y exigentes (N = 14), junto con ciertas actividades durante las asignaturas lingüísticas (N = 14). El examen (N = 12) también es una situación donde los participantes sienten ansiedad o molestia. Encontramos también la ansiedad ante la comunicación oral en la LE (N = 12) relacionada con la ansiedad que surge en las situaciones donde los participantes no están suficientemente preparados para las actividades de clase que requieren de ellos una participación activa (N = 9). Algunos participantes mencionaron el miedo frente los errores (N = 5) y la falta de autoconfianza (N = 4) como fuentes de ansiedad durante el aprendizaje de las lenguas romances. Un entorno nuevo y competitivo, donde sienten incertidumbre (N = 5), también se manifestó como una fuente de ansiedad durante los estudios.

La segunda pregunta de investigación se enfocó en determinar si existe una relación entre los tres aspectos observados de la dimensión afectiva. Los resultados se pueden observar en la tabla 5.

Tabla 5. Correlaciones entre los aspectos observados

	Implicación	Disfrute - en total	Disfrute - personal	Disfrute - social	Ansiedad
Implicación	1	,557**	,550**	,450**	-,359**
Disfrute - en total		1	,602**	,954**	-,151
Disfrute - personal			1	,333**	-,301**
Disfrute - social				1	-,065
Ansiedad					1

**p<0,01

Los resultados ponen de manifiesto que existe una correlación positiva moderada hasta alta entre la implicación y el disfrute ($r = 0,557$), así como una correlación negativa moderada entre la implicación y la ansiedad ($r = -0,359$). En cuanto a las relaciones entre la implicación y el disfrute, se encuentra una relación un poco más fuerte entre la implicación y la dimensión personal del disfrute ($r = 0,550$) que entre la implicación y el disfrute social relacionado con el docente o los compañeros de clase ($r = 0,450$). Asimismo, hay una correlación positiva moderada entre el disfrute personal y el disfrute social ($r = 0,333$) y entre el disfrute personal y el disfrute relacionado con el docente ($r = 0,373$). En cuanto a la ansiedad, se ha encontrado una correlación negativa moderada entre la ansiedad y la implicación ($r = -0,359$), así como entre la ansiedad y el disfrute personal ($r = -0,301$).

La tercera pregunta de investigación abarcó la posible relación entre los tres aspectos observados de la dimensión afectiva y el nivel de logro en el aprendizaje de la lengua romance dada, medido por la nota de la asignatura Ejercicios de lengua. Los detalles se pueden observar en la tabla 6.

Tabla 6. Correlaciones entre el nivel de logro en el aprendizaje y los aspectos observados

	Implicación	Disfrute - en total	Disfrute - personal	Disfrute - social	Ansiedad
Nota media de la asignatura Ejercicios de lengua	,299**	,335**	,309**	0,279*	-,324**

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Los datos sugieren que hay una correlación positiva débil hasta moderada entre el nivel de logro en el aprendizaje y todos los aspectos

observados de la dimensión afectiva, siendo la más fuerte entre la nota y el disfrute en total ($r = 0,335$) y, de manera negativa, entre la nota y la ansiedad ($r = -0,324$).

4. Discusión

El propósito de nuestro trabajo fue indagar el rol de tres aspectos de la dimensión afectiva – la implicación, el disfrute y la ansiedad – en el aprendizaje universitario de las lenguas romances en el contexto croata.

En cuanto a la primera pregunta de investigación y comparando la presencia de los tres aspectos observados, podemos decir que el más representado es el disfrute, seguido de la implicación y quedando la ansiedad en el último sitio. Los valores promedios de la variable de disfrute confirman en gran parte los resultados de las investigaciones previas llevadas a cabo mayoritariamente en el contexto de aprendizaje de inglés (Dewaele/MacIntyre 2014; Dewaele/MacIntyre 2019; Dewaele et al. 2018; Dewaele/Proietti Ergün 2020). En el centro de ese constructo se sitúa el disfrute personal puesto que los participantes demuestran un fuerte interés por la lengua romance que estudian, disfrutan del aprendizaje, durante los estudios aprendieron contenidos interesantes y están orgullosos de sus logros. Las mismas categorías fueron mencionadas por autores como Dewaele/MacIntyre (2016), quienes también subrayan que la definición del concepto multimodal del disfrute necesariamente incluye dimensiones como la felicidad, la satisfacción, el orgullo y el logro, factores que también se manifestaron en nuestros participantes. La implicación de los estudiantes se refleja en el hecho de que dedican un esfuerzo considerable en el proceso de aprendizaje (especialmente durante las clases de ejercicios de lengua) con el objetivo de adquirir la competencia comunicativa en la lengua romance dada, así como los conocimientos y habilidades relacionados con su futura profesión. Eso concuerda con las

características básicas de la implicación especificadas por, por ejemplo, Hiver et. al. (2021). Aunque en general la ansiedad es la dimensión menos representada y los participantes tienen un nivel medio de miedo, las fuentes más importantes de ansiedad son la comunicación oral, los errores y la falta de preparación para la clase acompañada de la falta de autoconfianza. Estas fuentes ya son bien conocidas de la literatura y han sido demostradas empíricamente en investigaciones previas (Dewaele/MacIntyre 2014; Luo 2013; Mihaljević Djigunović 2002). Sin embargo, el valor promedio de la ansiedad en las investigaciones previas era más bajo (Dewaele/MacIntyre 2014; Dewaele/McIntyre 2019; Dewaele et al. 2018). El nivel medio de ansiedad en nuestro estudio lo podemos explicar por el hecho de que la enseñanza en la cual toman parte nuestros participantes se sitúa en el contexto académico donde, asumimos, ellos sienten una alta responsabilidad por su aprendizaje, ya que este los preparará para su vida laboral. Además, los docentes utilizan unos estilos de enseñanza más tradicionales con un rol del docente más dominante y una jerarquía pronunciada entre los participantes del proceso educativo. Estos resultados son comparables con los hallazgos de los estudios previos llevados a cabo con los estudiantes de lenguas extranjeras de la misma facultad (Mardešić/Stanković 2013; Puškar 2013). En los tres aspectos observados se destaca el rol de tres factores – el docente, el ambiente y los contenidos y actividades didácticas. El docente motivador o desmotivador puede ser clave durante el aprendizaje de lenguas romances a nivel universitario. Los docentes implicados y comprometidos, accesibles, profesionales y abiertos, que ofrecen apoyo a sus estudiantes y se comportan de una manera amistosa, tienen un papel muy positivo en la implicación y el disfrute de los participantes, lo que puede simultáneamente llevar a que disminuya su ansiedad durante las clases y frente a los exámenes. Son los lectores extranjeros los que a menudo corresponden al modelo del docente ideal. La influencia de un lector extranjero en la motivación de los estudiantes se puede explicar por el hecho de que los lectores extranjeros no conocen la

lengua materna de los estudiantes, por lo que necesariamente tienen que comunicarse con ellos exclusivamente en la lengua extranjera. Por lo tanto, su comunicación es auténtica y los estudiantes suelen tener menos miedo a cometer errores y una mayor disposición a comunicarse. Además, aplican más estrategias de comunicación que en la comunicación con los lectores que hablan croata. A estos resultados también los apoyan los hallazgos de los estudios previos llevados a cabo en contextos tanto internacionales como nacionales (Dewaele/Dewaele 2020; Dewaele/MacIntyre 2016; Dewaele/MacIntyre 2019; Mardešić/Gverović/Puljizević 2020; Mardešić/Stanković 2013). No obstante, Dewaele et al. (2018) avisan que, en ciertos casos, las variables internas del aprendiente pueden tener un impacto más importante en el proceso de aprendizaje de la LE que los factores externos como el docente, los compañeros de clase o el ambiente en el aula. Los contenidos y actividades didácticas también se revelan importantes para incitar la motivación, la implicación y el disfrute, así como disminuir la ansiedad. Los participantes perciben los ejercicios de lengua y de traducción, junto a las asignaturas de expresión escrita y oral, como la esencia de sus estudios. Esperan un enfoque activo de aprendizaje y el uso de sus conocimientos en situaciones de comunicación reales, entre otros, mediante la expresión de sus opiniones sobre diversos temas actuales. Estos hallazgos concuerdan con los resultados de Sullis (2022), cuyos participantes demostraron el nivel más alto de disfrute en cuanto a las actividades grupales y la participación en los debates donde actúan como agentes sociales.

Respecto a la segunda pregunta de investigación, notamos que entre los aspectos observados es la implicación la variable más fuertemente relacionada con las demás. Más implicación supone más disfrute, sobre todo a nivel personal, pero también en relación con el docente y, en cierta medida, en la interacción con los compañeros de clase. Además, los participantes que se involucran más en el proceso de aprendizaje sienten menos ansiedad. Sin embargo, vista la fuerza de

su correlación, se puede concluir que se trata de aspectos afectivos independientes que solo coinciden parcialmente, lo que quiere decir que el aumento de un aspecto no significará automáticamente la reducción de otro. Resultados similares, aunque algo menos pronunciados, fueron reportados en las investigaciones previas (Dewaele/MacIntyre 2014, 2019; Dewaele et al. 2018; Li et al. 2019).

En relación con la tercera pregunta de investigación, podemos decir que el nivel de logro en el aprendizaje de lenguas romances, medido por la nota de la asignatura Ejercicios de lengua, está relacionado con todas las dimensiones afectivas observadas. No sorprende que los participantes más exitosos demuestren más disfrute (sobre todo a nivel personal), más implicación y menos ansiedad. Aunque en las investigaciones previas no encontramos datos sobre la correlación entre el logro en el aprendizaje y las variables observadas, notamos que, por ejemplo Piechurska-Kuciel (2017) en un estudio llevado a cabo con los estudiantes polacos de neofilología encontró una relación entre el nivel de conocimiento de la lengua y el disfrute, mientras que Dewaele et al. (2022) señalaron que en el contexto de los alumnos kazajos de turco existió una correlación débil entre los resultados que los participantes obtuvieron en el test de conocimiento y su disfrute junto a una correlación negativa débil entre el nivel autoevaluado de conocimiento de la lengua y esta variable. Estos son temas que seguramente se investigarán más en el futuro.

Las limitaciones de nuestro estudio se refieren en primer lugar a los participantes. Además de su número restringido, se trata de aprendientes muy motivados para los estudios de la lengua romance elegida como base de su futura profesión (Jelić 2020; Jelić/Bajt 2016), lo que conlleva e influye en su implicación y disfrute. Las futuras líneas de investigación en el contexto nacional deberían incluir a participantes de varias edades, por ejemplo, de la escuela primaria o secundaria, así como a aprendientes de otras lenguas extranjeras enseñadas en Croacia, sobre todo el inglés y el alemán como las lenguas extranjeras más representadas en el sistema educativo croata.

Igualmente, investigaciones longitudinales podrían esclarecer los cambios en el nivel de implicación, disfrute o ansiedad. Finalmente, los métodos de recopilación de datos, además de la encuesta, deberían incluir entrevistas y observaciones de clase.

A pesar de las limitaciones, proponemos varias implicaciones pedagógicas de nuestro estudio. Los docentes deberían mantener buenas prácticas en cuanto a la creación de un ambiente de aprendizaje universitario agradable y estimulante y la oferta de actividades significativas que incitan la implicación de los estudiantes. Sin embargo, ciertos docentes deberían repensar tanto sus estilos y estrategias de enseñanza como su relación con los estudiantes con el objetivo de disminuir la ansiedad lingüística de los participantes, aumentar su autoconfianza y apoyar su participación en la expresión oral enfocada en el significado.

5. Conclusión

Los aspectos afectivos del aprendizaje despiertan el interés de los investigadores desde hace ya algunas décadas y los resultados de los estudios, apoyados por la práctica docente, señalan su rol indispensable en el entendimiento de las diferencias individuales en el aprendizaje.

En nuestro trabajo hemos indagado sobre el rol de la implicación, disfrute y ansiedad como dimensiones afectivas en el aprendizaje universitario de lenguas romances. En el sentido metodológico, la investigación comprobó la aplicabilidad del instrumento en el contexto croata en cuanto a los constructos implicación y disfrute desde una perspectiva dicotómica, lo que se ve confirmado por los datos de la fiabilidad de las escalas, y la utilidad del uso de un método mixto en el área de la afectividad. Además, aunque se trate de una muestra limitada, apoyamos el uso de los conceptos teóricos de la psicología positiva en el estudio de la enseñanza universitaria a micronivel y proponemos que las futuras investigaciones en el contexto nacional

incluyan también a los aprendientes de lenguas (romances) en otros ámbitos educativos.

Los resultados corroboran ciertos patrones confirmados en las investigaciones previas llevadas a cabo con los aprendientes de otras lenguas extranjeras en contextos diferentes, sobre todo en cuanto a los niveles medios hasta altos de implicación y disfrute y su interconexión. Sin embargo, nuestros participantes sienten un nivel medio de ansiedad, a diferencia de los niveles más bajos confirmados en otros contextos, junto con una correlación negativa más alta con los demás aspectos observados. En este sentido, parece que el rol clave en nuestro contexto también lo juegan los docentes quienes, gracias a sus decisiones pedagógicas, pueden influir fuertemente en la dimensión afectiva del aprendizaje de sus estudiantes para que ellos alcancen su potencial y avancen hacia la realización de sus metas, tanto personales como profesionales.



Bibliografía

Alonso Alonso, María Rosa (2023). *Factores individuales en el aprendizaje de segundas lenguas*, Berlin: Peter Lang.

Busse, Vera / Walter, Catherine (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes, en: *The Modern Language Journal*, 97 (2), pp. 435–456.

Dewaele, Jean-Marc / Dewaele, Livia (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation

into the dynamics of learners' classroom emotions, en: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10 (1), pp. 45–65. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2020.10.1.3>

Dewaele, Jean-Marc / MacIntyre, Peter (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom, en: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), pp. 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2014.4.2.5>

Dewaele, Jean-Marc / MacIntyre, Peter (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. the right and left feet of FL learning?, en: *Positive psychology in SLA* [eds. Peter MacIntyre / Tammy Gregersen / Sarah Mercer], Bristol: Multilingual Matters, pp. 215–236. doi: 10.21832/9781783095360-010

Dewaele, Jean-Marc / MacIntyre, Peter (2019). The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety, en: *Evidence-based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies* [eds. Masatoshi Sato / Shawn Loewen], Abingdon, UK: Routledge, pp. 263–286.

Dewaele, Jean-Marc / Özdemir, Cemal / Karci, Durmuş / Uysal, Sinem / Özdemir, Elif Derya / Balta, Nuri (2022). How distinctive is the foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety of Kazakh learners of Turkish?, en: *Applied Linguistics Review*, 13 (2), pp. 243–265. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0021>

Dewaele, Jean-Marc / Proietti Ergün, Ana Lia (2020). How different are the relations between enjoyment, anxiety, attitudes/motivation and course marks in pupils' Italian and English as foreign languages? en: *Journal of the European Second Language Association*, 4 (1), pp. 45–57.

Dewaele, Jean-Marc / Witney, John / Saito, Kazuya / Dewaele, Livia (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables, en: *Language Teaching Research*, 22 (6), pp. 676–697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>

Didović Baranac, Sandra (2020). Strah od čitanja i ovladavanje vještinom čitanja na stranome jeziku, Tesis doctoral, Universidad de Zagreb.

Dörnyei, Zoltan (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning, en: *Language Learning*, 40 (1), pp. 45–78.

Dörnyei, Zoltan (1998). Motivation in second and foreign language learning, en: *Language teaching*, 31 (3), pp. 117–135.

Dörnyei, Zoltan (2009). The L2 Motivational Self System, en: *Motivation, language identity and the L2 self* [eds. Zoltan Dörnyei / Ema Ushioda], Bristol: Multilingual Matters, pp. 66–97.

Dörnyei, Zoltan / Ryan, Stephen (2015). *The psychology of the language learner revisited*, New York: Routledge.

Gardner, Richard (1985). *Social psychology and second language learning – The role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold.

Gardner, Richard (2007). Motivation and second language acquisition, en: *Porta Linguarum*, 8, pp. 9–20.

Gardner, Richard / MacIntyre, Peter (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables, en: *Language Teaching*, 26, pp.1–11.

Hiver, Phil / Al-Hoorie, Ali H. / Vitta, Joseph. P. / Wu, Janice (2021). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions, en: *Language Teaching Research*, 0 (0), pp.1–30. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>

Horwitz, Elaine / Horwitz, Michael / Cope, Joann (1986). Foreign language classroom anxiety, en: *The Modern Language Journal*, 70 (2), pp. 125–132.

Horwitz, Eleine (2010). Foreign and second language anxiety, en: *Language Teaching*, 43, pp. 154–167.

Jelić, Andrea-Beata / Bajt, Anja (2016). Orientaciones motivacionales de los estudiantes universitarios croatas de ELE, en: *Studia Romanica*

et Anglica Zagrabienis, LXI, pp.161–174.

Jelić, Andrea-Beata (2020). El perfil del estudiante universitario croata de estudios hispánicos, en: *Studia Romanica et Anglica Zagrabienis*, 65, pp. 343–349.

Kostić-Bobanović, Moira (2009). Foreign language anxiety of university students, en: *Ekonomika istraživanja*, 22 (3), pp. 47–55.

Krashen, Stephen (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Li, Chengchen / Dewaele, Jean-Marc / Guiying Jiang (2019). The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China, en: *Applied Linguistics Review* 11 (3), pp. 485–510. doi: 10.1515/applirev-2018-0043

Luo, Han (2013). Foreign language anxiety: Past and future, en: *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36 (4), pp. 442–464. <https://doi.org/10.1515/cjal-2013-0030>

MacIntyre, Peter (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers, en *Affect in foreign language and second language learning* [ed. Dolly Young], Boston McGraw-Hill, pp. 24–45.

MacIntyre, Peter (2016). So far so good: an overview of positive psychology and its contributions to SLA, en: *Second language learning and teaching. Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching* [eds. Danuta Gabryś-Barker / Dagmara Galajda], Cham: Springer, pp. 3–20.

Mardešić Sandra / Gverović, Ana / Puljizević, Ana (2020). Motivation in modern language studies: A pilot study in Italian language, en: *UZRT 2018 Empirical studies in applied linguistics* [eds. Renata Geld / Stela Letica Krevelj], Zagreb: FF Press, pp. 34–55.

Mardešić, Sandra / Stanković, Suzana (2013). A comparative study of foreign language anxiety among students majoring in French, Italian and Spanish, en: *UZRT 2013 Empirical studies in English applied linguistics* [eds. Judith Dombi / Joseph Horvath / Marianne Nikolov],

Pecs: Lingua Franca Csoport, pp. 68–79.

Mihaljević Djigunović, Jelena (2002). *Strah od stranoga jezika*, Zagreb: Ljevak

Piechurska-Kuciel, Ewa (2017). L2 or L3? Foreign language enjoyment and proficiency, en: *Multiculturalism, multilingualism and the self* [eds. Danuta Gabryś-Barker / Dagmara Galajda / Adam Wojtaszek / Paweł Zakrajewski], Cham: Springer, pp. 97–111. doi: 10.1007/978-3-319-56892-8_7

Philp, Jenefer / Duchesne, Susan (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom, en: *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, pp. 50–72. doi:10.1017/S0267190515000094

Puškar, Krunoslav (2013). A comparative study of foreign language anxiety among majors of English and German, en: *UZRT 2013: Empirical studies in English applied linguistics* [eds. Judith Dombi / Joseph Horvath / Marianne Nikolov], Pécs: Lingua Franca Csoport. pp. 80–93.

Sullis, Giulia (2022). Engagement in the foreign language classroom: Micro and macro perspectives, en: *System*, 110, pp. 102902 doi. org/10.1016/j.system.2022.102902

Šimunić Loreta (2022). Motivacija hrvatskih višejezičnih studenata za učenje romanskih jezika, Tesis doctoral, Universidad de Zagreb.

Vidak, Nives (2019). *Provjera valjanosti konstrukta inojezičnoga motivacijskoga sustava pojma o sebi*, Tesis doctoral, Universidad de Zagreb.

Zeng Yijun (2021). A review of foreign language enjoyment and engagement, en: *Frontiers in Psychology*, 12, pp. 1–8.



Angažiranost, uživanje i strah u procesu ovladavanja romanskim jezicima u sveučilišnom kontekstu

Suvremene tendencije u istraživanjima u OVIJ-u usmjerene su na mikro-perspektivu učenja stranih jezika, u smislu nastojanja da se bolje razumiju značajke razrednog okruženja i odnosa između nastavnika i učenika. Pritom se osim uloge negativnih emocija poput straha od stranog jezika, istražuju i pozitivne emocije tijekom učenja, primjerice uživanje i, s tim povezana, angažiranosti u nastavi. Navedena tri konstrukta istražili smo u hrvatskom kontekstu na uzorku od 75 studenata diplomskih studija romanskih jezika, francuskog, talijanskog i španjolskog, Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Primjenom mješovite metode prikupljeni su podaci o razinama angažiranosti, uživanja i straha od jezika uporabom triju skala te otvorenim pitanjima u kojima se od sudionika tražilo da opišu po jednu epizodu iz stvarne nastavne situacije za svaku varijablu. Rezultati obrade kvantitativnih i kvalitativnih podataka ukazuju na umjerene i visoke razine angažiranosti i uživanja u učenju, ali i na srednju razinu straha od jezika. Kvalitativni podaci ukazuju da su nastavnici i vrste nastavnih aktivnosti odlučujući čimbenici za sve tri promatrane varijable. Premda se radi o učenju stranog jezika na sveučilišnoj razini, s odraslim, vrlo motiviranim osobama, stvaranje ugodnog i poticajnog razrednog okruženja s većom mogućnošću usmenog izražavanja na stranom jeziku pridonosi većem uživanju i smanjenju straha kod studenata. S druge strane, neprimjereni stilovi i strategije poučavanja pojedinih nastavnika mogu dovesti do većeg strahu od pogreške i manje angažiranosti. Rezultati potvrđuju neke obrasce iz drugih istraživanja provedenih s učenicima drugih stranih jezika u drugačijim okruženjima, ali donose i nove spoznaje posebno u smislu utvrđene srednje razine straha ispitanika. Budući da su primijenjene mjerne skale u upitniku pokazale visoku razinu

pouzdanosti, navedene varijable treba dodatno istražiti s učenicima koji (romanske) jezike uče u drugačijem kontekstu.

Ključne riječi: individualni čimbenici, angažiranost, uživanje, strah od stranog jezika, hrvatski studenti romanskih jezika

Engagement, enjoyment, and anxiety in the acquisition of Romance languages at university level

The contemporary tendencies in SLA research are oriented towards a micro-perspective of foreign language learning in an effort to better understand the features of language classrooms and teacher-student relationships. In that perspective, in addition to the role of negative emotions such as foreign language anxiety, positive emotions during learning, i. e. enjoyment and engagement, have been researched as well. We have investigated the named three constructs with 75 MA students of Romance languages, i. e. of French, Italian and Spanish, at the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Zagreb. Applying the mixed method research, the data about students' levels of engagement, enjoyment and anxiety were obtained using three measurement scales and by open-ended questions in which the participants were asked to describe one real situation from their university classrooms for each of the variables observed. The results of analyses of quantitative and qualitative data show medium to high levels of engagement and enjoyment and a medium level of foreign language anxiety. Qualitative data suggest that teachers and types of teaching activities play an important role in all three observed variables. Results also indicate that even though the research was conducted at the university level, with adult and highly motivated learners, our participants highly value attempts of creating an enjoyable and stimulating classroom atmosphere with more opportunities for

oral production in foreign languages as factors that contribute to their greater enjoyment and lower language anxiety. On the other hand, they stated that inappropriate teaching styles and strategies of some university teachers contributed to increasing the fear of making mistakes and led to lower engagement during lessons. These results confirm certain patterns revealed by other studies conducted with learners of other foreign languages in different environments, but also bring new insights especially in the sense of the medium foreign language anxiety level revealed. Since the measurement scales used in this research have shown high levels of reliability, the observed variables should be further researched with learners of (Romance) languages in other contexts.

Key words: individual factors, engagement, enjoyment, foreign language anxiety, Croatian Romance language students