

Strah od negativne društvene evaluacije tijekom komunikacije na stranom jeziku: Studija slučaja učenika španjolskoga jezika u srednjoj školi u Hrvatskoj

Cafuk, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:754135>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-01**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju

Strah od negativne društvene evaluacije tijekom komunikacije na stranom jeziku: Studija slučaja učenika španjolskoga jezika u srednjoj školi u Hrvatskoj

Studentica:

Maja Cafuk

Mentorica:

dr.sc. Andrea Beata Jelić

Komentorica:

dr.sc. Jelena Marković

Zagreb, 2021.

SAŽETAK: Strah od negativne društvene evaluacije dio je ljudske svakodnevice, a posebno je izražen unutar didaktičke sredine prilikom učenja i usvajanja novih sadržaja, no nerijetko se pojavljuje uz strah od komunikacije (García Gallindo, 2010). Cilj ovoga rada bio je ispitati učenike španjolskoga kao trećeg stranog jezika kojega uče u okviru srednjoškolskog obrazovanja koji su njihovi uzroci straha od komunikacije na stranom jeziku prilikom upotrebe jezičnih vještina, pojavljuje li se on kao zaseban fenomen ili pak slijedi strahu od negativne društvene evaluacije, te kako se takvi osjećaji manifestiraju u procesu učenja i usvajanja stranog jezika unutar didaktičke sredine. Rad iz folklorističke i kulturnoantropološke perspektive nudi ne samo interpretaciju istraživanih fenomena, nego i sugerira moguća rješenja koja se mogu koristiti u obrazovnom procesu. U provedenom kvalitativnom istraživanju etnografskog tipa sudjelovali su učenici dvaju razreda hrvatske srednje škole, odnosno učenici početne i učenici napredne razine učenja španjolskog jezika kojima je španjolski jezik treći strani jezik, a koji su u obliku polustrukturiranih intervjua odgovarali na ključna pitanja za ovo istraživanje. Na temelju rezultata provedenog istraživanja ponudit će se zaključci slijedom kojih će se oblikovati prikladne i primjenjive tehnike smanjenja straha od negativne društvene evaluacije za učenike i nastavnike.

KLJUČNE RIJEČI: strah od negativne društvene evaluacije, strah od komunikacije na stranom jeziku, komunikacijski pristup, afektivni čimbenici, jezične vještine, španjolski jezik

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. JEZIK I KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA.....	3
2.1. Chomskyjev i Hymesov model.....	4
2.2. Widdowsonov te Canaleov i Swaineov model	5
2.3. Bachmanov i Palmerov te Savignonin model.....	6
3. ETNOGRAFIJA KOMUNIKACIJA KAO OKVIR PROUČAVANJA KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE.....	8
3.1 S-P-E-A-K-I-N-G model.....	10
3.2 Analiza diskursa	11
3.3 Komunikacijska kompetencija u okviru nastave stranih jezika	12
4. PUT DO KOMUNIKACIJSKOG PRISTUPA U POUČAVANJU STRANIH JEZIKA	15
4.1. Tradicionalne metode poučavanja	16
4.2. Alternativne metode poučavanja	18
4.3. Komunikacijski pristup poučavanja stranih jezika	20
5. INDIVIDUALNE RAZLIKE I AFEKTIVNI ČIMBENICI U UČENJU STRANIH JEZIKA	23
5.1. Ekstroverzija i introverzija.....	24
5.2. Samopoštovanje, samopouzdanje i spremnost na komunikaciju.....	24
5.3. Inhibicija.....	25
5.4. Preuzimanje rizika	26
5.5 Strah i osobnost.....	26
6. STRAH: AFEKTIVNI ČIMBENIK I DRUŠTVENI FENOMEN	28
6.1. Definiranje straha.....	28
6.2. Strah od stranoga jezika i komunikacije na stranome jeziku	30
6.2.1. Strah od čitanja na stranom jeziku	33
6.2.2. Strah od pisanja na stranom jeziku.....	35
6.2.3. Strah od slušanja na stranom jeziku	37
6.2.4. Strah od usmenog izražavanja ili govorenja na stranome jeziku	38

7. STRAH OD NEGATIVNE DRUŠTVENE EVALUACIJE	41
8. ISTRAŽIVANJE UTJECAJA STRAHA OD NEGATIVNE DRUŠTVENE EVALUACIJE NA KOMUNIKACIJU NA STRANOME JEZIKU	46
8.1. Problem i ciljevi istraživanja	46
8.2. Istraživačke hipoteze	46
8.3. Sudionici istraživanja	47
8.5. Postupci i instrumenti	48
8.6. Obrada podataka	48
8.7. Rezultati istraživanja i rasprava	49
<i>8.7.1. Odnos straha od negativne društvene evaluacije i straha od govorenja na španjolskom jeziku</i>	<i>49</i>
<i>8.7.2. Strah od slušanja na španjolskom jeziku u odnosu na fizičku odsutnost sugovornika i razinu znanja o stranom jeziku koju sugovornik posjeduje</i>	<i>54</i>
<i>8.7.3. Utjecaj statusne tjeskobe na vještinu pisanja na španjolskom jeziku</i>	<i>57</i>
<i>8.7.4. Strah od čitanja na španjolskom jeziku uz strah od negativne društvene evaluacije utječe na pamćenje sadržaja pročitanoog teksta na španjolskom jeziku.....</i>	<i>60</i>
<i>8.7.5. Motivacija, opuštena radna atmosfera i smanjenje straha od pogreške jamče pozitivne ishode učenja i usvajanja španjolskog jezika</i>	<i>64</i>
9. ZAKLJUČAK.....	68
10. LITERATURA	71

1. UVOD

Kao što u svakodnevnom životu i djelovanju ljudi možemo svjedočiti da učenje novih vještina doprinosi intelektualnom i duhovnom razvoju čovjeka, tako se i poimanjem didaktičke sredine kao učeničkog mikrokozmosa možemo složiti s činjenicom da je učenje i usvajanje koliko u prirodnoj, toliko i u kontroliranoj sredini uvjetovano raznolikim čimbenicima koji na spomenuta dva procesa i utječu. Pozitivni učinci dobrih rezultata postignutih nakon uloženog truda na psihološko-emotivnom planu mogu se primijetiti u najkraćem vremenu od uvida u rezultat; kako nakon motiviranog učenja i prezentacije usvojenoga, tako i u privatnoj okolini npr. nakon izrečene šale pred nekolicinom (ne)poznatih ljudi. Stoga ne čudi istovremeno postojanje situacija *vice versa* gdje do izražaja mogu doći manje poželjni rezultati koji se manifestiraju uslijed prisutnosti vanjskih čimbenika. De Botton (2005:94) kaže da „ako naš status ovisi o našim postignućima, tada je, općenito uzevši, za uspjeh potrebna darovitost i – kad se traži smirenost duha – pouzdan nadzor nad njom“ što objašnjava iznad navedenu tvrdnju kako, u trenutku traženja najboljeg rješenja za neku komunikacijsku situaciju, naše postignuće ne ovisi samo o kognitivnim sposobnostima kojima se služimo da bismo djelovali već da mnogo veću ulogu u našem djelovanju ima afektivna komponenta koja je surađujuće prirode isključivo utjecajem okolnosti. Tako naša postignuća mogu izgledati potpuno drugačije uzmemo li u obzir uplitanje neke izvanjske čestice.

Valja naglasiti kako se komunikacija iz generalne perspektive u većini slučajeva poistovjećuje sa pismenim ili usmenim načinom komuniciranja, tj. prenošenja poruke između dvije ili više osoba, no kada promatramo širu sliku komunikacije ističe se njena višeznačnost. Za ovaj rad izrazitu važnost ima baš spomenuta višeznačnost komunikacije pa će se zbog interesa za razne utjecaje na proces komuniciranja na stranom jeziku sveobuhvatnost komunikacije na usmenoj i pismenoj razini, uključujući kako receptivne, tako i produktivne jezične vještine kojima se komunikacija na stranom jeziku ostvaruje, kroz teorijski i istraživački segment ovoga rada istaknuti baš takvo razumijevanje tog kompleksnog fenomena.

Osvrćući se na dosadašnja iskustva, kako učenička tako i nastavnička, u ovome radu spajaju se znanja iz obiju prizmana dosadašnjeg obrazovanja te ih se simultano usmjerava kako bi se što zornije prikazalo stanje u nastavi španjolskoga kao stranog jezika. Provedenim etnografskim istraživanjem s učenicima jedne hrvatske srednje škole koji uče španjolski jezik u okviru svog srednjoškolskog obrazovanja u ovome se radu istakla dodatna dimenzija interdisciplinarnosti teme koja istovremeno objedinjuje aktivne sudionike odgojno-obrazovnog

sustava (učenike i nastavnike) koji su u konstantnoj dinamici spajanja nastavnih ciljeva i ishoda s individualnim i grupnim potrebama učenika te neopipljivih utjecaja poput afektivnih čimbenika na sveobuhvatni proces učenja i usvajanja stranoga jezika tijekom kojega učenici stječu receptivne (slušanje i čitanje) i produktivne (govor i pisanje) jezične vještine. Osim toga, tema ovoga rada obrađena je iz etnografske perspektive budući da kultura jezika podrazumijeva varijante komunikacijskog konteksta prema kojemu se jezične vještine oblikuju i primjenjuju u komunikaciji na stranom jeziku, neovisno o tome radi li se o komunikaciji i interakciji unutar didaktičke sredine ili izvan formalnoga okruženja.

2. JEZIK I KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA

Interes za proučavanje jezika seže još u prva desetljeća prošloga stoljeća, sve do godina u kojima se jezik smatrao isključivo sredstvom prijenosa poruke od govornika do slušatelja. Takva su proučavanja i istraživanja sastavnica jezika u početku bila jednosmjerno uvjetovana, što ukazuje na činjenicu da je jezik smatran sustavom samim za sebe koji utječe na okolinu kada je korišten, no njegova sistemska izoliranost ne dozvoljava vanjskim čimbenicima da utječu na njega samoga. Strukturalizam je ponajviše utjecao na takvu vrstu misli u lingvisti i jezikoslovcima, pa je tako i Ferdinand De Saussure svoje polazište za istraživanje pronašao u analizi komunikacijskog procesa koji se temeljio na premisi slanja poruke od govornika do slušatelja. Takvim je stajalištem komunikaciju sveo na zajednički nazivnik sa govornim činom koji se događa unutar govornog kruga u kojemu sudjeluju najmanje dva sudionika potpuno ravnopravna po iskustvu i posjedovanju jezičnih sposobnosti koje su zadane eksterno – što negira bilo kakav vanjski, pojedinačni čimbenik koji bi eventualno utjecao na jednoga od sudionika unutar komunikacijskog procesa. Usmjeren samo na lingvistiku jezika, De Saussure (1972; prema Vrhovac, 2001) istovremeno ostavlja po strani lingvistiku govora te isključuje bilo kakvu mogućnost pojavnosti drugog elementa koji već prethodno ne čini sadržaj jezika. S druge strane, Bloomfield (1970; prema Vrhovac, 2001) prednost daje jezičnom ponašanju nad samom postojanošću jezika kao takvoj. Uključivanjem psihofizičkih karakteristika u proučavanje jezika, kao biheviorist dolazi do zaključka kako saznanja lingvisti nisu dostatna za sveobuhvatno promatranje protoka oblika i sadržaja u jeziku, već da struka mora posegnuti za suradnjom s drugim vrstama znanosti poput psihologije i neurologije. Takvim pristupom u potpunosti isključuje mentalnu komponentu pojedinca u jezičnom ponašanju. Generativisti pak, poput Chomskoga (1965), implicitno promatraju komunikaciju. Pojam jezične kompetencije¹ te pojmove poznavanja jezika ili kompetencije (engl. *competence*) i upotrebe jezika ili performanse (engl. *performance*), Chomsky uvodi kako bi pojasnio razliku između znanja koje pojedinac posjeduje o jeziku (kompetencija) i bezrezervne upotrebe toga posjedovanog znanja (performansa). Time svjedočimo razmjerno različitim pogledima na proučavanje jezika kao sredstva komunikacije i dijametralno suprotnim pruženim odgovorima na pitanja obilježava li jezik samo intelektualnu aktivnost u pojedincu, je li jezik *modus operandi* s kojim utječemo

¹ Jezično kompetentan govornik idealiziran je tip jednojezičnog izvornog govornika koji pripada homogenoj jezičnoj zajednici, savršeno vlada jezičnim pravilima u apstraktnom sustavu svoga jezika, što mu daje mogućnosti proizvodnje bezbroja gramatički savršeno ispravih rečenica s kojima se susreće prvi put; u produkciji nema omaške ni pogreške, stanke, niti lutanja misli. Samo je izvedba izravni pokazatelj jezične kompetencije. (vidi više u: Bagarić Medve, 2012)

na okolinu ili ga, s treće strane, možemo smatrati pogodnim da posjeduje karakteristike obaju svojstava (Vrhovac, 2001; Bagarić Medve, 2012).

Sudeći po razvoju lingvistike kao znanosti te udruživanju s ostalim danas poznatim društveno-humanističkim i drugim znanstvenim pravcima, iz postojeće perspektive ne možemo govoriti o jeziku, sredstvu komunikacije koji predstavlja isključivo slanje poruke niti može služiti isključivo prijenosu značenja koja su izgrađena izvan samoga jezika, već o jeziku koji je iz gledišta sociolingvističke teorije, koja je uslijedila nekoliko desetljeća nakon, postao jednim od najaktualnijih i najinteresantnijih istraživačkih polja baš zbog svoje heterogenosti.

2.1. Chomskyjev i Hymesov model

Dolaskom druge polovice 20. st. sociolingvisti iz, za do tad, zatvorenog jezičnog sustava, svoj fokus preusmjeravaju na upotrebu jezika uslijed promjene okoline, konteksta ili uključivanja drugog sugovornika, što potvrđuje Hymesova ideja da se jezik mora sagledavati kao šira cjelina koja uključuje kulturne, folklorističke i naslijeđene principe nekog društvenog konstrukta kako bismo ga mogli u cijelosti proučavati (Vrhovac, 2001). Hymesovo polje interesa bila je stvarna komunikacija među osobama te načini i okolnosti u kojima se ona odvija. Ideju nove teorije o jeziku predstavio je 1972. god. u djelu *Sociolinguistics*, a ona je bila prva koja je govorila o komunikacijskoj kompetenciji govornika i njegovog sugovornika (Brumfit i Johnson, 1979; prema Bagarić Medve, 2012). Model komunikacijske kompetencije počivao je na premisi da svjetski korisnik nekog jezika, bilo govornik ili slušatelj, ne mora nužno biti jednojezični subjekti, već višejezični. Isto tako, jednojezični korisnik idealno poznaje funkcionalne varijante u sustavu svoga jezika, čime se potvrđuje pretpostavka o heterogenosti jezičnih zajednica i njihovom sadržavanju kompetencija diferencijalne prirode (Bagarić Medve, 2012; Vrhovac, 2001). Teorijski, Hymes kompetenciju dijeli na dva pogleda: gramatičku kompetenciju, koja govori o samom gramatičkom znanju jezika i veoma je bliska teoriji kompetencije koju je ranije predstavio Chomsky, i na uporabnu kompetenciju koja je, uz sličnosti i razlike, simulirano predstavljala već predloženu Chomskyjevu performansu. Također, za razliku od Chomskoga, uvodi četiri prosudbe za sustave pravila komunikacijske kompetencije: mogućnost, izvedivost, prikladnost i ostvarivost² (Bagarić Medve, 2012). Kao centralnu postavku za obrazloženje nove teorije o komunikacijskoj kompetenciji Hymes u središte interesa stavlja realnog govornika/slušatelja koji nakon završetka jezičnog razvoja

² Vidi više u: Bagarić Medve, 2012:8-10. *Komunikacijska kompetencija: Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Sveučilište u Osijeku.

posjeduje jednaku količinu znanja gramatičkih pravila u korištenju jezika i istu takvu količinu znanja o tome kada će i na koji način upotrijebiti takva gramatička znanja, u kojim okolnostima i s kojim ciljevima da bi zadovoljio društveni i komunikacijski kontekst (Hymes, 1972; prema Bagarić Medve, 2012). Zaključak Hymesove teorije jest, možemo slobodno utvrditi, da je promatranje jezika isključivo u okvirima formalne gramatike istovrijedno s poimanjem jezika kao univerzalnog koncepta, a takva perspektiva koja tretira jezik samo kao ljudsko sredstvo komunikacije izvan svojih margina ostavlja najvažnije – ono što su korisnici toga jezika samostalno od njega razvili (Hymes, 1996).

Komunikacijska kompetencija korisniku jezika omogućuje da situacijski kombinira jezični i društveni kontekst. Društveni čimbenici poput položaja ili statusa govornika jezika u društvu čine ga jedinstvenim jer produciraju utjecaj na samu jezičnu proizvodnju te mu nalažu kojim će načinom i oblikom govora u nekoj situaciji prenijeti željenu poruku. No, istovremeno valja naglasiti da nepoznavanjem kulturnih normi i pravila ponašanja u komunikacijskom procesu između govornika i sugovornika krajnji ishod može rezultirati slabim razumijevanjem poruke, identificiranjem nepoželjnih sastavnica te poruke ili čak općom netrpeljivošću između dvije ili više osoba koje istovremeno komuniciraju. Stoga, poznavanje kulture i društvene kompleksnosti nekoga društva čini istaknut čimbenik u percipiranju jezika kao neodvojivog od kulturne pozadine, čemu svjedoči činjenica da je jezik samo mali fragment kompleksnog sustava vrijednosti i pravila koji čine neku kulturu izdvojenom od drugih. Istu teoriju podupire i činjenica da znanstvenici iz sociokulturalnih i antropoloških krugova apeliraju na postojanje neraskidive veze između jezika i kulture jasnim ukazivanjem na razne lingvističke dokaze u kulturnoj komunikaciji kao što su, npr. narativi, intervjui, usmene predaje i slično (Bucholtz i Hall, 2004).

2.2. Widdowsonov te Canaleov i Swaineov model

Na tragu Hymesove teorije komunikacijske kompetencije istraživanje i razvoj toga koncepta u praksi 70-ih godina rezultiralo je novim poimanjima komunikacijske kompetencije. Widdowson (1983) odvaja (komunikacijsku) kompetenciju od sposobnosti, pri čemu veliku važnost pridaje dijelu performanse tj. jezične uporabe (Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007). Kompetenciju u ovom kontekstu čine znanja o jezičnim i sociolingvističkim pravilima, dok je sposobnost vezana uz uporabu znanja jezika kao sredstva za stvaranje značenja u tumačenju jezičnog diskursa. Slično tretiranje koncepta komunikacijske kompetencije razvili su Canale i

Swain (1980) te Canale samostalno (1983), a po njihovom sudu komunikacijska kompetencija predstavlja idealnu kombinaciju sustava vještina i znanja koja su potrebna za kvalitetnu komunikaciju. Znanje o jeziku zapravo diktira ono što govornik nekog jezika zna o samome jeziku i drugim vidovima jezične upotrebe, a vještina predstavlja način na koji pojedinac koristi posjedovana znanja u realnoj komunikacijskoj situaciji. Sveobuhvatnu teoriju komunikacijske kompetencije Canale i Swain pretočili su u istoimeni model s trima ključnim sastavnicama, ili drugim riječima, trima poljima znanja i vještina nekog govornika jezika. Zaključak je da svaki govornik nekog jezika mora posjedovati gramatičku, sociolingvističku/društvenojezičnu i strategijsku/stratešku kompetenciju. (Canale i Swain, 1980; 1981; prema Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007; Vrhovac, 2001). Gramatička kompetencija, kod nekih autora poznata i kao lingvistička kompetencija (Savignon, 1983), predstavlja posjedovanje i vladanje kako verbalnim, tako i neverbalnim lingvističkim kodom. Na tragu Chomskyjeva promišljanja jezične kompetencije ona objedinjuje znanja iz područja vokabulara, ortografije i fonologije jezika te semantičkih, sintaktičkih i morfoloških pravila, a istovremeno omogućuje korisniku jezika da se služi znanjima i vještinama potrebnima za razumijevanje i produciranje doslovnog značenja nekoga izričaja. Sociolingvistička kompetencija oslanja se na Hymesovu teoriju da se jezik treba promatrati u društvenom kontekstu njegove upotrebe pa ju Canale i Swain (1980; 1981; prema Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007) definiraju kao poznavanje društvenih normi koje se smatraju prikladnim društvenim ponašanjem. Posljednja, strategijska kompetencija, podrazumijeva korisnikovo služenje verbalnim i neverbalnim strategijama u svrhu nadomještanja prekida komunikacije u nekoj komunikacijskoj situaciji. Posjedovanje strategijske kompetencije omogućuje korisniku okolišanje, parafraziranje uslijed nedostatka tražene riječi, izbjegavanje ili ponavljanje, modificiranje stila govora ili pak oklijevanje i drugo. Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007) naglašavaju kako korištenje strategijske kompetencije uključuje nekognitivne, tj. afektivne aspekte korištenja jezika kao što su samouvjerenost ili njezin nedostatak, riskiranje ili pak igranje na sigurno, no kada dođe do udruživanja s drugim elementima komunikacijske kompetencije, ona korisniku omogućuje lakše nošenje sa zahtjevnim zadatkom.

2.3. Bachmanov i Palmerov te Savignonin model

Slijedeći primjer Canalea i Swaina i drugi su autori bili na tragu uvođenja novoga, suvremenijeg modela komunikacijske kompetencije. Bachman i Palmer utvrdili su jak utjecaj individualnih osobina korisnika jezika na njegovu sposobnost komunikacije s drugim

govornicima, a dijele ih na četiri skupine osobina: opće osobine, tematsko znanje, afektivnu shemu i jezičnu sposobnost koju čine jezično znanje i strategijska kompetencija (Bachman i Palmer, 1996; prema Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007). Nadalje, jezično znanje za Bachmana i Palmera sastoji se od organizacijskog i pragmatičkog znanja koja zajednički zadovoljavaju uvjete komunikacijski učinkovite jezične upotrebe. Navedeni autori smatraju da strategijska kompetencija objedinjuje metakognitivne komponente koje korisniku daju mogućnost uključivanja u postavljanje komunikacijskoga cilja te procjenu komunikacijskih izvora i planiranje.³

Sličan model definiranja komunikacijske kompetencije predložila je i Savignon (1972; 1983), a tvrdi kako je aspekt sposobnosti od izrazite važnosti. Definira komunikacijsku kompetenciju kao sposobnost koju posjeduje pojedinac da bi komunicirao u realnom komunikacijskom okruženju, a temeljem toga zaključuje kako komunikacijska kompetencija nekog govornika nikako nije statične, već dinamične prirode, kako je ona interpersonalna te, prije svega, određena kontekstom, a ne apsolutna. Uz sve navedeno, valja naglasiti kako Savignon izjednačava komunikacijsku kompetenciju s jezičnim umijećem; kompetencija je ovdje samo temeljna sposobnost pojedinca za korištenje jezika, dok je performansa upravo taj segment komunikacijske kompetencije slijedom kojega se kompetencija korisnika jezika može razviti te sastavnica koju se eksterno može istraživati, evaluirati i promatrati (Savignon, 1972; 1983; prema Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007).

³ Za detaljniji opis i bolje razumijevanje koncepta vidi: Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007. Definiranje komunikacijske kompetencije. 88-89.

3. ETNOGRAFIJA KOMUNIKACIJA KAO OKVIR PROUČAVANJA KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE

Kako bismo približili interesno područje etnografa komunikacija, važno je krenuti od pitanja koje obilježava spomenuti etnološko-antropološko-lingvistički fenomen, a ono glasi što to individualni govornik mora znati kako bi stekao sposobnost pravilnog načina komuniciranja s određenom govornom zajednicom i na koji način bi taj isti govornik trebao steći takvu sposobnost. Odgovor na to pitanje, uključujući određena znanja i vještine koje su potrebne za stjecanje takve sposobnosti, predstavlja posjedovanje komunikacijske kompetencije gdje potrebna znanja ne uključuju samo sociolingvistička i lingvistička pravila komuniciranja i znanja potrebna za interakciju već uključuju razumijevanje kulturnih pravila koja su temelj za komunikacijske događaje i proces interakcije s drugim osobama (Saville-Troike, 2002). Slijedom dolaska novih i do tad nepoznatih saznanja o konceptu komunikacijske kompetencije, pojavilo se srodno konceptualno antropološko-lingvističko polazište u jezičnim istraživanjima. Dell Hymes uz već poznate premise koje karakteriziraju komunikacijsku kompetenciju, 1960-ih predstavlja novu, interdisciplinarnu, sintetizirajuću disciplinu sociolingvističkog karaktera. Ona pretpostavlja istraživanje i proučavanje jezika u kontekstu društvenog konstrukta u kojemu je upotrebljavan te je naziva „etnografijom komunikacije“ ili „etnografijom govora“ (Reyaz i Tripathi, 2016; Noy, 2017; Gumperz i Hymes, 1972; Saville-Troike, 2002).

S obzirom na to da je svako društvo individualnoga karaktera te postavlja svoje kulturne i simboličke forme što uključuje i korištenje određenoga jezika kao komunikacijskog alata, etnografija komunikacije je medij kojim se takve forme i njihove raznolikosti može i treba istraživati. U iščitavanju Hymesova tumačenja nove discipline nailazimo na dva konkretna polazišta koja se pojavljuju u radu etnografije komunikacije: partikularističko i generalizirajuće. Dakle, s jedne strane se ona koncentrira na opis i shvaćanje komunikacijskog ponašanja unutar neke društvene sredine, dok je istovremeno, s druge strane, usmjerena na artikuliranje konceptualnih fenomena i teorija kroz koje se sustavno pokušava izgraditi globalna metateorija ljudske komunikacije. Da bismo shvatili i da bismo u budućnosti mogli objediniti istovremeno i partikularističko i generalizirajuće, potrebna su iscrpna istraživanja različitih govornih zajednica sa što više prikupljenih legitimnih podataka (Saville-Troike, 2002).

Hymes (1996) u svome djelu „Etnografija komunikacija“ poistovjećuje istoimenu disciplinu sa dvjema simultanim karakteristikama pristupa jeziku s antropološke točke gledišta. Prvenstveno, pristup proučavanju jezika predstavlja sve osim jednoličnost. Naime, proučavanje

jezika ne može odvojiti psihološku, sociološku, lingvističku ni etnološku komponentu u procesu dolaženja do novih zaključaka jer one istovremeno djeluju isključivo zajedničkim ritmom pa izoliranje predodžbi koje postavljaju spomenute znanstvene grane ne može funkcionirati na odvojen način i kasnije se korelirati. Osim toga, treba naglasiti ponavljajuće sudjelovanje svih poznatih elemenata koji neprestano donose nove podatke o jeziku i, najvažnije, o kontekstu u kojemu se jezik koristi kako bi se temeljem takvih saznanja mogli utvrditi određeni obrasci korištenja jezika, tj. govorne aktivnosti u pojedinca, a da se ti isti obrasci kasnije mogu lakše identificirati kao kompleksni jer ne zadiru u pojedinačno proučavanje gramatike, vokabulara, karaktera govornika, religije kojoj govornik pripada ili pak načina njegova ponašanja u društvu. Druga, jednako važna karakteristika etnografije komunikacije jest nemogućnost odvajanja samo jezičnog koda, jezičnog oblika ili pak samog jezičnog koncepta kao referentnog okvira za proučavanje zbog istovremenog zapostavljanja konteksta u kojemu se koristi. To podrazumijeva društveni kontekst zajednice u kojoj je taj jezik primarno sredstvo komunikacije te komunikacijski kontekst u kojemu se jezik rabi kako bi se moglo proučavati pravo, istinsko korištenje jezika u društvu koje poseže za posebnim, svojstvenim jezičnim kodom i pripadajućim znanjem korištenja takvoga koda u cilju razumijevanja i ostvarivanja komunikacije.

Oslanjajući se na tumačenje i kontekstualizaciju etnografije govora ili komunikacije, Hymes (1996; prema Bonačić, 1980) smatra važnim pojam žanra (*genre*) koji karakterizira povezanost strukture stilističkog tipa i načina izvođenja stilističkog tipa. Slijedom opisivanja žanra, uvodi dva pojma koji čine okosnicu sociolingvističke analize: „govorni događaj“ (*speech event*), koji predstavlja kategoriju složenog žanra, i „govorni čin“ (*speech act*), koji tumači kategorijom osnovnog žanra, dok se žanr može odrediti izričito tipom iskorištenoga stila (Bonačić, 1980). „Govorni događaj“ smatra se središnjim elementom sociolingvističke analize, a tumači se kao događaj kojim upravljaju zakoni upotrebe govora, dok je „govorni čin“ obrazložen kao minimalni dio govornoga događaja ili verbalne komunikacije između dviju osoba, tj. govornika i sugovornika (Hymes, 1996; prema Bonačić, 1980). Nadalje, Gumperz (1974) također ističe postojanje setova govornih događaja u kojima se ostvaruje govorna komunikacija među ljudima te okolnosti u kojima se razvijaju govorni činovi koji podrazumijevaju radnju izricanja, a čine dio govornih događaja. Priroda je govornih događaja ona koja određuje interpretaciju izricanja nekog jezičnog izraza u trenutku jednog govornog čina. Takvi govorni događaji podrazumijevaju određena pravila nizanja riječi i rečenica te uvodnih i završnih riječi koje određuju tijek nekog razgovora. Ovakav princip funkcioniranja

objašnjava točno određeni redoslijed korištenja takvih „kodnih“ sljedova riječi koje se pojavljuju u točno određenom vremenu, na točno određen način i u točno određenom opsegu.

„Sam govorni događaj uključuje niz komponenti čiji se odnos, kapacitet i status mora detaljno proučiti ako se želi objasniti komunikativni sistem neke govorne zajednice. Te su komponente forma i sadržaj, poruke, vrijeme i mjesto slanja poruke, „cijena“ (psihološki karakter poruke), govornik, pošiljalac, slušalac (publika), primalac, namjere (ciljevi i njihovi stvarni rezultati u komunikaciji), stil, kanal (medij), norme interakcije i interpretacije te žanrovi. Od jednog do drugog govornog događaja težište komunikacije može biti na bilo kojoj od tih komponenti (ili na više njih)“ (Supek Zupan, 1982: 227-228).

3.1 S-P-E-A-K-I-N-G model

Slijedeći perspektivu da je ipak važnije koristiti kompletni opseg komunikacijske kompetencije koju posjeduje jedan govornik, Hymes je osmislio dio etnografije komunikacije u okviru kojeg se može vrlo lako zaključiti kako kontekst veoma ovisi o korištenju jezika u trenutku prenošenja informacija, a cijela ideja takvoga koncepta jest da je jezik u komunikaciji s drugima promjenjiv i ovisan o mnogim čimbenicima. Predložio je vrstu analize komponenti koje tvore govor (engl. *components of speech*), a čiji je cilj zagrepsti dublje u jezik i značenje bez ikakvih kulturnih predrasuda, gdje se način na koji ljudi međusobno komuniciraju ne temelji isključivo na zvuku već da su temelji jezika u govoru (Reyaz i Tripathi, 2016). Takav je model D. Hymes nazvao S-P-E-A-K-I-N-G modelom (Jones, 2002, Saville-Troike, 2002). Akronim S-P-E-A-K-I-N-G⁴ podrazumijeva praktične varijacije svega ranije spomenutoga

⁴ Hymes je pojasnio značenje akronima izdvojivši zasebno svaku od komponenti na slijedeći način (preuzeto i prilagođeno od Jones, 2002): **S** – engl. *setting* znak za scenu ili okvir; označava mjesto i vrijeme, ali i fizičke okolnosti sudionika te njihovu kulturnu pozadinu; **P** – engl. *participants* sudionici; uključuje identitet sudionika s obzirom na dob, spol, etničku pripadnost, društveni sloj te njihova obilježja, uloge i obaveze koje imaju bivanjem sudionicima događaja te odnose među njima. Obuhvaća direktne sudionike u govornom događaju, promatrače, publiku i druge prostorno bliske osobe; **E** – engl. *ends* ciljevi; označava postavljene ciljeve, namjere i svrhe te neočekivane ishode koji se mogu razlikovati od govornika do govornika; **A** – engl. *act sequence* simbolizira govorni čin; objedinjuje formu i sadržaj izgovorenog materijala. Podrazumijeva strukturu komunikacije simultano s njenim odvijanjem; **K** – engl. *key* predstavlja tonalitet i raspoloženje u komunikaciji; način u kojem se izveo jedan govorni čin (tužni, šaljiv, ozbiljan, i dr. predznak); **I** – engl. *instrumentalities* instrumentarij; predstavlja medij kroz koji se razvija značenje, stoji za govorni, neverbalni, usmeni ili pismeni kanal te poseban kod koji može simbolizirati jezik, dijalekt ili sociolekt (šapat, vika, pjesma, čak i pismena poruka); **N** – engl. *norms of interaction* norme interakcije i interpretacije; ponašanja koja se odvijaju simultano s govornim činom gdje su obostrano uspostavljena pravila za shvaćanje događaja u govornom činu; **G** – engl. *Genre-žanr*; podrazumijeva tipove ili vrste govornih činova i govornih događaja (vic, usmeno izlaganje, svađa, itd.)

kako bi govornici čim lakše mogli poistovjetiti teorijske postavke s korištenjem jezika, a pritom je od iznimne važnosti u učenju stranih jezika.

Korištenjem ovakvog modela kao alata za analiziranje jednog govornog događaja u jednom govornom okruženju, drugim riječima jednoj govornoj zajednici, istraživači su u mogućnosti razlučiti i naučiti više o načinu ljudske komunikacije, ali i o tome koliko takva komunikacija često poštuje određene uvriježene obrasce ponašanja i komuniciranja. Reyaz i Tripathi (2016) primjerom takvog govornog događaja u jednoj govornoj zajednici navode narod !Kung iz pustinje Kalahari u Južnoj Africi. Sukladno životu u teškim prirodnim okolnostima, njihovo je ponašanje te komunikacija nerijetko otežana, no istovremeno je prilagođena okvirima okoline u kojoj žive. Ne tolerira se vika ni svađa, već se kod takvih eskalacija tijekom komunikacije koriste posebno odabrani obrasci govora te posebno odabrani načini kompenziranja da bi se obje strane koje su završile u konfliktu zaključno mogle smatrati zadovoljenima. Drugi je primjer različitih okolnosti govornog događaja na otoku Timor u Jugoistočnoj Aziji gdje su živi vrlo mala zajednica ljudi, no koristi vrlo mnogo jezika, između ostalih i jezik naziva Roti. Govornici toga jezika skloni su druželjubivosti i pričljivosti pa je šutnja u takvim okolnostima među članovima zajednice vrlo neugodan znak. Šutnja u njihovom diskursu znači negodovanje ili nezadovoljstvo (Reyaz i Tripathi, 2016; prema Wardhaugh, 2006).

Takva nam istraživačka saznanja ukazuju na sveprisutne sociokulturne i geografske razlike koje imaju izrazit utjecaj na poimanje jezika u različitim društvenim zajednicama, a samim time i u okolini u kojoj takve zajednice žive.

3.2 Analiza diskursa

Jedno od multidisciplinarnih područja koje se istovremeno bavi komunikacijom informacija i upotrebom jezika i njegovim odnosom s kontekstom jest diskursna analiza ili analiza diskursa (Vrhovac, 2001). Okosnicu istraživanja diskursne analize čine upravo upotreba jezika u stvarnim okolnostima, njegov cilj i modus upotrebe te jezične varijante u govoru i pismu kao dva najzastupljenija oblika njegove upotrebe. Također, važni su i socijalni i kulturni čimbenici koji utječu na odabir diskursa u određenoj situaciji da bi se na temelju dobivenih podataka kasnije mogli izgraditi relevantni ciljevi društvenih, didaktičkih, znanstvenih, psiholoških, socioloških, političkih i drugih interpretacija jezika u zadanom kontekstu (Brown

i Yule, 1983; Brown, 2000). Hymes je, vodeći se važnošću diskursa tj. konteksta, stvorio okvir u kojemu je nemjerljiva snaga i količina upotrebe jezika nad postojanjem znanja o jeziku. Kontekst je iznimno važan metalingvistički aspekt kako jezika tako i poučavanja jezika te bi trebao biti prilagođen zadanoj situaciji u kojoj se odvija neka vrsta interakcije među govornicima. Važnost razumijevanja koncepta komunikacijske kompetencije izrazito je vidljiva u određenoj govornoj zajednici u vidu sudjelovanja u nekom govornom događaju, no činjenica je da se takva komunikacija ne može promatrati isključivo kroz prizmu lingvističkih premisa o jeziku niti kroz transkripte razgovora ili analize tekstova. Halliday (1978) ukazuje na važnost društvenih i kulturnih funkcija koje karakteriziraju upotrebu jezika pa takve onda i dinamično formiraju i uvjetuju oblike jezičnoga sustava.

U 80-im se godinama prošlog stoljeća počelo promišljati o razrednom diskursu kao važnom čimbeniku za kontekst shvaćanja događaja unutar razrednog odjeljenja. Vrhovac (2001:42) navodi kako se radilo o istraživanjima temeljenima na slušnim ili vizualnim zapisima interakcije koja se događa u didaktičkoj sredini čiji su se podaci bilježili, a njihovi rezultati posljedično analizirali. No, najveće je odstupanje od klasičnih lingvističkih istraživanja toga tipa bilo vidljivo u fokusu na strukturu govora, tj. na način izmjene jezičnih obrata (npr. ispravljanje grešaka, uzimanje riječi, itd.). Takav je način prikupljanja podataka o razrednom diskursu bio još jedan prozor u metodičko-didaktički svijet čiji su podaci bili dostupni istraživačima primjenom kvalitativnih istraživanja. Kompleksnost formalne ili neformalne komunikacije među ljudima ne ogledava se samo u značenju poruke već u značenju komunikacije same za te iste govornike kada se nađu s drugim sudionicima u drugačijim kulturnim uvjetima i na drugim mjestima. Takvim shvaćanjem analiza diskursa premašuje granice istraživanja unutar sebe same kao istraživačkog modela pa duboko zadire u etnografiju. Etnografija pak obuhvaća sve što je analiza diskursa s jedne strane prikupila i ide korak dalje; opisuje doživljene događaje ljudi u određenim društvenim skupinama, ne staje na analizama tekstova i izgovorenih riječi, već navodi istraživače da provode vrijeme s istraživanim skupinama, da ih promatraju, shvaćaju njihov interni diskurs korištenja jezika te razgovaraju s njima o osobnim načinima korištenja toga jezika i popratnim ponašanjima (Jones, 2002).

3.3 Komunikacijska kompetencija u okviru nastave stranih jezika

U pedagoškom, metodičkom i didaktičkom okviru istraživanja komunikacijske kompetencije prilikom usvajanja i poučavanja stranoga jezika istraživači su uz navedene, već

poznate koncepte komunikacijske kompetencije, strukturirali svojevrzni objedinjeni tip koji odgovara diskursu didaktičke sredine. Jedan je od predstavljenih modela s fokusom na poučavanje i učenje pedagoški model komunikacijske kompetencije autora Celca-Murcie, Dörnyeia i Thurell iz 1955. godine koji su predstavili u djelu *A communicative competence: pedagogically motivated model with content specifications*. (Bagarić Medve, 2012). Ovaj pedagoški model oslanja se velikom većinom na poznati model komunikacijske kompetencije koji su predložili Canale i Swain (1980) uz dodatak modela komunikacijske jezične sposobnosti koji je u svoj vid komunikacijske kompetencije uveo Bachman (Bachman i Palmer, 1996; prema Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007) zato što tako koncipiran udovoljava pedagoškoj perspektivi autora. Takav model sastojao se od pet vezanih sastavnica, a pokrivaio je jezičnu, diskursnu, sociokulturnu, akcijsku i strategijsku kompetenciju. Naglasak je na njihovoj međusobnoj interaktivnoj povezanosti. Diskursna je kompetencija u središtu zbivanja i podrazumijeva gramatičke i leksičke elemente jezika, akcijske organizacijske vještine, namjere komuniciranja i sociokulturni kontekst koji zajednički tvore diskurs. Diskurs tada *vice versa* oblikuje svaku od sastavnica koje ga tvore. Strategijska kompetencija u ovom modelu označava govornikove vještine i snalažljivost u odabiru strategija komunikacije kojima on balansira informacijama, nadoknađuje nedostatke i rješava nedoumice. Slijedi akcijska kompetencija koja atribuirala govorne činove i njihove nizove te pomaže u zaključivanju komunikacijske namjere, dok je jezična kompetencija naziv kojoj su autori skloniji nego već poznatom nazivu gramatičke kompetencije kako ne bi dolazilo do isključivanja leksika i fonologije iz kompleksa koji sadrži morfologiju i sintaksu. Posljednja, sociokulturna kompetencija, kako kažu, bila je prihvatljivija opcija od sociolingvističke jer je svrha sociokulturnih znanja objedinjenje lingvističke, akcijske i diskursne sastavnice koje sve sadržavaju jezične izvore (Bagarić Medve, 2012; prema Celca-Murcia i sur., 1995).

Drugi model s fokusom na nastavu, učenje i poučavanje stranih jezika je model komunikacijske jezične kompetencije koji je predložio *Zajednički europski referentni okvir za jezik: učenje, poučavanje, vrednovanje* (nadalje ZEROJ) 2005. godine. Njihov model komunikacijske kompetencije podrazumijeva jezično znanje bez uključenja strategijske kompetencije kao što je to bio slučaj u prethodnom pedagoškom modelu. Naime, ZEROJ-ev model komunikacijske jezične kompetencije sastoji se od triju ključnih sastavnica, a to su jezična, sociolingvistička i pragmatička kompetencija (Bagarić, 2012; Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007; prema ZEROJ, 2005). Jezična se kompetencija u spomenutoj teoriji komunikacijske jezične kompetencije definira kao sklop poznavanja i sposobnosti upotrebe

jezičnih znanja kojima se kompletiraju poruke, dok simultano objedinjava leksičku, semantičku fonološku, ortografsku te ortoepsku kompetenciju. Sociolingvistička se kompetencija poistovjećuje sa sposobnošću govornika koji posjeduje znanje o jeziku i koji to isto znanje, uz određene vještine, može iskoristiti u određenom društvenom kontekstu, a ključni su joj čimbenici elementi jezika kojima se označava pojedini društveni kontekst, norme pravilnog ponašanja, naglasci u govoru, narodni izrazi, dijalekti te razlike u registrima. Posljednja, pragmatička kompetencija u ZEROJ-evom modelu proizlazi iz kombinacije diskursne i funkcionalne kompetencije te kompetencije planiranja koja pak omogućava korisniku jezika stvaranje nizova poruka pod utjecajem interakcijskih i transakcijskih koncepcija.⁵

⁵ Za detaljniji prikaz ZEROJ-evog modela komunikacijske jezične kompetencije preporučam konzultiranje *Zajednički europski referentni okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika (ZEROJ)*, Zagreb, Školska knjiga, 2005.

4. PUT DO KOMUNIKACIJSKOG PRISTUPA U POUČAVANJU STRANIH JEZIKA

Kada promatramo komunikaciju kao okosnicu odnosa među pojedincima, društvima i generalno poveznicu s ostatkom svijeta, takvo nam razmišljanje može ukazati na jedinstvenu važnost na kojoj se ona sama temelji. Valja naglasiti eksplicitnu korist od formalne komunikacije koja se događa unutar didaktičke sredine prilikom učenja i poučavanja, jednaku kao i u neformalnim okruženjima poput razgovora s prijateljima ili obitelji, pisanja SMS poruke ili u bilo kojem načinu neobaveznog komuniciranja s okolinom. Pristupi su se poučavanju stranih jezika u metodičko-didaktičkom smislu kroz povijest proučavanja metoda poučavanja stranog jezika u mnogočemu drastično mijenjali. Razlog tome bila su neprekidna istraživanja koja su se provodila promatrajući poboljšavanja sustava poučavanja i koja su samim time dovodila do zaključaka koji su slijedom novopridošlih informacija mogli poslužiti kao temelji za formiranje svježih metoda poučavanja kojima je cilj olakšavanje učenja i usvajanja novih znanja svim učenicima. Budući da se u ovom radu govori o učenju i poučavanju stranoga jezika, konkretno španjolskoga jezika, bavit ćemo se komunikacijom u odnosu učenik-nastavnik te učenik-učenik na svim razinama (pisanom i usmenom uz primjenu produktivnih i receptivnih vještina) te načinima poučavanja i razrednim diskursom kroz stoljeća, a samim time naglasit ćemo promjene koje su postale temelj novim metodama.

Richards i Rodgers (2001) sistematizirali su pregled pristupa i metoda poučavanja stranih jezika sve od početaka strukturalističkih načela pa sve dandanas korištenih metoda koje se javljaju u suvremenoj učionici. Važna je distinkcija, u kontekstu pisanja ovoga rada, prezentirana u radu spomenutih autora ona između pojmova pristup poučavanju i metoda poučavanja. Pristup je (španj. *enfoque*) prema Richardsu i Rodgersu (2001:19), sinonim za razinu na kojoj se specificiraju pretpostavke i uvjerenja o jeziku i učenju jezika ili drugim riječima, stajalište s kojega promatramo određeni problem ili situaciju. Također, svaki takav pristup podrazumijeva svoju određenu jezičnu teoriju, dok metoda poučavanja (španj. *método*) označava razinu na kojoj se teorija sprovodi u praksu, razinu na kojoj se donose precizne odluke o vještinama koje će se poučavanjem prenositi učeniku, odluke o tome što će se poučavati i kojim redosljedom, tj. nagovještavaju proces kojim će se u poučavanju dostići cilj. U nastavku će se ukratko prikazati i pojasniti spomenute metode poučavanja stranih jezika koje su dovele do komunikacijskog pristupa poučavanju stranih jezika koji je i danas okosnica rada profesorima, predavačima stranih jezika.

4.1. Tradicionalne metode poučavanja

Gramatičko-prijevodna metoda i direktna metoda poučavanja

U društveno-povijesnim okolnostima 16. stoljeća iz kojeg ova metoda vuče svoje korijene, poučavanje jezika bilo je sinonim za poučavanje grčkog i latinskog jezika kao primarnih za formalno obrazovanje. U okvirima takve metode poučavanja morfološko se znanje gramatike i leksika (deklinacije, učenje tabličnim putem, konjugacije, doslovna prevođenja pisanih tekstova, kontekstualno izolirani dijalozi i rečenične sekvence, učenje lista vokabulara napamet i dr., bez direktne pažnje usmjerene na pravilan izgovor) te viđenje jezika kao sustava pravila ispostavilo kao nužan prioritet kako u poučavanju tako i u učenju stranoga jezika. Takvo je učenje podrazumijevalo usvajanje kompletnih gramatičkih sustava učenoga jezika te pristup koji je potpuno kontrolirao profesor ili autoritetna osoba (Richards i Rodgers, 2001; Hernández Reinoso, 2000). Kako naglašava Martín (2009), takav pristup poučavanju bio je izrazito demotivirajući, zanemarivao je usmeni tip izražavanja, a dekontekstualizirani segmenti jezika u formi dijaloga predviđeni u tekstovima za učenike nisu rezultirali sposobnošću učenika da samostalno koriste jezik koji uče na svim željenim razinama. Melero (2000) ukazuje na razrednu atmosferu u kojoj se učenje i usvajanje odvija isključivo na deduktivan način što znači da učitelj uvodi novo gramatičko pravilo, učenici ga nauče napamet te ga u ranije spomenutim jezičnim vježbama prijevoda izvan konteksta moraju iskoristiti. Istovremeno, učenička pogreška se smatra isključivo lošim poznavanjem materije, momentalno se ispravlja, a ne postoje ni interakcije učenik-učenik niti nastavnik-učenik. Drugim riječima, primjenjuje se frontalni u kojem predavanja gdje glavnu riječ vodi nastavnik, dok je učenik u obrazovnom sustavu ovakvoga tipa uspješan ako usvoji isključivo pravilno čitanje i pisanje na stranom jeziku. Iz suvremene perspektive poučavanja stranih jezika lako je zaključiva, kako tvrde Sobo i sur. (2021:210), neophodnost komunikacije kao alata kojim jedan pojedinac može postati društveno biće, dok se takva izmjena informacija na planu učenik-nastavnik može primijetiti jedino kroz interakciju.

Dolaskom novih potreba u društveni kontekst govornika sve je upućivalo na potrebu pronalaska zamjenskog, interaktivnijeg modela obrazovanja. Razvojem lingvistike kao samostalne discipline, sve se više shvaćalo kako gramatičko-prijevodna metoda nema budućnosti zato što ne može biti u korak s ciljevima i načinima izvođenja suvremene nastave stranih jezika. Začetnici istraživanja nove reformističke ere poučavanja, Gouin, Saveus i Berlitz, bili su jedni od promotora glotodidaktičke misli čiji je orijentir predlagao razvoj usmene komunikacije i interakcije na stranome jeziku prilikom učenja i usvajanja istog tog jezika.

Njihova je zamisao vrlo brzo zaživjela te se počela primjenjivati u praksi u francuskim i njemačkim obrazovnim sustavima, a ni SAD nije izostajao. Štoviše, Maximilian Berlitz iskoristio je popularnost nove glotodidaktičke struje pa je nazvao metodu po sebi – „Berlitz“ metoda (španj. *método Berlitz*) i primjenjivao ju je u svojim školama (Cruz, 1999). Metoda je postala popularna i pod nazivom „prirodna metoda“ (španj. *método natural*) jer se u takvoj vrsti poučavanja eksplicitno izdvojila sličnost sa načinom učenja materinskog jezika kod djece, pa ne čudi kako je prirodni put za učenje jezika bio inspiracija metodičarima da proces učenja stranoga jezika potaknu istim alatima kao što je to u slučaju s materinskim (Sánchez, 2010). Cilj direktne metode poučavanja bio je osposobiti korisnika stranog jezika do te mjere da, kada uđe u svijet stranoga jezika koji uči, jednostavno zaboravi na svoj materinski jezik i poistovjeti se sa značenjima koje je naučio na stranom jeziku. Drugim riječima, od njega se očekuje razmišljanje i komuniciranje na stranom jeziku bez zadiranja u materinski jezik kako bi se što lakše oblikovao novi jezični sustav, odvojen od poznatog i postojećeg sustava u govornikovom kognitivnom sustavu (Melero, 2000). Osim toga, važan je bio novi pogled na komunikaciju koja po prvi puta nije smjela izostati, a lakše je njome bilo upravljati zbog manjeg broja učenika u oformljenim grupama. Naime, prioritet je nosilo usmeno izražavanje, a suhoparna gramatička pravila, nekontekstualizirani zadaci i prijevodi sa stranoga na materinski jezik bili su zamijenjeni dnevnim uključivanjem novog vokabulara, interakcijom učenik-nastavnik, postavljanjem pitanja i davanjem odgovora na njih, kombinacijom govora i slušnog razumijevanja s ciljem vježbe izgovora i korištenja gramatike u kontekstu (Cruz, 1999).

Situacijska i audiolingvalna metoda poučavanja

U europskim se krugovima, točnije u Velikoj Britaniji, sve od 20-ih do 60-ih godina prošloga stoljeća pozornost pod utjecajem bihevioralnih teorija prebacuje na situacijsku sastavnicu jezika, što inicira kontekst i okruženje u kojemu se jezik poučava, uči i koristi (Cruz, 1999). Ključna razlika između situacijske metode poučavanja (španj. *método situacional*) i one direktne, navodi Sánchez (2010), leži u kontekstualnom pristupu pri uvođenju morfoloških struktura u poučavanju te pravilnom doziranju takvih struktura po težini. Drugim riječima, pozornost se usmjerava na stupnjevanje od jednostavnoga ka složenome. Takve se gramatičke sastavnice učenicima prezentiraju kroz kontrolirane vježbe kontekstualiziranih dijaloga koje koordinira sam profesor pritom imajući na umu stvaran kontekst u kojemu bi se spomenute strukture trebale i mogle koristiti.

Ključni termin „situacija“ spomenut u kontekstu situacijske metode poučavanja stranih jezika upravo je ono što razlikuje europsku praksu metoda poučavanja od američke. Sredinom 40-ih se godina prošloga stoljeća na američkom tlu pojavljuje potreba za brzim ovladavanjem stranih jezika zbog ratnih potreba koje su uvjetovale uski vremenski okvir između bitaka i mirnih razdoblja gdje su vojnici morali usvojiti jezik svojih suparnika da bi ostvarili korak prednosti pred njima, razumjeli njihov plan napada i da bi se, na kraju, mogli obraniti (Alcalde Mato, 2011; Cruz, 1999). Budući da su brza reakcija i pouzdanost bili prioriteta za okolnosti Drugoga Svjetskog rata, u poučavanju su od neizmjerne koristi bili izvorni govornici i istaknuti lingvisti poput Charlesa Friesa koji su radili na projektu oformljivanja nove metode s vojskom (Cruz, 1999). Prema Martín (2009), takvu metodu prozvali su oralnom (španj. *método oral*) ili audiolingvalnom metodom (španj. *método audiolingüístico*).

Audiolingvalna metoda američkih korijena zapravo je kombinirala poglede strukturalističke lingvistike i bihevioralne psihologije, a temelje je gradila na slušno-govornim vježbama, na učenju vizualnim podražajima (interaktivnim slikama), pamćenju dijaloga te opetovanom ponavljanju tuđih rečeničnih konstrukcija. Usmjerava se na analiziranje govorenog jezika, tj. usmenog izraza, usvajanje jezika preko konstruiranja jezičnih navika, dok se korišten pristup usmjerava na induktivno zaključivanje i samim time izbjegava moguće pojavljivanje pogrešaka (Alcalde Mato, 2011; Pérez, 2010; Martín, 2009; Cruz, 1999).

4.2. Alternativne metode poučavanja

Metodičari „nove ere“ osvrnuli su se na nedostatke u proteklim metodama što ih je nagnalo na razmišljanje o poboljšanju postojećih pristupa poučavanja, ali i osmišljavanju svježih premisa, bližih učeniku i njegovom kognitivnom sustavu. Takva su razmišljanja znanstvenika rezultirala uvođenjem do tad nepoznatih metoda koje su se u preliminarnim istraživanjima pokazale kvalitetnima za provedbu, a vodile su se humanističkom mišlju (Martín, 2009; Cruz, 1999; prema Schmitz, 1992). Učenik najzad postaje centralna figura procesa poučavanja – učenje, a profesor mora samostalno raditi na svojim kompetencijama kako bi učeniku mogao pružiti ono što njemu zaista treba i što mu, na kraju, olakšava prolaženje kroz navedeni proces kako bi zaključno usvojio znanje. Sánchez (2010; prema Williams i Burden, 1999:19) zaključuje kako “upravo takvi humanistički pristupi u poučavanju stranoga jezika otkrivaju prisutnost afektivnih čimbenika u učionici te naglašavaju važnost učenikovog unutarnjeg svijeta postavljajući njegove individualne misli, osjećaje i emotivna stanja na prvo

mjesto u razvitku ljudskoga znanja“. Hernández Reinoso (2000) sumirao je te metode na nekoliko najvažnijih, a ovdje će one ukratko biti prikazane.

Tiha metoda (španj. *método silencioso/vía silenciosa*) rezultat je Caleba Gattegna iz 70-ih godina u kojoj učenik samostalno brine o svojem znanju i procesu učenja otkrivanjem činjenica u okruženju kolega koji uče isti strani jezik. Profesor u ovoj metodi ima minimalan utjecaj bez intervencija jer je aktivna uloga učenika u usvajanju jezika prioritet. Od didaktičkih pomagala često se koriste audio–, video– te fotomaterijali koji služe za prouzrokovanje reakcije u učeniku i navođenje učenika da sam artikulira njihovo značenje te ga povezuje s ostalim znanjima. Učenika se potiče na kreativnost, samostalnost, neovisnost i odgovornost za vlastiti proces učenja.

Metoda apsolutnog fizičkog odgovora (španj. *respuesta física total*) našla je uporište u radu Asherove psihološke teorije koja predlaže učenje stranoga jezika u obliku fizičko-motoričke aktivnosti jer se pretpostavlja kako će pamćenje nekog pokreta rezultirati pamćenjem značenja i, na koncu, učenjem. Oslanja se većinom na način učenja materinskog jezika gdje roditelji daju naredbe djetetu i odgovara principu naredba – odgovor koji funkcionira tako da prilikom profesorovog izdavanja naredbe učenik odgovara na nju nekim činom kako bi dokazao da je primio informaciju koja je bila poruka takve naredbe. Imperativna karakteristika takve metode ograničava interakciju i pravu komunikaciju na nivou učitelj – nastavnik budući da učenik obnaša ulogu primatelja naredbe, no istovremeno mu smanjuje anksioznost.

Ideja metode učenja u zajednici (španj. *Método del aprendizaje comunitario*) proizašla je 70-ih godina, dok su zasluge pripale Curranu. U ovoj metodi vidljiv je utjecaj humanističkog pristupa Karla Rodgersa. Funkcionira na principu savjetnik – klijent gdje nastavnik obnaša ulogu savjetnika, a učenik klijenta. Cilj je ostvariti sposobnost učenika da komunicira u dinamičnom društvenom okruženju. Vrsta je to kognitivno-afektivnog pristupa poučavanju stranih jezika koji učeniku daje alate za pojavu samopouzdanja i samoostvarenja u procesu učenja, a tome pridonosi i konstantna interakcija i sudjelovanje drugih učenika u takvom događaju.

Sugestopedija (španj. *sugestopedia*) je metoda koja je objeručke prihvaćena u nastavi stranih jezika, a 70-ih ju je godina prezentirao bugarski psihoterapeut Lozanov. Predlaže nastavu u opuštenom, ugodnom okruženju gdje je svaki učenik privilegirani pojedinac. Prema Brownu (2000) u takvim uvjetima mozak opušteno može primiti i obraditi više informacija ako mu okolina to dopušta, a nastavnik je taj čimbenik koji balansira razrednom atmosferom i na to

može utjecati. U takvom okruženju učenikovo samopouzdanje raste, a samim time učvršćuju se odnosi s drugim učenicima što dovodi do eliminacije straha od pogreške ili ismijavanja drugih.

Prirodni pristup (španj. *enfoque natural*) razvijen je pod okriljem Krashenove teorije monitora. U nižim razinama učenja, ovakav model podržava neke tehnike iz metode apsolutnog fizičkog odgovora, a kasnije na višim razinama nastavnik je taj koji mora prezentirati razumljivi *input*, pobrinuti se da je shvatljiv učenicima, da je radna atmosfera pozitivna, da sat počinje uvodnim monologom i da su svi njihovi interesi učenja pokriveni tijekom nastave. Autori smatraju da je urođena sposobnost svakog čovjeka da uči jezik pa tako i da uči strani jezik, a učenje gramatike nije jedini put da se jezik usvoji. Aktivnost učenika mijenja se s vremenom – prvo su pasivniji, a kasnije aktivniji kada posjeduju više znanja.

Imajući na umu činjenicu kako se s fenomenima koji sežu u desetljeća i stoljeća prije našeg suvremenog doba najefikasnije mogu povlačiti paralele sa sadašnjicom, no osim toga i uvoditi potrebne promjene, u okviru ovoga rada važno je bilo istaknuti krucijalne razlike između tradicionalnih i alternativnih metoda poučavanja stranih jezika kako bismo sugerirali potrebu struke za pronalaskom jedne zajedničke sfere za pružanje znanja učenicima koja bi kasnije dala učinkovite rezultate, a učenik bi sam postao kreator svoga puta do znanja. Ono što slijedi je sukus spomenutih metoda u namjeri da se ustanovi kompletan referentni okvir najboljih i najefikasnijih metoda i pristupa poučavanju stranih jezika kako bi individualne sposobnosti, znanje i spremnost na rad svakoga pojedinca pozitivno utjecale na uspjeh koji slijedi.

4.3. Komunikacijski pristup poučavanja stranih jezika

Istovremeno s konceptom komunikacijske kompetencije, krajem 70-ih i početkom 80-ih godina prošloga stoljeća prepoznatljiv postaje novi okvir pristupanja poučavanju stranih jezika. Stručnim rječnikom nazvan komunikacijsko-adaptivni pristup (engl. „*Communicative-Adaptive Approach*“), komunikacijski pristup u nastavi stranih jezika postaje okosnica i sukus prethodnih metoda koje su se kroz desetljeća prilagođavale potrebama nastavnog procesa. Pristup koji se razvio iz tradicionalnih, strukturalističkih metoda poučavanja manifestira emocionalno uvjetovanu komunikaciju s okolinom te unutrašnju borbu svakog pojedinca da sortira takve emocije i da se bude spreman aktivno prilagoditi jezičnim i kontekstualnim

okolnostima (Knežević, 2016). Funkcionalnost jezika i mogućnost njegova korištenja centar su komunikacijskoga pristupa, a najvažnijim čimbenikom u praksi izvođenja nastave, kao što se to u nekim prijašnjim metodama dalo naslutiti, postaje sam učenik. Naime, cilj je ovoga pristupa osposobiti učenike za korištenje svoje stečene komunikacijske kompetencije u njenom formalnom okviru, ali s istovremenim poštivanjem sociolingvističkih načela komunikacije (Sánchez, 2010). Didaktička sredina naposljetku postaje utočištem za učenike kojima se pristupa s posebnom pažnjom na njihove potrebe, a ne isključivo na potrebe materije i same jezične forme. Uspoređujući ga s gramatičko-prijevodnom metodom, u ovakvom pristupu prijevodi tekstova na strani jezik i *vice versa* dobivaju dublje značenje jer pružaju uvid u kontraste među jezicima i povlače paralele u značenjima.

S druge strane, razmatrajući prethodno navedene metode fokusirane na samo znanje o formi, komunikacijski pristup učeniku daje mogućnost da posjedovanjem znanja o formi uči okolne sadržaje u jeziku pa kroz taj proces jezik zapravo postaje i sredstvom i ciljem nastave stranih jezika što je veliki iskorak u glotodidaktičkoj domeni. Autori poput Savignon (1991; prema Mijić, 2015) tvrde da se američka strukturalistička misao udružena s premisama bihevioralne psihologije može smatrati odgovornom za promjene koje su se dogodile u nastavi stranih jezika budući da su takvim utjecajem jezične vještine grupirale u dvije suprotne skupine – prvu, aktivnu skupinu, koja se sastojala od vještine govora i pisanja, te drugu, pasivnu skupinu, koja se sastojala od vještine čitanja i slušanja. No, takva se podjela nije bila konačna jer se s vremenom kristalizirala slika učenika koji čita i sluša, ali istovremeno time sudjeluje u komunikaciji, pa se pretpostavka o pasivnosti takvoga subjekta nije ispostavila održivom. Rezultat takvim spoznajama dvije su koncentriranije skupine jezičnih vještina. Umjesto aktivnih i pasivnih, učenici su stjecali produktivne (govor i pisanje) i receptivne (čitanje i slušanje) jezične vještine.

Sánchez (2010), Pérez (2010), Richards i Rodgers (2001) te Cruz (1999) slažu se da je interakcija suštinski najbolji alat za vježbu i sprovođenje komunikacijske kompetencije u djelo, a samim time i fokus komunikacijskog pristupa u nastavi. S obzirom na to da je svaki učenik poseban na svoj način, kako je prethodno spomenuto, profesor treba težiti ostvarivanju njegova potencijala, istovremeno potencirajući interakcijsku komunikaciju na svim poljima u razredu među učenicima, predlažući otvorene teme te osiguravajući ugodnu atmosferu i učenje kroz usmenu i pismenu komunikaciju uz korištenje svih jezičnih vještina kako bi se komunikacijske potrebe grupe i pojedinca mogle zadovoljiti. Tako učeniku, sudioniku komunikacijske interakcije, profesor daje slobodu da bude aktivan, neovisan, kreativan i suradljiv (Pérez, 2010;

prema Mitjans, 2009). Zapravo, ovom je pristupu cilj raditi za dobrobit učenika i za pozitivno ispunjenje njegovih individualnih osobina. No, kako je svaki učenik fizički, intelektualno i emotivno jedinka za sebe, važno je naglasiti kako nekad uvjeti rada koje profesor pruža nisu dovoljni da se učenik oslobodi i nastupi samopouzđano, jasno i sa stavom. Nekada profesor ni kao autoritet ni kao inicijator naizgled opuštene komunikacije ne ostvaruje cilj koji je u učionici stranoga jezika zapravo prioritetan – eksplicitni razvoj produktivnih i receptivnih jezičnih vještina.

5. INDIVIDUALNE RAZLIKE I AFEKTIVNI ČIMBENICI U UČENJU STRANIH JEZIKA

Istovremenim istraživanjima jezika kao sustava te ljudske komunikacije kao praktičnoga korištenja jezika možemo se složiti s Brownovom (2000:154) tvrdnjom koja opisuje jezik kao „toliko prožimajući fenomen unutar društva da on ne može biti odvojen od veće cjeline – cjeline koju čine živi ljudi koji dišu i misle i osjećaju“. Kako smo u prethodnom poglavlju dali naslutiti, svaka je osoba individualna jedinka sama za sebe čemu svjedoči činjenica da ne možemo doslovno uspoređivati načine ophođenja ili učenja stranoga jezika dviju osoba naizgled istih karakternih osobina i očekivati potpuno iste rezultate. Iz tog razloga valja istaknuti kako su baš individualne razlike, prema riječima Dörnyei (2005), ta jedinstvena individualna svojstva ili osobine koje se pojavljuju kod svih ljudi, no koje se istovremeno razlikuju po razmjeru utjecaja na načine djelovanja svakog pojedinca zasebno. Tako iz perspektive onoga koji poučava ne čudi davanje prioriteta individualnim razlikama učenika koje eksplicitno utječu na njegove rezultate učenja te ga u istoimenom procesu mogu oformiti uspješnim učenikom jezika (engl. *good language learner*) poput osobnosti (engl. *personality*), sposobnosti (engl. *ability/aptitude*) i motivacije (engl. *motivation*). Mihaljević Djigunović (1998; prema Gardner i MacIntyre, 1993) naslanja se na Gardnerov socioedukacijski model sastavljen od četiriju dijelova: prethodnih čimbenika, individualnih razlika, konteksta usvajanja jezika i rezultata učenja. U ovom slučaju individualne se razlike mogu smatrati razlozima koji doprinose različitim krajnjim rezultatima u učenju između skupine učenika pod utjecajem formalnoga ili neformalnog konteksta u kojemu se jezik uči, a mogu se razdijeliti na dvije grupe: kognitivne i afektivne čimbenike. Kognitivni čimbenici podrazumijevaju inteligenciju, jezičnu sposobnost i strategije učenja te ih se smatra neovisnima jedni od drugih, dok se afektivni čimbenici oslanjaju na učenikova emocionalna obilježja koja sudjeluju u formiranju njegove reakcije na učenje, a karakteriziraju ih stavovi, motivacija i strah od jezika. Nadalje, Zafar i Meeknashi (2012:639) su za relevantna istraživanja domene učenja stranih jezika raščlanili individualne razlike na sedam ključnih sastavnica koje eksplicitno i implicitno utječu na krajnji rezultat i uspjeh u učenju, a to su: dob, spol, sposobnost, motivacija, stilovi učenja, strategije učenja i osobnost (engl. *personality*).

U ovome radu pitanje će se razraditi kategorija osobnosti (engl. *personality*) i sve što ona implicira. Kao krovni pojam, osobnost pojedinca interesno je područje psiholoških istraživanja već više od stoljeća, a promatrana iz perspektive glotodidaktike, ne čudi da je baš osobnost bila goruća tema za vrijeme djelovanja Krashena, Skehana, Gassa i Selinkera te

mnogih drugih autora (Zafir i Meeknashi, 2012). Temeljem spomenutog afektivnog čimbenika, Brown (2000) te Zafir i Meeknashi (2012) konkretizirali su karakteristike osobnosti koje očekivano imaju veći ili manji utjecaj na učenje i usvajanje stranoga jezika na kategorije čija će se obilježja pobliže objasniti u nastavku.

5.1. Ekstroverzija i introverzija

Vizija ekstrovertiranosti (engl. *extroversion*) i introvertiranosti (engl. *introversion*) kod ljudi smatra se oprečnim razlikama. U više su slučajeva promatrane kao dijametralno suprotni koncepti koji na bazi psihičkih karakteristika individualne osobe izlaze na vidjelo u svakodnevnom životu, a učenje je također jedan od takvih primjera. Zafir i Meeknashi (2012; prema Dawaele i Furnham, 1999) drže kako se, naprotiv, u slučaju ljudske ekstroverzije i introverzije radi o neraskidivoj vezi koja djeluje obostrano. Naime, čini se da ekstroverti uče pod utjecajem vanjskih podražaja crpeći energiju iz svoje okoline što obuhvaća i veću efikasnost timskoga rada za takve osobe budući da im je socijalna aktivnost u porastu, a impulzivnost u reakcijama rezultat smanjenog osjećaja neugode. S druge strane, introvertirane osobe prvenstveno prakticiraju samostalni, tihi rad, istovremeno se oslanjajući na introspekciju i svojevrsni pristup zadatku s rezervom. U nekim se istraživanjima teoretičara usvajanja stranoga jezika ekstrovertnost ispostavila olakotnom okolnošću za bolje učenje te temeljem za bolje prihvaćanje komunikacijskog pristupa u nastavi, iako se nije ispostavilo pravilom da je ekstrovertiranost tajna umijeća uspješnog ovladavanja stranim jezikom čemu u prilog govori i primarna Eysenckova hipoteza da ona zapravo negativno korelira s učenjem zbog utjecaja neuro-kemijskih veza u mozgu (Zafir i Meeknashi, 2012).

5.2. Samopoštovanje, samopouzdanje i spremnost na komunikaciju

Samopoštovanje se smatra pojedinčevom sposobnošću za osjećaj vrijednosti samoga sebe ili opsega vrijednosti koje posjeduje o svom ophođenju, opravdava li ili cijeni svoje postupke, te sviđa li se on kao pojedinac samome sebi ili ne sviđa (Blascovich i Tomaka, 1991). Zafir i Meeknashi (2012) drže kako su samopoštovanje i samopouzdanje ključni za kvalitetno učenje s pozitivnim ishodom, a tome svjedoče i neka prethodna istraživanja usvajanja stranoga jezika (Brodkey i Shore, 1976; Gardner i Lambert, 1972) čiji su zaključci potvrdili tu tvrdnju. Brown (2000; prema MacIntyre, 2002) ukazuje na model spremnosti na komunikaciju (engl.

willingness to communicate) koji oprimjeruje učenikovu aktivnu nakanu da započne komunikaciju kada mu se za to pruži prilika, a korijene vuče iz postojećeg MacIntyreova istraživanja iz 1998. koje je rezultiralo spoznajom da učenikova želja da izbjegne komunikaciju na stranom jeziku ili da je, s druge strane, inicira, leži u kombinaciji utjecaja više čimbenika na tog istog učenika. Slijedom događaja, utvrđuje se da su ti čimbenici: atmosfera unutar skupine, motivacija, osobnost i dvije razine samopouzdanja; prva koja podrazumijeva već spomenuto samopoštovanje (engl. *state communicative self-esteem*), i druga koja implicira samopouzdanje oko stranog jezika (engl. *L2 self-confidence*). On zaključuje da su obje istovrijedne u kontekstu spremnosti na komunikaciju na stranom jeziku, no samim posjedovanjem takvih dvaju faktora ne garantira se učenički uspjeh u postizanju pozitivnih rezultata u učenju.

5.3. Inhibicija

Varijabla inhibicije (engl. *inhibition*) usko je povezana sa konceptima samopoštovanja i samopouzdanja, a pojedincu služi kako bi na neki način obranio svoje „ja“, svoj ego od vanjskih utjecaja koji bi ga mogli poljuljati. U korist lakšem balansiranju individualne spremnosti na komunikaciju, Brown (2000) pozdravlja pozitivni, opuštajući razredni kontekst u učionicama stranih jezika jer takvo ozračje uvelike ohrabruje pojedince da verbalno istupe i riskiraju pojedine jezične hipoteze bez straha od pogreške. Zafar i Meeknashi (2012) tvrde kako je tzv. jezični ego (engl. *language ego*) direktna prepreka u usvajanju stranoga jezika jer njegovom intenzivnom prisutnošću koju karakterizira veoma čvrsti stav učenje iz pogrešaka ne rezultira plodonosno, nego naprotiv, jezični ego postaje direktni blokator takvom procesu. Drugim riječima, što je jezični ego podatniji i spremniji na prilagodbu, to će se učenje iz pogrešaka lakše ostvariti. Osim navedenoga, inhibiciju možemo promatrati iz perspektive općeg nedostatka govora tj. kao verbalnu inhibiciju, općepoznatu kao šutnju (Granger, 2004). Šutnja ili izostanak govora prisutan je u procesu usvajanja stranoga jezika i nipošto ne korelira sa neznanjem ili nedostatkom želje za komuniciranjem. Naprotiv, šutnja implicitno može ukazati na nesprijetnost pojedinca da komunicira iz više razloga, a jedan od njih također je i inicijalni strah od komunikacije na stranom jeziku. Tiho razdoblje (engl. *silent period*) poznato kao period tišine u procesu učenja stranoga jezika Granger (2004; prema Krashen, 1985) poistovjećuje s razdobljem u kojemu učenik ne proizvodi nikakve slobodne, originalne izraze, a to se razdoblje proteže od dobivanja *inputa* do krajnje proizvodnje. Takvo je razdoblje, prema Krashenu, potrebno učenicima kako bi pravilno procesirali i pohranili novi sadržaj, pa izostanak govora, tj. razdoblje tišine u takvom periodu ne treba čuditi. Nadalje, Granger (2004; prema

Hanania i Gradman, 1977) navodi kako se na početku samostalnog korištenja jezika, od učenika prvotno može dobiti imitativna jezična produkcija (engl. *imitative language output*), drugim riječima, očekuje se njegovo ponavljanje nastavnikovih jezičnih konstrukcija, dok se kasnije kroz učenje, uz razvoj samopoštovanja i samopouzdanja, jezična produkcija može okarakterizirati kreativnom (engl. *creative language output*) jer implicira učenikov samostalno konstruirani sadržaj. Osim toga, navedeno tiho razdoblje neodoljivo podsjeća na proces usvajanja prvog ili materinskog jezika kroz koji dijete, sve dok ne producira svoje prve samostalne glasove, isključivo sluša, pamti i procesira informacije iz okoline da bi ih moglo imitirati i kasnije samostalno producirati jezični sadržaj (Granger, 2004).

5.4. Preuzimanje rizika

Kako bi učenici u razrednom okruženju bili spremni preuzeti rizik, uzeti svoje učenje u svoje ruke i riskirati pogrešku ili uspjeh, Dufeu (1994; prema Zafar i Meeknashi, 2012) napominje kako su profesori te osobe koje moraju svojim učenicima osigurati sigurnu i opuštajuću radnu okolinu. Učenici će tada moći izvući maksimalnu korist iz nastavnog sadržaja, a istovremeno će nastavnici svjedočiti porastu učenikova samopouzdanja te zainteresiranosti za otkrivanje novih znanja o jeziku koji uče. Ponekad opuštajuća atmosfera i kompetentan nastavnik nisu dovoljni za ostvarenje nastavnih ciljeva jer njihovi planovi interferiraju s učeničkim strahom od riskiranja, tj. preuzimanja rizika (engl. *risk-taking*). Uzroci straha od preuzimanja rizika mogu biti razni, npr. u učionici se oni mogu detektirati kao predbacivanje neke pogreške, loša ocjena ili nedovoljna ocjena za prolaz na ispitu, podrugljivo ponašanje kolega te posramljivanje, dok se van učionice reflektiraju u strahu od nemogućnosti komuniciranja s drugim ljudima zbog predodžbe da ih ne razumiju, u strahu od gubitka osobnoga identiteta, i na kraju u najvažnijem, u strahu od toga da će ih okolina ismijavati (Beebe, 1983; prema Zafar i Meeknashi, 2012). No, iako je u strah od riskiranja generalno prisutan, ne mora nužno imati negativan predznak. Brown (2000) tvrdi da postoji velika mogućnost da ishod bude pozitivan za osobu koja ga proživljava, pa čak i impulzivnost smatra stilom ponašanja koji može pozitivno utjecati na usvajanje stranog jezika.

5.5 Strah i osobnost

Zafar i Meeknashi (2012) te Brown (2000) navode kako je strah karakteristika osobnosti ljudi koja se pojavljuje u svakodnevnom životu, a istovremeno je povezan sa samopoštovanjem,

samopouzdanjem, inhibicijom te preuzimanjem rizika. On korelira i sa psihološkim konceptom spremnosti na komunikaciju kroz čiji se proces provlači osjećaj zabrinutosti i sumnje u samoga sebe. Zbog iznimne važnosti za ovaj rad, ovome će fenomenu biti posvećena naredna poglavlja.

6. STRAH: AFEKTIVNI ČIMBENIK I DRUŠTVENI FENOMEN

S razvojem interesa za afektivnu domenu prilikom istraživanja individualnih razlika kod usvajanja stranoga jezika, fokus se vrlo brzo usmjerio na fenomen straha. Koncentrirani na individualne razlike koji direktno utječu na pojedinačne sposobnosti, psiholozi se vode perspektivom da strah personificira akutni osjećaj u čovjeku te da je on dio njegove tvorbe osobnosti, koja se pak neprekidno formira. Shodno tome, ne čudi kako se strah izdignuo na početak ljestvice afektivnih čimbenika koji direktno utječu na uspješnost u učenju i usvajanju stranoga jezika (Dörnyei, 2005; prema Brown, 1999).

6.1. Definiranje straha

U definiranju pojma straha kroz godine istraživanja sudjelovali su mnogobrojni autori. Spielberg (1983:1 u Mihaljević Djigunović, 2006:191) pojašnjava strah kao „subjektivni osjećaj napetosti, bojazni, nerveze i zabrinutosti povezan s uzbuđenjem autonomnog živčanog sustava“. García Gallindo (2010:43) definira ga kao sustav sastavljen od triju vrsti emocionalnog odgovora s kojim se osoba susreće, a on objedinjuje kognitivne aspekte (neugoda, napetost i bojazan), fiziološke aspekte (kardiovaskularne, respiratorne, gastrointestinalne, dišne i druge simptome) te motoričke aspekte (hiperaktivnost, motorička paraliza, ponavljajući pokreti, izbjegavanje odgovora, poteškoće s usmenim izražavanjem, i dr.). Naglašava istovremeno da kognitivni sustav ljudskog organizma uz prisutnost straha reagira ponašanjima poput zabrinutosti, nesigurnosti, negativnih misli, slabe koncentracije ili pak nedostataka organizacije.

Za interesni okvir ove teme važno je spomenuti razliku između zabrinutosti (španj. *miedo*) i straha (španj. *ansiedad*) koja je u mnogim poljima obično izjednačenih značenja. Real Academia Española (RAE) informira da je zabrinutost koja se u nekim kontekstima prevodi i kao strah (španj. *miedo*) potekla od latinskog naziva *metus* i definira je kao zabrinutost zbog neke vrste rizika te imaginarne ili realne opasnosti i kao sumnju ili bojazan koju posjeduje pojedinac, a koja mu govori da će se dogoditi nešto suprotno od onoga što on priželjkuje. S druge strane, strah (španj. *ansiedad*) se definira kao stanje uznemirenosti ili nemira duha te kao stanje brige i bojazni povezanih s raznim psihičkim dijagnozama koje uzrokuju nemir u pojedincu.

Leary i Kowalski (1995:7) tvrde kako je strah čimbenik koji izaziva osjećaj bojazni kod ljudi kada se nalaze u za njih rizičnoj situaciji. Pritom, osobe povlače paralelu između trenutne situacije i sličnih situacija u kojima su se našle ili će se tek naći, a izazivaju im sličan osjećaj neugode (npr. u situaciji javnog obraćanja pred publikom) pa često razmišljaju o tome što će ljudi oko njih misliti te hoće li ih i kako osuđivati. Nadalje, smatraju kako strah izaziva fizičku reakciju tijela kao što su na primjer ubrzani rad srca ili pojačano znojenje, a s čime logičku poveznicu možemo naći u funkcioniranju ljudskog simpatičkog živčanog sustava, tj. onoga koji brine o obrambenim mehanizmima u trenucima kada se osoba nađe u opasnosti. Naime, kad se simpatički živčani sustav aktivira, otkucaji srca, mišićna i dišna reakcija se ubrzavaju, dok se lučenje znoja pojačava, a probavni sustav usporava, što pojedinca sprema za suočavanje s prijetnjama iz okoline. Iz bihevioralne perspektive strah potpomaže ponašanja poput izbjegavanja ili pokušaja odmaka od stresne situacije. No, iako osoba neće nužno reagirati stvarnim izbjegavanjem ili napuštanjem prostorije, ovakvi osjećaji svejedno su prisutni. Kako bismo otklonili sve sumnje u razlikama između društveno anksiozne osobe i navedenih reakcija u ponašanjima, Leary i Kowalski (1995; prema Leary, 1983) naglašavaju da ne možemo sa sigurnošću etiketirati osobe prema ponašanjima u trenutku; društveno anksiozna osoba često je u svakodnevnim okvirima tihe i povučene naravi, a neke su osobe anksiozne bez da to pokazuju, ili pak uopće nisu anksiozne, već su samo po prirodi povučenije, tiše i nenametljive.

Strah u velikoj mjeri odgovara, kao što je već prethodno navedeno, trenucima u kojima pojedinac osjeća neku vrstu nelagode i nespremnosti na izvršenje zadatka koji mu predstoji, a samim time vrlo često blokira svoj put prema napretku. Prema García Gallindo (2010) reakcije našega kognitivnog i fizičkog sustava na strah mogu se očitovati u grupama indikacija; reagirati možemo bijegom od kritične situacije ili njezinim izbjegavanjem (španj. *huída/evitación*) u svakodnevnom životu i u konkretnim situacijama koje sami percipiramo nelagodnima ili zastrašujućima pa se kao rezultat povlačimo ili se jednostavno izbjegavamo suočiti s problemom. Osim toga, prisutnost straha možemo naslutiti fizičkim i psihičkim reakcijama (španj. *respuestas físicas y psicológicas*) poput tresavice, prekomjernog znojenja, mučninom u želucu, čak i vrtoglavicom, osjećajem psihičke odvojenosti od trenutnih događaja, tj. lutanjem misli, pa čak i nedostatkom koncentracije. Nadalje, osjećaj straha manifestirati se može osjećajem gubitka kontrole nad situacijom (španj. *sensación de pérdida del control*) što implicira strah od nekontroliranog poriva da pojedinac ozlijedi samoga sebe ili nekoga u svojoj neposrednoj okolini. Drugim riječima, pojedinca u tom slučaju prati osjećaj neimanja kontrole nad svojim postupcima. Također, osim navedenih indikacija, García Gallindo (2010) navodi i

ponavljajuće misli (španj. *pensamientos repetitivos*) koje se manifestiraju slikama ili impulsima koji se pojavljuju u mozgu, a ne mogu se kontrolirano pratiti te ih ponekad prate iracionalna ponašanja. Zadnja spomenuta indikacija reakcije na strah je i zabrinutost (španj. *miedo*) koju svaka osoba na svoj individualan način reflektira i tako se nosi sa neugodnom stvarnošću. Naš mozak percipira neke od nerealnih opasnosti realnima pa, iako je pojedinac svjestan banalnosti situacije, njegovo mu tijelo nerijetko šalje poruku kako je bolje povjerovati osjećaju koji se pojavio i na neki način izbjeći takvu neugodu.

6.2. Strah od stranoga jezika i komunikacije na stranome jeziku

S obzirom na to da je kroz istraživanja straha od 1960-ih godina prema suvremenom dobu u kontekstu stranih jezika došlo do ključnih rezultata koji su pokazali da je strah od stranoga jezika jedan od ključnih pokazatelja opće uspješnosti u učenju stranih jezika, za glotodidaktičku i bihevioralnu psihološku misao konkretniji je fokus usmjeren upravo na strah od stranog jezika (Onwuegbuzie, 1999; prema Dewaele, 2002:23). Najvažnija razlika između generalnog osjećaja straha i straha od stranoga jezika jest, zaključuje Dewaele (2002; prema MacIntyre i Gardner, 1994:284), „prisutnost osjećaja napetosti i bojazni koja je posebno povezana sa sadržajima u stranom jeziku, a uključuje govorenje, slušanje i učenje stranoga jezika“. Istoimenu strah mogao bi se, prema Mihaljević Djigunović (1998:52), definirati kao vrsta straha koju doživljava učenik kada se od njega traži da se koristi jezikom koji mu nije materinski, a u kojemu istovremeno nije dovoljno kompetentan. Dodaje kako je on samo jedna od karakteristika ličnosti pojedinca i ukazuje na njegovu očekivanu reakciju nervozom kada komunicira na stranom jeziku. Takav strah može nositi implikaciju učenikove trajne predispozicije. Horwitz i sur. (1986:198; prema Mihaljević Djigunović, 2004:203) definiraju ga kao „poseban kompleks pojma o sebi, uvjerenja, osjećaja i ponašanja povezanih s nastavom stranih jezika koji izvire iz jedinstvenog procesa učenja jezika“.

Tijekom godina istraživanja rezultati su pokazali kako je nedostatak znanja o vrstama straha od jezika bio jedan od presudnih čimbenika za izvođenje relevantnih zaključaka. Naime, viđenjem straha kao stabilne karakteristike osobnosti, u mnogim su se rezultatima istraživanja pozitivne i negativne korelacije sa strahom nejasno percipirale, što ih je bitno razlikovalo od istraživanja straha kao privremenog odgovora na podražaj koji ga izaziva (Mihaljević Djigunović, 2004). Vrste straha od jezika kasnije su u oformljenim teorijama o strahu

izvedenim na temelju istoimenih istraživanja rezultirale trima primarnim vrstama straha koje se mogu upriličiti u kontekstu stranih jezika: Onwuegbuzie i sur. (1999:88; prema Dewaele, 2002.), Scovel (1978; prema Mihaljević Djigunović, 1998:52) poistovjećuju strah od jezika s „vrstom straha koji pojedinac osjeća u određenom tipu situacija“ (engl. *situation-specific anxiety*). Nastavljajući se na istu perspektivu, Brown (2000) u opoziciju postavlja trenutačni strah koji se javlja na razini konkretne situacije (engl. *state anxiety*) i trajniji, permanentni osjećaj straha koji se javlja neovisno o kontekstu i to kod ljudi s čvršćom predispozicijom za osjećaj straha generalno (engl. *trait anxiety*). Lazarus (1991; prema Spielberger, 1972, 1983) pak opisuje trenutačni strah (engl. *state anxiety*) kao neugodno emocionalno uzbuđenje koje se javlja neposredno prije neke opasnosti, a procjena za postojanje takve vrste opasnosti isključivo je kognitivne naravi. Što se pak tiče koncepta generalnog straha (engl. *trait anxiety*), drži da se radi o postojanim individualnim razlikama pojedinca koje imaju tendenciju svojim karakteristikama odgovarati trenutačnom strahu u trenucima predviđanja neke od mogućih opasnosti za pojedinčev uspostavljeni psihički mir.

Nadalje, Spielberger (1980) potiče važnost o razlikovanju zabrinutosti (engl. *worry*) i osjećajnosti (engl. *emotionality*). Iako se često doživljavaju istovremeno, nije pravilo da su neodvojivo vezane. Zapravo, razlika je najviše vidljiva u sferi ponašanja pojedinca; zabrinutost je vezana uz neku vrstu negativnog utjecaja na individualne performanse pojedinca, a govoreći o osjećajnosti skoro da i nema poveznice s konkretnim obrascima djelovanja. Podrobnije, zabrinutost ima karakteristike kognitivne komponente doživljaja straha, drugim riječima, pojedinac ima tendenciju reagirati zabrinutošću pred nekom vrstom prijetnje ili opasnosti za svoju dobrobit, a povrhu toga analizirati nedostatak pojedinih kompetencija za suočavanje s dotičnom prijetnjom. S druge strane, osjećajnost podrazumijeva određenu komponentu uzbuđenja koje se doživljava prilikom osjećaja straha. Pojedinac u tom slučaju proživljava fizičke promjene poput prekomjernog znojenja, glavobolje i drugih poteškoća.

Uz navedene vrste straha, Brown (2000; prema Horwitz i sur., 1986; MacIntyre i Gardner, 1989) navodi strah od komunikacije, tj. izražavanja misli i ideja, strah od negativne društvene evaluacije koja polazi od potrebe pojedinca da ostavi dobar dojam na okolinu, te strah od testiranja, tj. svaku bojazan povezanu s akademskim vrednovanjem artikulirajući tri prepoznate komponente koje čine cjelinu sa strahom od jezika. Mihaljević Djigunović (1998) dodaje kako je strah od komunikacije reakcija na govorni čin koji se događa ili je samo očekivan, a strah od negativne društvene evaluacije prezentira nesigurnost koja se pojavljuje zajedno s društvenom odlikom komunikacije. Valja istaknuti kako je komunikacija na stranom

jeziku takva vrsta osobnog testiranja znanja o sebi i okolini gdje korištenjem stranoga jezika predstavljamo sebe, a nismo u potpunosti kompetentni služiti se tim jezikom. Što se tiče straha od testiranja, on se pojavljuje u okviru formalnih dužnosti koje se obavljaju vrednovanjem učenikova znanja tijekom njegovog procesa učenja i usvajanja stranog jezika pa ne čudi učestalost takvog straha na svim razinama učenja baš zbog spomenutog nedostatka kompetencije prenošenja misli na stranom jeziku. Schwarzer (1986; prema Mihaljević Djigunović, 1998) strahu pripisuje četiri komponente: kognitivnu koju karakterizira zabrinutost za društveno djelovanje, briga oko pojedinačne slike u javnosti, samovrednovanje s negativnim predznakom te osjećaj nemogućnosti za udovoljavanjem društvenim potrebama; emocionalnu koja obavještava o napetosti, nelagodi i uznemirenosti koje se interno proživljavaju; bihevioralnu koja podrazumijeva sklonost povlačenju i izbjegavanju situacije, govorne teškoće, nespretnost i dr., te tjelesnu komponentu koja uključuje fizičke promjene, npr. pojačano znojenje, ubrzan rad srca, nekontroliranu gestikulaciju, itd. Možemo razlučiti da strah obilježava onu vrstu straha koji onemogućuje napredak, a karakterizira ga zabrinutost koja se smatra kognitivnom komponentom straha. Istovremenim djelovanjem negativnog straha, afektivna komponenta osjećajnosti ne rezultira nužno štetno po pojedinca.

Kako je već spomenuto, strah nije jedinstven koncept ili čimbenik individualnih razlika kod učenika, već obilježava čitav sklop različitih čimbenika od kojih svaki ima različite značajke. Oslanjajući se na dva identična koncepta, Dörnyei (1998) i García Gallindo (2010:44) naznačuju razliku između pozitivnog (engl. *facilitating*, španj. *facilitadora/positiva*) i negativnog (engl. *debilitating*, španj. *debilitadora/negativa*) straha, dok se na isti koncept Oxford (1999; prema Brown, 2000) oslanja pod nazivima blagotvoran i štetan strah (engl. *helpful y harmful anxiety*). Pozitivan ili blagotvoran strah, ona je straha vrsta koja nas gura naprijed i pokreće da otkrivamo okolinu oko sebe, a istovremeno omogućava performansu. Štoviše, možemo se složiti da malo nervoze pred javni nastup ne mora značiti neuspjeh, već poticajnu napetost koja izaziva tremu i obavještava nas o važnosti zadatka koji moramo obaviti želeći da ispadne kako smo mi to sami zamislili.

Pozitivan strah u ne tako malobrojnim ispitivanjima ispostavio se ključnim u procesu uspješnosti učenika čemu svjedoči i istraživanje poveznice straha i kompetitivnosti u učenju stranih jezika koje je predstavila Bailey (1983; prema Brown, 2000), a eksplicitna veza bila je vidljiva u pojavi pozitivnoga straha istovremeno s pojavom kompetitivnosti među učenicima. Nadalje, Mihaljević Djigunović (1998) navodi pozitivan utjecaj straha koji je vidljiv u interakciji s težinom zadatka postavljenom učeniku. Rezultati istraživanja pokazali su veću

uspješnost učenika s nižim stupnjem osjećaja straha prilikom rješavanja težih zadataka, no okretanjem situacije rezultati su pokazali suprotne zaključke. Osim toga, vidljiva je poveznica straha s pamćenjem i organizacijom zadataka čija su istraživanja pokazala interferenciju straha s vježbom tijekom koje kognitivni sustav pojedinca podražaje zadržava u kratkoročnom pamćenju što otežava funkciju kratkoročnog i srednjeg pamćenja. Mnogo autora pozdravlja pozitivnu poveznicu straha s uspješnošću u nastavi stranih jezika (Scovel, 1987; Kleinmann, 1977; Williams, 1991; sve prema Mihaljević Djigunović, 2002) pa oni navode pozitivan strah kod uspjeha ovladavanja kompleksnijim jezičnim strukturama, a zajednički zaključak je kako strah od jezika uvelike može pomoći učeniku da se nosi sa učenjem i usvajanjem novih znanja u nastavi stranih jezika.

Spielmann i Radnofsky (2001; prema Brown, 2000) predlažu pojam napetosti (engl. *tension*) kako bi pojasnili moguće djelovanje negativnih psiholoških čimbenika na proces učenja stranih jezika. Taj je pojam sastavljen od dvaju utjecaja koji ga karakteriziraju – disforičnog (engl. *dysphoric*) i euforičnog (engl. *euphoric*). Pritom zaključuju kako individualnim ili zajedničkim djelovanjem pozitivnog straha i euforičnog utjecaja na pristup učenju krajnji rezultat uspjeha učenika ne završava nužno negativnim predznakom. Drugim riječima, strah u spomenutom kontekstu može, dapače, osigurati osjećaj uzbuđenja i pozitivne bojazni pred zadatkom koji se treba obaviti te pritom djelovati iznimno pozitivno na učenikov krajnji uspjeh.

Prema ZEROJ-u (2005), četiri su jezične vještine potrebne kako bi se postigao uspjeh u ovladavanju stranim jezikom. Te su vještine (produktivne i receptivne) nužne jer uz usvajanje jezičnih struktura (vokabulara i gramatike) osiguravaju učeniku stranog jezika sve potrebne resurse da bi ovladao stranim jezikom kojega usvaja. Valja istaknuti kako se strah od jezika nedvojbeno manifestira kroz navedene jezične vještine te kako je njihov razvitak u procesu učenja stranoga jezika pod njegovim direktnim utjecajem. Takve receptivne i produktivne vještine se pak kasnije praktično odražavaju tijekom pisane i usmene komunikacije na stranom jeziku.

6.2.1. Strah od čitanja na stranom jeziku

Uz osjećaj generalnog straha od stranog jezika, tj. straha od komunikacije na stranom jeziku, kod učenika se javljaju pojedini osjećaji neugode, nedostatka samopouzdanja i usporedbe s drugim učenicima na individualnim poljima jezičnih vještina koje se linearno stječu

kroz usvajanje i učenje u procesu nastave stranih jezika. Jedan od takvih strahova je i strah od čitanja na stranom jeziku koji direktno uključuje korištenje stranog jezika u realnom vremenu gdje se podrazumijeva istovremena kognitivna i afektivna reakcija učenika koji direktno ostvaruje vezu s nastavnim sadržajem i pritom eksplicitno pokazuje svoje znanje o njemu. Biel i Ramos (2018:227; prema Ballester Bielsa, 2000:67) drže da je čitanje „interaktivni proces između čitatelja i teksta“, dok se u tom procesu istovremeno zbivaju dekodiranja poruke koju sam čitatelj iz teksta takvim procesom obrađuje što ukazuje na interakciju čitatelja s pročitanim tekstom. Polazeći od činjenice da je svaki učenik stranoga jezika morao proći kroz razvoj svoje vještine čitanja na materinskom jeziku, takvo saznanje daje naslutiti kako bi u procesu usvajanja vještine čitanja na stranome jeziku učenik bio u prednosti, tj. da posjedovanjem olakotne okolnosti, poput navedene, učeniku čitanje na stranom jeziku u kontekstu didaktičke sredine ne bi trebalo predstavljati napor ili stres. Konkretnoj suprotnosti izrečenom svjedoči činjenica da se strah od čitanja na stranom jeziku pojavljuje među učenicima zbog potrebe za trenutnim dekodiranjem teksta koja posljedično rezultira razumijevanjem pročitanoog teksta bez obzira na već razvijenu vještinu čitanja na materinskom jeziku (Saito, 1999; prema Biel i Ramos, 2018).

U prilog tome govori i provedeno istraživanje (Saito, 1999; prema Matsuda i Gobel, 2001) u kojemu se pomoću Horwitzine skale (Horwitz i sur., 1986) za određivanje straha na nastavi stranog jezika (engl. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale – FLCAS*) došlo do rezultata kako strah od čitanja na stranom jeziku i strah od jezika nisu povezani koliko je to bilo za očekivati. Skala je sastavljena od upitnika prema Likertovoj skali (engl. *Likert scale*) od 5 bodova i 33 stavke, posebno razvijenog kako bi se utvrdila razina učeničkog straha na nastavi stranog jezika pri davanju uputa na nastavi te pomoću skale za određivanje straha od čitanja na stranom jeziku (engl. *Foreign Language Reading Anxiety Scale – FLRAS*) sastavljene od upitnika prema Likertovoj skali od 5 bodova i 20 stavki koja je posebno mjerila razinu učeničkog straha od čitanja na stranom jeziku. Biel i Ramos (2018) u svom su istraživanju utjecaja straha na čitanje na stranom jeziku koristili i Saitinu (1999; prema Matsuda i Gobel, 2001) skalu za utvrđivanje razine straha od čitanja na stranom jeziku (španj. *Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera*) gdje se sastavnice vrednuju prema Likertovoj skali od 5 bodova, a stavke se mogu vrednovati od 20 do 100 bodova ovisno o odgovoru. Njihovi su rezultati također pokazali postojanje straha od čitanja na stranom jeziku i njegove veze s uspjehom učenika u istoj jezičnoj vještini.

Budući da su usmene aktivnosti s ciljem ovladavanja stranim jezikom unutar didaktičke sredine konkretniji pokazatelji problematičnosti i sudjeluju u pojavi straha od takvih aktivnosti,

razni autori istraživali su fenomen straha od čitanja na stranom jeziku (Matsuda i Gobel, 2001). Neka istraživanja provedena u okviru straha od čitanja na stranom jeziku pokazala su, poput onog Saitina (1999; prema Biel i Ramos, 2018) da je uspjeh učenika koji posjeduju nižu razinu straha od čitanja na stranom jeziku puno kvalitetniji i razmjernom veći od učenika sa posjedovanjem više razine istoga straha. Namjeru razlikovanja straha od stranog jezika i straha od čitanja na stranom jeziku potkrijepilo je Sellersino istraživanje (2000; prema Biel i Ramos, 2018), uzevši u obzir navike u učenju učenika španjolskog jezika kao stranoga. Naime, rezultati istraživanja pokazali su zaključke koji su odgovarali prethodno spomenutom istraživanju pa se još jednom ispostavilo da su učenici s višom razinom straha prisutnoga u okviru čitanja bili manje uspješni u ovladavanju ovom vještinom, što ne korelira s generalnim strahom od jezika budući da su isti učenici imali više poteškoća s pamćenjem sadržaja teksta od onih s manje izraženim strahom od čitanja, ali ne i od cjelokupnog sadržaja nastave.

Interes za istraživanjem straha od čitanja na stranom jeziku pokazao se razmjerno velikim, a tome, između ostalih, svjedoči istraživanje (Young, 2000; prema Biel i Ramos, 2018) provedeno među studentima druge godine studija španjolskog jezika, a koje je bilo bazirano na razumijevanju četiriju književnih tekstova. To je istraživanje rezultiralo težim razumijevanjem tekstova kod studenata koji su bili pod većim utjecajem straha. Nadalje, Zhao (2009; prema Biel i Ramos, 2018)) je provedeno istraživanje temeljio na skupini od 125 studenata kineskog jezika kojima se strah od čitanja podudara sa slabijim razumijevanjem latinice i njima nepoznatim temama. Zin (2007; prema Biel i Ramos, 2018) također temelji svoje istraživanje, koje je pokazalo negativnu korelaciju straha od čitanja na stranom jeziku sa testovima razumijevanja tekstova, na grupi malezijskih studenata čiji se direktni zaključci mogu temeljiti na dobivenim rezultatima. Drugim riječima, još je jednom dokazan negativni učinak straha od čitanja na stranom jeziku sa kasnijim uspjehom u ovladavanju istim jezikom.

6.2.2. Strah od pisanja na stranom jeziku

Varijacije straha od stranog jezika često rezultiraju poteškoćama ovladavanja pojedinim jezičnim vještinama pa tako nailazimo na dokaze koji potvrđuju pretpostavke da se teže ovladavanje i performansa vještine pisanja na stranom jeziku također pojavljuju u razrednoj okolini u okviru komunikacije na stranom jeziku. Osoba u nekim kontekstima u kojima se od nje zahtjeva pisanje može posjedovati vrlo respektabilnu vještinu pisanja i zadatak odraditi očekivanoj razini, no u nekim situacijama, kao što je, npr. pisanje eseja na stranom jeziku,

pojedinaac može iskusiti neželjene smetnje koje ga sprječavaju da izvrši takav zadatak. Strah od pisanja neugodan je osjećaj koji se razvija s vremenom pa je važno naglasiti da potječe od određenog prijašnjeg negativnog iskustva koje se ticalo pisanja, a koje je osobi izazvalo neku vrstu poteškoća. Tome u prilog govori i Hassan (2001) koji strah od pisanja na stranom jeziku pripisuje specifičnom situacijskom strahu (engl. *situation-specific anxiety*) koji se doživljava pri prakticiranju ove vještine.

Strah od pisanja na stranom jeziku koncept je proizašao iz Dalyeve i Millerove teorije (1975), a opisuju ga kao pojedinačevu specifičnu individualnu razliku koja je povezana s njegovom navikom za prihvaćanjem ili izbjegavanjem situacija u kojima dolazi do prakticiranja vještine pisanja i njenog mogućeg vrednovanja. Cheng i sur. (1999) potvrđuju da generalni strah od jezika ne mora nužno biti povezan sa specifičnim strahom od pisanja na stranom jeziku, već je moguće da se radi o dvama neovisnim konstruktima. Također, svjedoče o tome da navedene dvije vrste straha međusobno mogu korelirati baš iz razloga što oba koncepta straha karakteriziraju negativan stav prema nekim oblicima komunikacije i ponašanja poput izbjegavanja komunikacijskih situacija, pa čak i strah od vrednovanja na stranom jeziku. Ipak, u spomenutim tvrdnjama nije došlo do relevantnih znanstvenih istraživanja dovoljnih za činjenice na kojima bi se nove teorije mogle temeljiti.

Postavljanjem svog istraživanja, Cheng i sur. (1999) željeli su konkretizirati vezu između straha od stranog jezika i straha od pisanja na stranom jeziku kod tajvanskih učenika engleskoga jezika. Koristeći Horwitzinu FLCAS skalu za određivanje razine straha od stranog jezika u kombinaciji sa SLWAT skalom za utvrđivanje straha od pisanja na stranom jeziku (engl. *Second Language Writing Apprehension Test*) koju su predstavili Daly i Miller (1975), došli su do zaključka kako su njihovi rezultati veoma slični onima dobivenim iz prethodnih istraživanja ove teme što implicira postojanje poveznice između straha od stranog jezika i straha od pisanja na stranom jeziku, no istovremeno dokazuje kako su obje vrste straha u velikoj mjeri neovisne jedna o drugoj. Relevantni su zaključci pokazali kako neki od učenika s razvijenom vještinom pisanja mogu biti skloni strahu od vrednovanja njihovog teksta, na njihov uspjeh može utjecati slabo samopouzdanje u kontekstu pisanja na stranom jeziku, a na neke utječe i strah od neuspjeha. Generalno, negativna percepcija osobnog uspjeha i mogućnosti napredovanja pokazala se najčešće zastupljenom varijablom u kreiranju zaključaka.

6.2.3. Strah od slušanja na stranom jeziku

Tijekom više je desetljeća, a sve do 1970-ih, u glotodidaktičkim istraživanjima zastupan stav kako je receptivna jezična vještina, poput slušanja na stranom jeziku, u usporedbi s produktivnim vještinama kao što su govor ili čitanje imala tendenciju teže biti detektirana u istraživanjima utjecaja straha na određene vrste uspješnosti učenika na nastavi stranih jezika. MacIntyre i Gardner (1989) zapostavljanje slušanja kao vještine koja također može probuditi strah u učeniku stranog jezika pripisuju činjenici da je većinski fokus skala za mjerenje straha od jezika ipak usmjeren na produktivne vještine jezičnih sposobnosti jer su *output* i produkcija opipljivije kategorije u takvim proučavanjima pa se samim time navedeno i potvrđuje. No, danas se takvom stavu odupiru teze kako je slušanje aktivni dio komunikacije slijedom kojega dolazi do govora jer bez koncentriranog slušanja ni govornik ni sugovornik ne bi mogli razaznati sadržaj poslani poruke niti odgovoriti na nju.

Ako vještinu slušanja promatramo iz takve perspektive, zaključuje se da osoba koja sluša pri primitku poruke sama odabire najkvalitetnije značenje koje će obraditi, a potom i samostalno odrediti poruku i njezin kontekst. Vezano uz takvu premisu, važno je naglasiti utjecaj straha na slušanje na stranom jeziku koji se javlja prilikom procesiranja primljene informacije gdje i najmanja nelagoda ili pojedini stres u kombinaciji sa slabom koncentracijom mogu dovesti do nepravilnog shvaćanja poruke i na kraju, omesti kompletnu komunikaciju (Mihaljević Djigunović i Legac, 2008). U okviru vještine slušanja Baran-Łucarz (2013; prema Zubak, 2017) naglašava njezinu povezanost sa strahom od negativne društvene evaluacije prilikom njezina prakticiranja. Naime, slušatelj subjektivno doživljava kontekst komunikacijske situacije u kojoj se nalazi, a širi mu društveni kontekst to na svoj način uvjetuje. Pojedini diskurs koji veže postojeći strah od slušanja sa elementom društva često rezultira negativno po slušatelja jer se on pod pritiskom okoline trudi ostaviti najbolji dojam, prilikom čega doživljava strah i nelagodu, a to na kraju može rezultirati neuspješnim razumijevanjem.

Kako uspješna komunikacija podrazumijeva pošiljatelja i primatelja poruke, izjednačavanje važnosti takvih dvaju subjekata nužno je kako bismo iz suvremene perspektive mogli promatrati nastavu stranih jezika. Napor slušatelja koji on ulaže u uspješnost komunikacije od njega iziskuje kompleksan angažman dok u isto vrijeme povezuje emocionalne i intelektualne sposobnosti kako bi uspio savladati moguće poteškoće (Mihaljević Djigunović, 2002). Razumijevanje slušanja (engl. *listening apprehension*) koncept je pod

čestim utjecajem straha od jezika zbog učeničke bojazni da će neka poruka rezultirati nerazumijevanjem ili neshvaćanjem govornikove misli, a neke od poteškoća s kojima se slušatelj susreće zasigurno su i neprepoznatljivost govornikova naglaska ili nekvalitetna dikcija, ali i izvanjski čimbenici kao što je buka u komunikacijskom kanalu (Arnold, 2000).

Budući da uz čitanje, slušanje također reprezentira jednu od receptivnih jezičnih vještina, Kimura (2017; prema Zubak, 2017) prepoznaje kako su instrumenti za mjerenje straha od slušanja zapravo izvedenice poznatih, utemeljenih mjera za utvrđivanje straha od čitanja pa se jasno propitkuje važnost znanstvene uspostave jedinstvenih mjernih instrumenata koncipiranih baš za istraživanja koja se bave učinkom straha od čitanja na učenje stranoga jezika. Nadalje, evidentna je razlika uočena među spomenutim dvjema receptivnim vještinama pa je utvrđeno kako je u slučaju slušanja na stranom jeziku ključan čimbenik slušateljeva trenutna obrada primljenoga sadržaja koja se događa simultano sa izgovaranjem poruke govornika, što pak slušatelju ne daje vremena za dubinsko procesiranje, već ga navodi na trenutnu reakciju. Takva je reakcija u nekim situacijama nedovoljno pripremljena zbog nedostatka vremena, ali i zbog nemogućnosti da se slušatelju u okviru stvarnog momenta komunikacije poruka ponovi više puta. Posljednje, vještina čitanja stječe prednost i neku vrstu blagodati u dekodiranju poruke pred vještinom slušanja jer se pri izricanju govornikova sadržaja slušatelj mora koncentrirati na neverbalne komunikacijske znakove poput govora tijela ili mimike koja prati govornikov izričaj. Zubak (2017; prema Serraj i Noordin, 2013) poistovjećuje slušanje s najefikasnijom vještinom za učenika stranoga jezika pa ne čudi činjenica kako se strah od jezika u ovoj varijabli može pojaviti neovisno o drugim vještinama koje učenik tijekom učenja stranoga jezika usvaja. Strah se od slušanja na stranom jeziku učestalo nalazi u negativnoj korelaciji s uspješnim razumijevanjem slušanja, a rezultat toga eksplicitno je vidljiv u realnom vremenu komunikacije. Stoga, znakovita je činjenica da se ova vrsta straha povezana s vještinom slušanja može uočiti isključivo kada se zanimamo za kontekst didaktičke sredine ili neformalnije sredine u kojoj se strani jezik usvaja i uči.

6.2.4. Strah od usmenog izražavanja ili govorenja na stranome jeziku

Vještina govorenja na stranom jeziku također je jedan od eksplicitnih pokazatelja znanja i rezultata uspjeha u učenju stranoga jezika. No, iako se pretpostavlja da će uspjeh učenika u usmenom izražavanju na nastavi stranog jezika pod utjecajem neke vrste straha od jezika biti slabiji, valja naglasiti kako to nije validno utemeljena pretpostavka uzevši u obzir da se strah

od jezika iz učeničke perspektive može očitovati u situacijama korištenja jedne ili više jezičnih vještina (Cheng i sur., 1999). To nam govori da uspjeh u jednoj vještini, npr. pisanju na stranom jeziku, ne mora značiti kako učenik istovremeno neuspješno izvodi zadatke usmenog izražavanja, čitanja ili slušanja na stranom jeziku. Pretpostavke poput navedenih navele su autore poput Aide (1994) te Phillipsa (1994) da mjerni instrument kao što je FLCAS smatraju legitimnim načinom mjerenja utjecaja straha na govorenje na stranom jeziku što se u nekoj mjeri pokazalo točnim, no nije dalo precizne rezultate što se tiče konkretnog utjecaja straha na govornu performansu (Cheng i sur., 1999).

Među učenicima stranog jezika često je prisutan stav kako je bolje šutjeti i ne govoriti uopće na stranom jeziku sve dok se ne razvije određena tečnost u govoru kako bi se potpuno izbjeglo suočavanje s eventualnim pogreškama i mogućim negativnim sudom kolega na nastavi. Takvo mišljenje zasigurno dovodi do neke vrste nelagode i straha, a doprinosi mu i činjenica da je na nastavi stranih jezika jezik i sredstvo i cilj učenja. Komunikacija je, dakle, očekivani pristup u razrednom okruženju. Učenici bi, baš suprotno, morali koristiti jezik u govoru s ciljem da postanu fluentni govornici jer je vježba najvažnija, a to bi rezultiralo učenjem i usvajanjem jezičnih sadržaja. No, učenika koji doživljava strah u takvim situacijama teško je uvjeriti kako su pogreške sastavni dio učenja te kako i najbolji govornici ponekad imaju problem sa zaboravljivošću (Horwitz i sur., 1986). Prema Horwitz i sur. (1986:127), strah od komunikacije opisuje vrstu sramežljivosti koju karakterizira strah od komuniciranja s drugim ljudima, a manifestira se kroz problem s usmenom komunikacijom u paru ili grupi (engl. *oral communication anxiety*), ili pak kroz problem s govorenjem u javnosti (engl. *stage fright*). Nadalje, zaključuju kako osobe koje generalno pate od problema govorenja u većoj grupi vrlo često doživljavaju strah od komuniciranja u nastavi stranog jezika jer im ostali učenici, ali i nastavnik, nadziru tijekom komunikacije te ih istovremeno vrednuju. Strah se u ovom kontekstu rađa iz nesigurnosti čak i kod inače pričljivih osoba jer često učenici smatraju kako oni neće razumjeti nastavnika ili kolege te smatraju da postoji mogućnost kako će problematičnost razumijevanja postojati i u situaciji *vice versa* što veoma često rezultira učenikovom šutnjom. Takvo viđenje možemo pripisati ranije spomenutom negativnom strahu (španj. *ansiedad debilitadora*). Kada se, s druge strane, u istoj komunikacijskoj situaciji nađe šutljiva i manje samosvjesna osoba, rezultat često nosi pozitivan predznak što se lako pripisuje utjecaju pozitivnog straha (španj. *ansiedad facilitadora*). Dapače, moguć je izrazito pozitivan ishod za takav tip učenika jer će razredna okolina u kojoj se odvija komunikacija između nastavnika i

drugih učenika utjecati ohrabrujuće na stav povučenog učenika i osigurati mu vrstu opuštena atmosfere u kojoj se i on kao takav može uključiti u komunikaciju bez neugode ili bojazni.

Gardner i sur. (1977; prema Matsuda i Gobel, 2001) u svojim su istraživanjima došli do rezultata koji povezuju višu razinu straha od komunikacije s učenicima stranih jezika početničkih razina znanja što može potvrditi pretpostavku da se u svakoj novoj okolini u koju uđe pojedinac mora osigurati vrijeme za adaptaciju, kako na strani jezika koji uči, tako i na razrednu okolinu, nastavnika i kolege. Oprečno tome, istraživanje koje su proveli Saito i Samimiy (1996; prema Matsuda i Gobel, 2001) daje naslutiti kako u baš učenici stranih jezika početnih razina iskusili manju razinu straha, dok se razina straha od komunikacije povećavala kako su napredovali preko srednje do više razine učenja stranoga jezika. To se pripisalo većem utjecaju osjećaja kompetitivnosti, želje za napredovanjem, nesigurnosti u usvojeno znanje i strahu od neželjene pogreške pri čemu bi eventualno riskirali svoj status među kolegama.

Oba navedena istraživanja rezultatima su pokazala koliko je upravo čimbenik straha i njegova prisutnost kod učenika stranih jezika dinamična pojava te pritom ne čudi kako se još uvijek provode istraživanja sličnih ciljeva kako bi se moglo sa sigurnošću potvrditi kakav je zapravo utjecaj strana na učenike stranih jezika. Slijedom događaja, možemo pretpostaviti kako će još dugo postojati oprečni rezultati jer se prije svega radi o afektivnom čimbeniku koji je prisutan na drugačiji način i u drugačijem omjeru kod svakog pojedinca pa svako relativiziranje i generaliziranje straha od komunikacije na stranom jeziku većinom neće uroditi očekivanim zaključcima.

7. STRAH OD NEGATIVNE DRUŠTVENE EVALUACIJE

„Strah je općenito postao uobičajena moneta u javnom diskursu (...) Ustvari, priča o strahu već je u tolikoj mjeri asimilirana da se sada samosvjesno iskazuje na personaliziran i privatiziran način (...) U prijašnjim razdobljima kad je politika straha imala moćan učinak, ljudi su rijetko shvaćali strah kao nekakav zaseban fenomen. Umjesto toga, bojali su se da bi se i njima moglo dogoditi ono što se dogodilo njihovom prijatelju ili susjedu (...) Izjava "Bojim se" rijetko se odnosi na nešto konkretno, već izražava nejasan osjećaj bespomoćnosti.“ (Furedi, 2008:169). Poimanjem čovjeka kao društvenoga bića koje javni život oduvijek nastoji držati podalje od privatnoga, naslućuju se razlozi zbog kojih se takav način ophođenja uopće i razvio. Društveno prihvatljivo ponašanje i prakticiranje takvoga ponašanja u javnosti pojedincu je nametnulo razmišljanje o usporedbi sebe kao jedinke s drugima, ali istovremeno u njemu izazvalo i strahove od toga kako se nositi s tuđim mišljenjima.

Friend i Gilbert (1973) usporedbu s drugim ljudima iz bliske društvene okoline koje smatramo boljima i uspješnijima od nas smatraju izvorom osobnog osjećaja inferiornosti pred drugima. Naime, kada je osoba pod nekom vrstom društveno-evaluativne prijetnje koja bi mogla pokazati njegov ili njezin nedostatak sposobnosti u nekom polju, pojavljuje se želja za izbjegavanjem dotične situacije kako se ne bi donio opći zaključak o osobnoj nesposobnosti. S druge strane, ako pojedinac takvu prijetnju smatra izuzetno snažnom i mogućom za izazivanje negativnih posljedica, on, motiviran za obranu, poseže za osobnom usporedbom s manje uspješnim pojedincem do sebe kako bi sačuvao svoj status uspješne jedinke. Vrlo su česte reakcije na strah od društvenog mišljenja ovakvoga tipa, a ponekad sežu do usporedbe sa najneuspješnijom osobom u grupi koja upravo instrumentalno služi kako bi smanjila moguću nelagodu, a istovremeno kako bi podigla vrijednost već izgrađenog pojedinčeva statusa u društvu.

Schlenker i Leary (1982:642) pojašnjavaju da se ljudsko ponašanje i osjećaju mijenjaju s obzirom na izloženost pred drugim ljudima koji ih mogu suditi ili evaluirati, dok je anksioznost posljedica koja se javlja uslijed realne ili moguće evaluacije drugih ljudi. Anksioznost (engl. *anxiety*) se smatra kognitivnim i afektivnim odgovorom koji karakterizira strah od nametnutog, a potencijalno negativnog ishoda za koji pojedinac smatra da ga neće moći savladati. Također, anksioznost se definira varijabilnom pojavom, no opisivati je možemo uz njene trajnije individualne razlike koje se tiču učestalosti i intenziteta doživljaja. S druge strane, socijalna anksioznost (engl. *social anxiety*) predstavlja vrstu anksioznosti koja je rezultat

moguće ili stvarne osobne evaluacije u isto tako stvarnim ili pak zamišljenim društvenim situacijama (engl. *social situations*). Takve društvene situacije impliciraju trenutke u kojima osobe mogu doći u centar pažnje ostalih ljudi kao, npr. u situacijama javnog govora, konkretnog razgovora i sl., a koje otvaraju prolaz interpersonalnoj evaluaciji, tj. ohrabruju međuljudsko osuđivanje. Važno je naglasiti da se socijalna anksioznost može proživjeti samom pomišlju na neku društveno uključujuću situaciju, bez nužne potrebe da se ta situacija i realizira. Drugim riječima, osjećaj socijalne anksioznosti javlja se i prije društvene situacije, ali i tijekom nje.

Strah od negativne društvene evaluacije (engl. *social-evaluative anxiety*) Watson i Friend (1969:448) definiraju kao doživljaj nelagode, bojazni, straha i drugih osjećaja toga spektra koji se doživljavaju u društvenim situacijama, a rezultiraju ponašanjem poput namjernog izbjegavanja društvenih situacija te strahom od negativne evaluacije koju možemo dobiti od drugih osoba. Od prvih dviju stavki straha od negativne društvene evaluacije komponirana je skala za ispitivanje razine društvenoga izbjegavanja i opasnosti (engl. *Social Avoidance and Distress scale – SAD*), dok je treća navedena stavka poslužila kompletiranju skale za ispitivanje razine straha od negativne društvene evaluacije (engl. *Fear of Negative Evaluation scale – FNE*). Obje su skale istovremeno uspostavljene iz triju interesa; 1. da se izbjegnju pogreške u odgovorima, 2. da se postigne homogenost i 3. da se potaknu konvergentne ili diskriminirajuće veze s ostalim, sličnim skalama. Riječ je o skali koju sačinjava 30 psihometričnih tvrdnji tipa točno-netočno koje dotiču strah od tuđeg vrednovanja, nepoželjnih ishoda kojima tuđe vrednovanje može rezultirati, izbjegavanja situacija u kojima se odvija društvena evaluacija te očekivanja kako će drugi ljudi negativno evaluirati dotičnu osobu (Friend i Gilbert, 1973).

Da bi testirali valjanost skale za ispitivanje straha od negativne društvene evaluacije, Watson i Friend (1969) rekli su da su osobe sa izraženom visokom razinom straha od negativne društvene evaluacije češće očekivale da će naići na neodobravanje nadređenih te da imaju tendenciju da tijekom ponašanja traže odobravanje svojih postupaka kako bi izbjegli kasnije neodobravanje. U usporedbi s osobama koje imaju nižu razinu straha od negativne društvene evaluacije, oni s višom razinom straha pokazat će veći angažman oko rješavanja zamornih zadataka ako su unaprijed uvjereni kako će njihov rad biti pozitivno evaluiran. Leary (1983) također tvrdi kako osobe s izraženim strahom od društvene evaluacije preferiraju biti u pozitivno-asimetričnoj vezi s drugim ljudima, drugim riječima, vole osjećaj saznanja da se sviđaju drugima, dok se postupci tih istih ljudi ne sviđaju njima. Osim toga, zabilježeno je i da je takav profil osobe s jače izraženim strahom obično pokazatelj veće zabrinutosti za

ostavljanjem dobrog dojma na druge u komunikaciji licem u lice te ulaganja većeg truda u svoj uspjeh u navedenoj situaciji. Najveća je zamjerka skali FNE to što je vrlo opsežna i što prolazak kroz sve točke predugo traje, a istovremeno testira ispitanikovu izdržljivost i strpljenje, osobito ako se koristi u kombinaciji s drugim skalama za istraživanje. Zato ju je Leary (1983) samostalno odlučio skratiti je na 12 tvrdnji koje će ubuduće objediniti sve polazne točke koje su postavili Watson i Friend.

Osobna percepcija postignuća, obilježja i stavova vrlo je važna kada pojedinac dolazi u neposredan kontakt s drugim ljudima jer tada, u takvim situacijama, on postaje ranjiv i obazriv na tuđe vrednovanje, bez obzira na to je li osobna procjena vlastitih osobina dostatna čovjeku da razvije pozitivnu sliku o sebi (Radovanović i Glavak, 2003). Kada spominjemo strah od negativne evaluacije, najčešće takav koncept implicira razinu doživljavanja straha u situacijama kada je moguća tuđa evaluacija nečijega djelovanja (Mulaosmanović, 2020). Burušić (2007; prema Mulaosmanović, 2020) strah od negativne evaluacije smatra djelom tradicije podjele ljudskih ponašanja na ona koja imaju tendenciju za postizanje odobravanja drugih te na ponašanja koja sudjeluju u izbjegavanju neodobravanja. Učestala pojava pojedinčevoga ponašanja u tendenciji izbjegavanja neodobravanja navodi na njegov veći interes za procjenom drugih ljudi te na dojmove o osobnom vladanju.

Skлонosti osoba koje su pod utjecajem straha od negativne evaluacije za razvitak iskrivljene konstatacije i pretpostavke o društvenim situacijama koje ih okružuju Mulaosmanović (2020:311) dijeli na tri cjeline: na sklonost negativnom tumačenju nejasnih ili neodređenih društvenih podražaja (npr. kritika, odbacivanje i neprihvatanje); na sklonost tumačenju negativnih društvenih podražaja opasnijima ili štetnijima nego što su to oni zapravo; na sklonost precjenjivanju vjerojatnosti pojave negativnog društvenog događaja. Shodno prethodnome, Komadina i sur. (2013; prema Mulaosmanović, 2020) navode kako su osobe sa izraženom negativnom slikom o samima sebi mnogo vičnije očekivanjima da će i ljudi u njihovoj okolini razviti jednaku sliku o njima, što posljedično daje zaključiti kako su samopoštovanje i samopoimanje čimbenici afektivne prirode koji direktno utječu na moguću pojavnost straha od negativne evaluacije.

Radovanović i Glavak (2003; prema Rosenberg, 1965; 1979) definiraju samopoštovanje kao vrednujući aspekt samopoimanja koji se referira na razinu općeg osjećaja vrijednosti i valjanosti neke osobe, a prate ga dva opća polazišta: društveno prihvaćanje čije su sastavnice odobravanje i pozitivni stavovi drugih ljudi te uspješno djelovanje koje karakterizira svijest o osobnim znanjima i sposobnostima. Kordić i Pajević (2007; prema Mulaosmanović, 2020) drže

da samopoštovanje implicira unutarnju mjeru za blagostanjem u društvenim odnosima, a posebno je povezano sa anksioznošću, dok, primjerice Rosenberg (1965; prema Mulaosmanović, 2020) percipira samopoštovanje kao stav o sebi koji je praćen negativnim ili pozitivnim predznakom. Osobe s višim stupnjem razvitka socijalne anksioznosti imaju tendenciju okupiranja svojih misli s pitanjima poput što kazati kada za to dođe trenutak, kakvu će impresiju ostaviti na okolinu svojim vizualnim izgledom, ponašanjem ili manirima. Oni, usput, sebe negativno evaluiraju što nam još jednom dokazuje kako su socijalno anksiozne osobe razvile negativnu poveznicu sa osobnim samopoštovanjem (Kocovski i Endler, 2000; prema Radovanović i Glavak, 2003).

Zajedno sa samopoštovanjem ističe se važnost samoeфикаsnosti za koju Mulaosmanović (2020:312) tvrdi kako se radi o „izvoru motivacije da se održi pozitivna slika o sebi“. Nadalje, riječ je osobnim stavovima i uvjerenjima pojedinca o njegovim osobnim postignućima pa prema Bezinović (1988) ona implicira pozitivan stav osobe koja smatra da samostalno i sa uspjehom može izvesti ponašanje potrebno za postignuće nekog ishoda. Sličan stav dijeli Opačić (1995) i tvrdi da se korištenjem samoeфикаsnosti mogu upriličiti neka pojedinčeva uvjerenja o mogućim sposobnostima za izvršenje neke djelatnosti te njegova očekivanja koja se odnose na rezultat te iste djelatnosti. Bandura (2007) postavlja tezu o očekivanjima o samoeфикаsnosti i smatra ih ključnim procjenama načina ljudskog ponašanja u određenom kontekstu kako bi se postigao neki cilj, ili kako bi se osoba kvalitetnije nosila sa situacijama koje izazivaju stres. Sve se više smatra kako nakupljeno iskustvo sa tuđim vrednovanjima rezultira snažnim utjecajem na samopoštovanje i samopoimanje osoba (sve prema Mulaosmanović, 2020).

U jednom od provedenih istraživanja obrambenih procesa koji se pojavljuju prilikom samoevaluacije Hakmiller (1966; prema Friend i Gilbert, 1973) zaključuje kako su se pojedinci koji su iskusili najvišu razinu prijetnje od mišljenja društva oko njih uspoređivali sa najgorim u svojoj okolini, ne samo zbog njegove ili njene inferiornosti, već također zbog smještanja takve osobe u osobni rang neprijateljske ličnosti. Naknadna istraživanja pokazala su kako pojedinci koji pate od visoke razine straha od neuspjeha, suprotno od onih koji se deklariraju kao ambiciozni oko osobnog uspjeha, radije rješavali zadatke u kojima nisu morali proći proces samovrednovanja osobnih postupaka. No, u slučaju da se inicijalna povratna informacija nadređenih ispostavila pozitivnom, oni koji su bili vični strahu od neuspjeha počeli su preuzimati osobine onih ambicioznih (Willerman i sur. 1960; prema Friend i Gilbert, 1973).

Koliko smo zapravo podložni tuđem mišljenju? Jesmo li voljni svoje ponašanje, životna uvjerenja i stavove promijeniti nauštrb sitosti ega? Ovo su pitanja današnjice s kojima se svaka

osoba susrela barem jednom u životu, svjesno ili nesvjesno, ali pritom je postala glumcem velike pozornice koja se naziva društvom. „Moglo bi se reći da nam je tuđa pozornost važna u prvom redu zbog naše urođene nesigurnosti u vlastitu vrijednost – kao posljedica toga, ono što drugi misle o nama igra odlučujuću ulogu u načinu na koji smo u stanju promatrati sami sebe. Naš osjećaj identiteta zarobljenik je sudova onih među kojima živimo (...) Ako nas hvale u nama se stvara dojam o našoj visokoj vrijednosti. A ako izbjegavaju naš pogled (...) mogu nas obuzeti osjećaji sumnje u same sebe ili bezvrijednosti“ (de Botton, 2005:17).

8. ISTRAŽIVANJE UTJECAJA STRAHA OD NEGATIVNE DRUŠTVENE EVALUACIJE NA KOMUNIKACIJU NA STRANOME JEZIKU

8.1. Problem i ciljevi istraživanja

Kako se u istraživanjima vezanim za španjolski kao strani jezik malo govori u okvirima hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, naš je motiv ovim istraživanjem približiti učeničke stavove i dojmove o nastavi stranoga jezika koja je kroz proces učenja i usvajanja izravno ili neizravno pod utjecajem pozitivnih i negativnih afektivnih čimbenika kao što su strah od komunikacije na stranom jeziku te strah od negativne društvene evaluacije unutar didaktičke sredine.

Ciljevi ovoga istraživanja bili su ispitati učenike španjolskoga kao trećeg stranog jezika koji uče u okviru srednjoškolskog obrazovanja koji su njihovi uzroci straha od komunikacije na stranom jeziku, pojavljuje li se on kao zasebni fenomen ili pak slijedi strahu od negativne društvene evaluacije ili obrnuto, te kako se takvi osjećaji manifestiraju u procesu učenja i usvajanja stranog jezika unutar didaktičke sredine.

8.2. Istraživačke hipoteze

Budući da je istraživanje usmjereno na učenička iskustva u nastavi španjolskoga kao stranog jezika, uz primjenu sljedećih hipoteza razlučit će se hoće li krajnji rezultati provedenog istraživanja potvrditi ili opovrgnuti tvrdnje koje su u teorijskom dijelu rada potkrijepljene činjenicama proizašlima iz teza i propitkivanja pedagoga, psihologa, lingvista, sociolingvista, metodičara, etnografa i didaktičara čiji se doprinos znatno ističe u područjima poput kulture upotrebe jezika i njegove strukture, nastave stranih jezika te utjecaja raznih fenomena poput straha od jezika ili straha od negativne društvene evaluacije na proces učenja i usvajanja stranih jezika.

Istraživačke su hipoteze (1-5) u ovome radu:

1. Strah od negativne društvene evaluacije kod učenika španjolskog jezika negativno korelira sa strahom od govorenja na stranom jeziku, što rezultira učenikovim izbjegavanjem komunikacije

2. Strah od slušanja na stranom jeziku kod učenika španjolskog jezika intenzivira se fizičkom odsutnošću sugovornika i spoznajom o razini znanja o stranom jeziku koju sugovornik posjeduje
3. Upotreba vještine pisanja na stranom jeziku kod učenika španjolskog jezika izaziva jaču statusnu tjeskobu od upotrebe drugih jezičnih vještina
4. Učenici s izraženim strahom od čitanja na stranom jeziku pod utjecajem straha od negativne društvene evaluacije imaju više poteškoća s pamćenjem sadržaja pročitano­g teksta na španjolskom jeziku
5. Nastavnikovim smanjivanjem straha od pogreške, motivacijom i poticanjem opuštene radne atmosfere jamče se pozitivni ishodi učenja te pogodni uvjeti za usvajanje stranog jezika kod učenika

8.3. Sudionici istraživanja

U ovom istraživanju sudjelovalo je 27 učenika jedne srednje škole u Hrvatskoj. Svim je učenicima španjolski kao strani jezik uveden po srednjoškolskom programu u okviru fakultativne nastave i to kao treći strani jezik koji uče. Nadalje, ispitanici su bili podijeljeni u dvije kategorije: prva su učenici koji španjolski jezik uče na početnoj razini i prva su godina učenja što od ukupne brojke čini njih 12⁶, a druga su učenici koji španjolski jezik uče na naprednoj razini i druga su godina učenja, što opet od ukupne brojke ispitanih čini njih 15⁷. Prvu grupu ispitanika, njih 12 od 12, činile su učenice, dok su u drugoj grupi ispitanika taj broj sačinjavali 4 učenika i 11 učenica.

8.4. Način provedbe istraživanja

Ovo se istraživanje odvijalo tijekom ožujka 2021. godine, a provedba se realizirala preko internetske platforme Zoom⁸ koja je omogućila unaprijed dogovorenu videokonferenciju s učenicima u određenom terminu. Valja spomenuti kako su učenici koji su činili prvu grupu

⁶ U Rezultatima istraživanja i raspravi: Sara, M., N., A., Kikica, V., Helena, Leptir, Isabella, Karla, Hana i Ljubičasta.

⁷ U Rezultatima istraživanja i raspravi: Iskra, Slavuj, Žaba, Golum, Violetta, Simba, Cvita, Slava, Nena, Snješka, Robi, Miki, Luli, Igi i Didi.

⁸ Provedba intervjua uživo nije bila moguća, već se odvila preko Zoom platforme zbog pandemije uzrokovane Sars-Cov-2 virusom

ispitanika, dakle učenici španjolskog jezika početne razine, još uvijek maloljetne dobi pa se sukladno tome u istraživanju postupalo po načelima Etičkog kodeksa istraživanja s djecom (2003) te Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2012) što podrazumijeva dobivene roditeljske privole za sudjelovanje njihova djeteta u istraživanju, dok su učenici iz druge grupe ispitanika, dakle učenici napredne razine učenja, istu privolu za sudjelovanje u istraživanju dali sami jer se radi o punoljetnim učenicima. Podaci su se prikupili audio-snimanjem konferencije, a nakon završetka intervjua transkribirali su se.

8.5. Postupci i instrumenti

Sukladno tematici cijeloga rada i interesu istraživača, podaci u ovom istraživanju prikupili su se pristupom kvalitativnog tipa. U ovakvom etnografskom tipu istraživanja, osim navedenoga, koristila se metoda polustrukturiranog intervjua kako bismo dobili što detaljnije podatke. Kako se radilo o polustrukturiranom tipu intervjua, pitanja poluotvorenog tipa omogućila su razgovor s ispitanicima koji je bio ležernijeg tona. Također, takva su pitanja, kako istraživaču tako i ispitanicima, dala osjećaj prirodnosti tijekom razgovora i mogućnosti da ispitanik konkretizira i argumentira svoj odgovor.

Učenici su tijekom istraživanja bili podijeljeni u dvije grupe, a svaka od grupa imala je vremenski okvir od 40 minuta trajanja intervjua. Na početku intervjua obje grupe ispitanika učenici su dobili naputak kako je istraživanje u potpunosti anonimno i kako u svakom trenutku mogu odustati od sudjelovanja. Osim toga, ispitanici su po dodatnoj uputi samostalno mogli odabrati pseudonim ili nadimak pod kojim bi voljeli da se njihov iskaz pojavljuje u transkriptu i radu nakon obrade podataka, što su prihvatili i odabrali.

8.6. Obrada podataka

Nakon provedenog istraživanja u obliku videokonferencije pomoću Zoom internetske platforme, preslušao se zvučni zapis svih iskaza s intervjua te su se podaci ručno transkribirali. Naposljetku su se transkribirani iskazi svakoga od ispitanika proveli kroz postavljene hipoteze te tematski grupirali kako bismo dobivenim podacima iz istraživanja mogli potkrijepiti ili opovrgnuti hipotezama postavljene tvrdnje. U raspravi su se ti podaci usporedili s rezultatima već postojećih istraživanja i sukladnim teorijama o kojima se govorilo u teorijskom dijelu rada.

8.7. Rezultati istraživanja i rasprava

8.7.1. Odnos straha od negativne društvene evaluacije i straha od govorenja na španjolskom jeziku

Povezano s temom straha od prakticiranja produktivne jezične vještine govorenja na stranom jeziku, od učenika početne razine učenja španjolskog jezika tražio se osobni dojam o emocijama i stavu koji zauzimaju prilikom takve vrste jezične aktivnosti u nastavi. Nakon izvjesnog razmišljanja, šestero ispitanika (M., N., Kikica, Helena, Isabella i Hana) složilo se oko odgovora na pitanja: je li usmeno izražavanje na satu španjolskog jezika kod njih izazvalo stresno iskustvo te jesu li kod sebe primijetili nesprijetnost na komunikaciju:

- *Sjećam se kad je na satu bila vježba usmenog izražavanja. Izrađivali smo prezentacije koje smo morali održati već idući sat... Prezentaciju sam bez problema izradila, ali kad je došao red na mene da prezentiram pred razredom, odmah se u meni pojavio neki strah. Što ako zablokiram? Iako pritom znam da ni profesor ni ostatak razreda neće negativno reagirati, smijati mi se ili rugati ako pogriješim, nego ja sama sa sobom vodim borbu. Što ako kažem nešto što ne treba? Što ako se neću moći sjetiti neke riječi koja mi je potrebna? Imam spremne natuknice, ali kroz prezentaciju ih moram nekak oblikovati u smislene rečenice...i to na jeziku kojega učim jaaako kratko, ne kao recimo engleski ili njemački koji učim već godinama. Imam osjećaj da svaki put zadatak moram odraditi što bolje jer...što ako profesor možda počne misliti o meni nešto što zapravo nije? Iako smatram da nema ništa loše u pogreški kao takvoj, u meni čuči mali strah od greške, pogotovo kad znam da će mi tu prezentaciju ocijeniti. (M.)*
- *Stvara mi stres čekanje mog reda za davanje odgovora dok se svi ostali prije mene izredaju jer...Što ako ja stvarno neću imati što pametno za reći? Što ako neću znati odgovoriti na pitanje? To mi stvara veliku nelagodu. Kad znam da ne znam španjolski dobro i nisam dobro shvatila zadatak i ne mogu onda pružiti rješenje kad ne znam baš dobro reći što mislim pa radije šutim. Kroz to vrijeme osjećam da mi srce počne ubrzano tući, čujem ga kak' mi odzvanja u ušima...refleksno si kidam nokte kad sam pod stresom pa onda počnem i to raditi. (N.)*
- *Kad trebam nešto reći na španjolskom onda sam pod takvim stresom da nekad kažem ono što ne bih trebala i ispadne krivo i onda kad mi profesor kaže da to nije dobro,*

postavi mi dodatna potpitanja da bi mi olakšao, ali ustvari mi baš otežava...onda čeka da od mene dobije točan odgovor na pitanje i ne dobiva ga i onda ja odustanem od truda...dignem ruke od svega i kažem sama sebi, okej, neću uopće radije ništa više reći, šutjet ću, nego da se opet ovakva neugodna situacija ponovi. U tom trenutku imam osjećaj kao da profesor ima nešto direktno protiv mene, kao da je osobno, a znam da nije i ne smije biti...tad jedva čekam da zazvoni i da izađem iz učionice. (Kikica)

- *Sjećam se jednog zadatka di smo morali odabrati jednu poznatu osobu i prepričati njezin životopis ostalim kolegama pred razredom. Mislim da su svi osim mene to dobro podnijeli, ali meni je to bio najstresniji sat španjolskoga u povijesti. Bili smo vremenski ograničeni s 15 minuta za pripremu i to je bilo prestrašno. Ogroman pritisak. Svi ostali su imali jako dobre prezentacije i kad sam ih slušala počela sam se znojiti, jako se tresti...kad sam se obratila kolegici glas mi je pucao od treme...bilo me jako strah i bila sam jako nervozna. Brinula sam se kak' će sve na kraju proći jer me svi gledaju i slušaju. I ostatak razreda i profesor. Kad sam stala pred ploču jednostavno sam zablokirala i nisam mogla izustiti niti jednu jedinu riječ. (Helena)*
- *Važno mi je što će ostali u razredu reći o meni kad pričam na španjolskom, o mom znanju i kak' se snalazim... Bed mi je ako na španjolskom nešto krivo kažem, profesor možda misli u tom momentu da ja to ne znam, a trebala bi to znati jer smo to učili. (Isabella)*
- *Na samom početku kad smo počeli učiti španjolski mislila sam si bolje nemoj reći ništ' nego da se osramotiš. (M.)*
- *Najgore mi je kad moram pričati na španjolskom i onda baš ispadne da ne znam jer zablokiram i onda je taj glupi osjećaj k'o da šutim već 15 minut jer ne znam kaj bih rekla, a možda je prošlo samo 10 sekundi...onda razmišljam gle kak' su svi drugi oko tebe pametni, a ti nisi...svi su se uspjeli sjetiti riječi koja im fali, a ti nisi... (Hana)*

No, jedna se ispitanica ogradila od mišljenja svojih kolega, pa je, naprotiv, izjavila kako *nije imala baš neke negativne situacije kod pričanja na španjolskom, eventualno kad je krivo izrekla riječ, krivo je naglasila ili nešto slično, ali nije osjetila stres kad ju je profesor ispravio nego je samo ponovila ispravno za njim i išli su dalje s gradivom. (V.)*

S druge strane, osmero ispitanika (Iskra, Žaba, Violetta, Simba, Cvita, Robi, Luli, Igi) iz grupe učenika napredne razine učenja španjolskog jezika, prilikom razgovora o temi straha od govorenja na španjolskom jeziku nije imalo asocijacije na loša iskustva prilikom korištenja te

jezične vještine, dok istovremeno poriče postojanje razdoblja šutnje, što bilježimo u dijelu koji slijedi:

- *Samopouzdana sam i ne brinem kako će ispasti kad me profesor prozove...ako nešto krivo kažem znam da mi se neće zamjeriti, profesor će me ispraviti i mislim da je to dobro. Kad pričam na španjolskom osjećam se OK. (Iskra)*
- *Strah od usmenog izražavanja mogu više pripisati prošloj godini učenja dok smo bili početnici jer nitko ništa nije znao pa se podrazumijevalo da će ići teže, a sad je puno ljepše i sigurnija sam u sebe. Na španjolskom se istovremeno zabavljam i odmorim, ali istovremeno i jako puno naučim. (Žaba)*
- *Uvijek uz sebe imam bilješke na koje se referiram kad pričam na španjolskom pa mi to puno olakšava... nemam straha od toga da nešto krivo zucnem, kažem pa šta bude, ali isto tako inače ne mogu reći da imam dovoljnog znanja da bih samostalno točno nešto mogla proizvesti. (Violetta)*
- *Nemam negativnih iskustava na satu španjolskog baš zbog izrazito pozitivne atmosfere...nemam strah od jezika kao takvog niti u jednom momentu pa tako ni kad pričam na tom jeziku, niti me zamara što će ostatak razreda reći na moje odgovore ili pogreškice. Smatram da smo tu da učimo i da se međusobno podržavamo. (Simba)*
- *Znam da što god da kažem neće biti problem ni pred profesorom ni pred razredom. Kad me profesor ispravi to ne shvaćam kao nešto loše, nego, dapače, samo mi daje do znanja kako napredujem i ja to cijenim. (Cvita)*
- *Mislim da je samopouzdanje i svijest o tome da nema potrebe za strah došlo s vremenom. (Robi)*
- *Kad usmeno odgovaram ili prezentiram nešto pred razredom nema izrugivanja ili zamjerki jer znaš da si ti uvijek slijedeći i da istu stvar moraš odraditi ko i ovaj pored tebe pa misliš na to kako se tvoj kolega osjeća. Međusobno se jako podržavamo. (Luli)*
- *Jako me motivira kod usmenog izlaganja kad profesor nagradi moj trud, npr. kad mi „kaže ovo je baš bilo izvrsno, samo tako nastavi..“ Onda i ta trema padne u vodu... Nisam doživio baš neki težak strah već samo laganu nelagodu u nekim momentima kad nisam do kraja bio siguran u svoje znanje. (Igi)*

Iako se većina iz grupe ispitanika napredne razine učenja španjolskog jezika složila s činjenicom da je govorenje na španjolskom jezična vježba koju dočekuju s pozitivnim emocijama, Slavuj kaže kako si zna složiti rečenicu u glavi i zna kako bi na van trebala zvučati,

ali kad dođe moment kada to stvarno mora izreći, baš to što je zamislila, nikad ne ispadne baš tako kako je bilo u njenoj glavi, već drugačije...a to drugačije nikada ne ispadne dobro.

Nadalje, ispitanica Golum slaže se s time da u trenucima govorenja na stranom jeziku ne pokazuje zadovoljavajuću vještinu pa navodi *kako se zna desiti da u nekim momentima iako nešto zna, neće izreći na glas jer misli da je krivo pa da onda pred drugima ne ispadne glupa*, iako se u većini slučajeva kasnije ispostavi *da je njen neizrečen odgovor bio apsolutno točan*. Ispitanica Slava pak jedina navodi *kako se ovisno o zadatku spremna izložiti, pa ako se pojavi zadatak u kojemu mora pokazati svoje znanje, uzet će ga s rezervom i biti će pod stresom*.

Promatrajući sve iskaze u cjelini može se reći kako su stres i nelagoda zajednički osjećaj većini intervjuiranih učenika početne razine učenja španjolskog jezika koji na sličan način doživljavaju suočavanje s jezičnom vještinom govorenja. To potkrepljuje činjenica da se šestero od dvanaestero ispitanika složilo s tezom kako im takva vrsta izlaganja budi strah i propitkivanje, a samo je jedan ispitanik (V.) opovrgnuo tu pretpostavku. U ovom djelu intervjuja, ostalih petero ispitanika bilo je suzdržano.

Što se pak tiče učenika napredne razine učenja španjolskog jezika, njih se čak osmero od petnaest složilo s idejom kako usmena komunikacija na španjolskom jeziku za njih ne predstavlja ništa strašno ili neprirodno što nas upućuje na čak polovicu intervjuiranih ispitanika iz ove grupe koji dijele pozitivne emocije u trenutku usmene komunikacije na španjolskom jeziku. Samo troje ispitanika dijeli drugačiji stav, tvrdeći kako za njih ne vrijedi ista razina opuštenosti i samouvjerenosti prilikom prakticiranja te jezične vještine. Također, nailazimo i na podatak o četiri ispitanika koji su na spomenutu temu ostali suzdržanog mišljenja.

Na temelju svega rečenog možemo zaključiti kako se postavljena hipoteza ispostavila točnom isključivo za ispitanike početne razine učenja španjolskog jezika utoliko što su svjesni osobnog deficita u okviru usvojenosti jezika, manjka iskustva i pojave straha od tuđeg suda, bilo nastavnikova ili suda nekog kolege. No, kako bi takav učenički stav napredovao u njegovo osobno preuzimanje kontrole nad svojim učenjem, potrebno je u obzir uzeti učenikove individualne razlike te kognitivne čimbenike koji utječu na njegov uspjeh kako bi sebe, uz pomoć nastavnikovih sugestija, mogao učiniti uspješnim učenikom jezika (Dörnyei, 2005; Mihaljević Djigunović, 1998; prema Gardner i MacIntyre, 1993). Osim toga, među učenicima te dobi ne smijemo zapostaviti činjenicu kako se radi o srednjoškolskoj dobi u kojoj se svaki od karaktera pojedinog učenika individualno formira. Također, napominjemo da je proces izgradnje samopouzdanja i samopoštovanja vrlo kompleksan i dugotrajan, pa tako ovo

istraživanje može povući paralelu s već spomenutima (Brodkey i Shore, 1976; Gardner i Lambert, 1972) koja svjedoče da pozitivan tijek i ishod učenja uvelike ovise o individualnim osjećajima vrijednosti i pozitivne slike o sebi. Nadalje, ako se osvrnemo na trenutke izbjegavanja komunikacije na stranom jeziku, ovi podaci mogu nam potvrditi već stabilne teorije o učenju stranih jezika koje argumentiraju da spremnost na komunikaciju (Brown, 2000; prema MacIntyre, 2002) uvelike ovisi o osobnoj volji učenika da počne komunikaciju kada je spreman suočiti se s mogućim posljedicama svojega rada, dok istovremeno podliježe nizu čimbenika (motivacija, osobnost, samopoštovanje, samopouzdanje oko stranog jezika). Strah od preuzimanja rizika (Beebe, 1983; prema Zafar i Meeknashi, 2012; Brown, 2000) također se može pripisati ovakvom učeničkom stavu. Naime, više je ispitanika argumentiralo kako ih od željene govorne produkcije na stranom jeziku često blokira strah od ismijavanja okoline, preuveličavanje pogreške ili strah od evaluacije njihova znanja (Dewaele, 2002) pa se konkretno ne usuđuju započeti komunikaciju, a nekad je, pod utjecajem spomenutih čimbenika, ne mogu niti nastaviti. Stoga ne čudi saznanje kako neki ispitanici govore o iskustvima različitih emocionalnih odgovora te fizičkih i psihičkih reakcija (*respuestas físicas y psicológicas*) (García Gallindo, 2010) na nelagodu i nervozu prilikom govorenja na stranom jeziku te ih opisuju kao znojenje, tresavicu, pucanje glasa, želučanu nervozu, itd. Osim toga, u jednom se iskazu dokazao i osjećaj gubitka kontrole nad situacijom (*sensación de pérdida del control*) gdje je ispitanica eksplicitno navela svoj poriv za grižnjom noktiju u trenutku koji je prethodio njenoj govornoj komunikaciji na stranom jeziku.

S druge strane, ista hipoteza ne daje istovjetne rezultate kada govorimo o ispitanicima napredne razine španjolskog jezika. Oni argumentiraju kako je u velikoj većini stav prema usmenoj komunikaciji na španjolskom jeziku opuštenog tipa bez zaziranja od pogreške što uvelike ovisi o osobnom samopouzdanju, homogenosti grupe i otvorenosti profesora. Teorijsko uporište Pérez (2010; prema Mitjans, 2009) u tom segmentu sugerira da je, zaista, individualni nastavnikov pristup kojim shvaća potrebe grupe i svakog sudionika komunikacijskog procesa pojedinačno taj koji omogućuje učeniku da se oslobodi u svojoj namjeri da realizira svoj puni kapacitet potreban kako bi se sve potrebe kvalitetne komunikacije i interakcije na stranom jeziku mogle realizirati. Kako u iskazima ispitanika napredne razine španjolskog jezika nailazimo na podatke poput pojave trenutka šutnje u komunikacijskom procesu, smatramo kako je jezični ego (Zafar i Meeknashi, 2012) mnogo podatniji i ne predstavlja prijatnu učenikovom procesu učenja i usvajanja jezika u prisutnosti veće koncentracije samopouzdanja i same svijesti o većem posjedovanom znanju o jeziku. Spomenuti argument možemo pripisati dužoj

izloženosti stranom jeziku kod učenika napredne razine španjolskog jezika, a konkretno suprotnu perspektivu primjećujemo kod učenika početne razine španjolskog jezika. U njihovom slučaju vidljiv je utjecaj straha od komunikacije na stranom jeziku koji se personificira imitativnom jezičnom produkcijom (Granger, 2004; prema Hanania i Gradman, 1977), no činjenica da takvo razdoblje postoji ne znači nužno učenikovu dugoročnu negativnu perspektivu prema jeziku što nam dokazuju iskazi iz grupe učenika napredne razine učenja španjolskog jezika. Nakon pregledanih rezultata, možemo zaključiti kako se u obje grupe ispitanika radi o trenutačnom strahu (Brown, 2000) koji se javlja na razini konkretne situacije (*state anxiety*) s obzirom na to da odudara od trajnih karakternih osobina ispitanika, a tome pridonosi i činjenica da se radi o zabrinutosti i osjećajnosti (Spielberger, 1983) zato što je prisutna i kognitivna komponenta proživljavanja straha od govorenja, ali i doživljavanje fizičkih promjena.

8.7.2. Strah od slušanja na španjolskom jeziku u odnosu na fizičku odsutnost sugovornika i razinu znanja o stranom jeziku koju sugovornik posjeduje

Odgovor na navedenu hipotezu kroz intervju s obje grupe ispitanika pokušali smo dobiti postavljanjem sljedećih pitanja čime bismo dobili dojam učeničkog stava prema ovoj receptivnoj jezičnoj vještini: možete li se sjetiti svog najupečatljivijeg iskustva ili ponavljajućih iskustava vezanih uz vježbe slušanja na španjolskom jeziku, jesu li ona pozitivna ili negativna i koliko utječu na vas.

Tri ispitanice početne razine učenja španjolskog jezika (Isabella, V. i Karla) slažu se oko postojanja veće razine stresa nego od uobičajene prilikom usvajanja sadržaja upotrebom slušnih zapisa na nastavi. Isabella kaže kako *kada slušaju neku snimku, profesor kaže da si zabilježe najvažnije riječi, ali ako ona ne shvati poantu priče koju sluša ili o čemu taj govornik na snimci govori jer si ga ne uspije zamisliti i ne vidi ga pred sobom, ne zna koju bi riječ ispisala*. Dodaje da *istovremeno razmišlja o tome kako su njeni ostali kolege već ispisali cijelu listu riječi, a da ona jedina nema ništa spremno*. Tada se, kaže, *osjeća kao jedina koja nema pojma o čemu se radi i da je jedina u razredu koja ne shvaća što se od nje traži...smatra kako je lošija od drugih*. Nastavno na Isabellu, Karla ističe kako *ima jako veliki stres od slušanja na španjolskom jer zadaci u kojima slušaju snimke izvornih govornika u kojima taj govornik priča užasno brzo i ništa ga ne razumije nju rade nervoznom i bespomoćnom*. Također spominje da *traži odgovor*

od kolega oko sebe jer joj je teško čuti ono što traži. Sličnim iskustvom svjedoči i ispitanica V. koja dodaje da je za nju slušanje na španjolskom slično kao i kod ostalih kolegica. Stvara mi sličan nivo stresa i zabrinutosti. Ostatak ispitanika (osmero) uz potvrdno da, i ja to mislim složio se s tvrdnjom ispitanice Isabelle koja je u tom kontekstu objedinila mišljenja kolega iz razreda.

Slično iskustvo dijeli i ispitanica Sara, no ona kaže kako *joj iskustvo u gledanju meksičkih sapunica i nogometnih utakmica La Lige olakšava same vježbe slušanja na nastavi pa zbog toga ne doživljava negativne emocije prilikom ovladavanja tom jezičnom vještinom, ali se sjeća jednog neugodnog momenta sa sata španjolskog jezika:*

- *Kako još uvijek prakticiramo nastavu od kuće i spajamo se s kompjutera na Zoom s profesorom, jednom mi se desilo da zbog odjeka i problema sa zvukom koji je bio zagušen nije bilo kao kad sam u školi jer nisam mogla kristalno jasno čuti što mi profesor kaže...radili smo zanimanja i profesor mi je postavio pitanje što bih ja željela raditi kad odrastem, no ja sam to čula kao da je pitanje glasilo možeš li mi navesti bilo koje zanimanje koje ti se čini zanimljivim. I ja sad kako nisam čula taj dio zadatka, ja kažem htjela bih biti ribolovac. I svi su se stali smijati ha ha ha, a meni nije bilo jasno zašto se smiju, pa samo sam dala odgovor na pitanje.. i onda sam iz razgovora s kolegicama shvatila koje je zapravo bilo pitanje i tu sam se malo osramotila, ha ha.*
(Sara)

Ispitanici napredne razine španjolskog jezika (Igi, Žaba, Golum, Violetta, Simba, Cvita, Nena, Luli i Slava) složili su se oko tvrdnje da su slušni materijali često dvosmislenog karaktera što ih posljedično demotivira. Igi se nadovezao i komentirao kako *te slušne vježbe lako navedu na krivi put jer sve, kao da to namjerno rade da te zbune, zvuči slično, i to se pogotovo događa kad k'o mi slabije barataš jezikom. Problematizirali su svoje stajalište na slijedeći način:*

- *Što se tiče slušnih vježbi lakše mi je savladati novi vokabular ili gramatiku ili samo prepoznati i shvatiti ono što već znam na vježbama koje uz audio imaju i video zapis nego li samo suhoparnu slušnu vježbu jer me dekoncentrira brzina pričanja izvornog govornika kad priča španjolski i ne stignem poloviti sve informacije koje su mi potrebne.. važno mi je vizualizirati si osobu koja govori. (Luli)*
- *Strah me vježba slušanja jer znam da nema ponovnog puštanja snimke pa sve što čujem moram odmah u momentu iskoristiti, zapisati ili memorirati, a istovremeno i rješavati neki zadatak koji se odnosi na tu snimku... Za mene veliku ulogu igra sam govornik na*

snimci koji nekad priča razgovjetnije, a nekad slabije pa je onda i moje shvaćanje njegove priče nekad više, nekad manje uspješno...sve ovisi o tome koliko u momentu uspijem poloviti. Kasnije mi kontekst puno pomogne i lakše se snađem kad se vraćam na zapisane informacije. Jednostavno me izbaci iz takta takva zbunjujuća situacija pa se prestravim svaki idući put kad nam profesor nešto pusti. (Slava)

- *Meni sve ovisi o snimci, ali puuuuno mi je lakše povezivati video i audio materijal nego samo skužiti audio snimku. (Iskra)*

Jedna ispitanica se pak decidirano u razgovor uključila jednostavnom rečenicom: *Slušanje mi izaziva najveći stres.* (Snješka), dok je dvoje drugih ispitanika (Slavuj i Miki) dodalo kako, osim što dijele stav sa Snješkom, moraju priznati da:

- *Ja uvijek imam tu potrebu sebi zamišljati u glavi da sam jedina koja nije zabilježila sve bitne sitnice za vrijeme trajanje audio snimke i uvijek me strah da svi drugi oko mene to već imaju spremno. Kaj bude se dogodilo ako svi drugi imaju sve, a ja nemam ništa? Kaj bude mislio profesor? Kaj budu mislili svi ostali? Mislim...na kraju se ispostavi da ni drugi nisu puno bolje prošli od mene pa mi bude lakše i svi na kraju zajednički s profesorom riješimo taj zadatak. Puno mi znači to što se mogu osloniti na druge kolege iz razreda jer su u istoj situaciji kao i ja. (Slavuj)*
- *Po pitanju slušanja moram reći da postaje sve lakše kako napredujemo s učenjem španjolskog jer nam se i vokabular već proširuje pa postane lakše pratiti izvorne govornike jer lakše prepoznaješ riječi i zvukove koje prije nisi mogao prepoznati. (Miki)*

Intervjuom ispitujući istu hipotezu u razgovoru s učenicima napredne razine španjolskog jezika došli smo do sličnih rezultata kao i kod učenika početne razine učenja španjolskog jezika. U prvi plan stavljaju stres i zabrinutost zbog nedostatka znanja o jeziku i nerazumijevanje sadržaja koji je prezentiran slušnim jezičnim materijalom, a paralelno se pojavljuje strah od negativne društvene evaluacije koja im svjedoči o uspjehu ili neuspjehu u zadatku (Mihaljević Djigunović, 2007). Valja naglasiti kako se u grupi ispitanika napredne razine učenja španjolskog jezika veća pažnja pridaje zvučnim zapisima koji se koriste u svrhu učenja sadržaja iz udžbenika nego li usmenim uputama koje profesor daje prilikom komuniciranja s učenicima na stranom jeziku što u nekoj mjeri potvrđuje postavljenu hipotezu o fizičkoj odsutnosti sugovornika.

Učenici su dali naslutiti kako su im stavovi i mišljenja neovisno o razini učenja španjolskog jezika veoma slični s obzirom na to da se pojavljuje isti osjećaj nesigurnosti u postojeće znanje i njegovu primjenu u praksi, što se ovdje se ovdje isključivo odnosi na primjenu vještine slušanja. Učenici su generalnog stava kako ih takve vježbe frustriraju zbog slabe mogućnosti koncentracije na govornika i istovremeno pamćenje i povezivanje činjenica, ali i zbog toga što ne mogu vidjeti govornika, pratiti njegovu mimiku te okolnosti u kojima se on nalazi što pokazuje kako utjecaj negativnog straha (*ansiedad debilitadora*) ima direktne veze sa usvajanjem sadržaja putem slušnih vježbi na nastavi stranog jezika. Paralelu s provedenim istraživanjem Baran-Łucarz (2013; prema Zubak, 2017) možemo povući s prikupljenim podacima ispitanika u ovome istraživanju koji svjedoče kako im mišljenje drugih kolega, ali i profesora, budi osjećaj nesigurnosti i manjka samopouzdanja pa se takve pojave osjećaja mogu direktno povezati s negativnim utjecajem saznanja o nekoj vrsti evaluacije toga zadatka. Osim toga, presliku Kimurine teorije (2017; prema Zubak, 2017) u praksi iz podataka ovog istraživanja možemo prepoznati u iskazima koji su dokazali kako su, između ostalih, presudni čimbenici slušateljeva razumijevanja sadržaja nedostatak vremena, i još važnije, zakinutost za pogled na neverbalne komunikacijske znakove kao što su govor tijela ili mimika. Nadalje, u iskazima ispitanika slikovito se još jednom dokazuje kako je strah od slušanja na stranom jeziku češće nego što je to očekivano u negativnoj korelaciji s uspješnim razumijevanjem slušanja pa potvrđuje već utemeljenje tvrdnje (Serraj i Noordin, 2013; prema Zubak, 2017) o ovoj jezičnoj vještini unutar didaktičke sredine.

8.7.3. Utjecaj statusne tjeskobe na vještinu pisanja na španjolskom jeziku

Navedena hipoteza postavljena je s ciljem utvrđivanja postojanja vještine pisanja na stranom jeziku i njegova intenziteta, pojave statusne tjeskobe te utjecaja straha od negativne društvene evaluacije na spomenutu jezičnu vještinu. Okosnicu prikupljanja podataka kod obje grupe ispitanika tijekom intervjua činila su pitanja poput: kakve dojmove na vas ostavljaju zadaci vezani uz pisanje na španjolskom jeziku i možete li te dojmove usporediti s onima koji se javljaju uz ostale jezične vještine kojima se koristite.

U grupi učenika početne razine učenja španjolskog jezika dvije ispitanice (A. i Leptir) istaknule su se svojim iskazom. One detaljno navode osobnu nelagodu prilikom pisanja na španjolskom

jeziku. Slažu se oko tvrdnje kako je *to jedan od najstresnijih zadataka na nastavi* jer posljedično ostavlja zapisani trag što ih još više tjera na savršenstvo u izvedbi:

- *Imam veliku tremu kad pišem sastavak na španjolskom jer znam da tu ima puno naglasaka i svaka riječ se drugačije piše od onoga što se čita, znoje mi se dlanovi, grizem nokte kad gledam u praznu bilježnicu...ako pogriješim u stavljanju naglasaka na jednom slovu u riječi onda ispadne na kraju skroz drugo značenje. Baš se moram duboko skoncentrirati i smiriti živce da bi izbjegla takve greške jer profesor to kasnije ocjenjuje i onda će vidjeti moje pogreške i tko zna što će si misliti o meni. Mislim, ja znam da ja to znam napisati ispravno, ali ponekad se desi da pogriješim i onda me strah da profesor stvarno ne misli da nisam naučila ili da mi to ne ide. (A.)*
- *Ja kad pišem na španjolskom jaaaako puno razmišljam o tekstu, često se ne mogu sjetiti neke riječi pa me onda to jako preplaši i zabrine, stalno se preispitujem je li ovo što sam do sad napisala dobro. Jako puno razmišljam i brinem se što će profesor reći kad vidi taj moj sastavak. Kad prođemo neko gradivo na friško i moram samostalno nešto napisati imam osjećaj da u cijelom razredu samo ja to ne znam, da su svi već sve riješili, a jedino ja nisam...u mojoj glavi su tad svi bolji od mene, a ja sam najsporija i najveća neznalica, imam osjećaj kao da ću povratiti. Krivo mi je onda i teško mi je i to me jako brine. (Leptir)*

Ostatak ispitanika (deset) iz grupe početne razine učenja španjolskog jezika nije se osjećao spremnim govoriti o svojim iskustvima u pisanju na stranom jeziku što možemo shvatiti koliko podudarajućim toliko i odudarajućim od iskaza drugih kolega, no kako nisu zauzeli jasan stav, ne možemo pretpostavljati ni pozitivne, a ni negativne vrijednosti njihovih odgovora.

Grupa ispitanika napredne razine španjolskog jezika vještinu pisanja ne smatra emocionalno napetom aktivnošću budući da je generalni stav prema pogreški pozitivan. Iako su se svi ispitanici načelno složili u stavu tijekom davanja odgovora i komentirali kako *pisanje nije neki bauk* (Nena, Robi, Miki), *nije mi frka pisati na španjolskom* (Snješka, Luli, Cvita, Slava) *i nema tu neke velike filozofije, to se odradi i čao* (Violetta, Simba, Žaba, Iskra), izdvojit ćemo iskaze četvero ispitanika koji opširnije komentiraju kako pozitivno ocjenjuju pristup profesora pisanim vježbama i testovima pa prema tome formiraju svoj stav prilikom prakticiranja vještine pisanja:

- *Što se tiče mog odnosa prema pisanju on uvelike ovisi o profesorovom načinu ispravljanja. Cijenim to što ne koristi crvenu kemijsku u cilju da naglasi moje pogreške*

već da mi ukaže i na dobre stvari nekom kvačicom ili pozitivnim komentarom. Puno draže onda idući put sjednem i napišem što se od mene traži nego da je ne daj Bože sve precrtano, išarano, sa sto potpitanja...to bi mi dalo dojam kao da se profesor izravno namjerno na mene i namjerno mi hoće dati manju ocjenu. (Slavuj)

- *Super mi je pisati na španjolskom jer i kad pogriješim profesor mi kaže dobro, imaš tu malu greškicu, ali sadržaj je super, na tome se da poraditi...veliku ulogu igra to što nas on upućuje, pomogne kad ne znamo kako se kaže neka riječ na španjolskom i daje nam rječnik na korištenje kad pišemo sastavke. (Golum)*
- *Kad pišemo profesor nam puno olakša jer nam dozvoljava da koristimo rječnik i Internet ako zapnemo. To mi je super jer shvaća naše potrebe i prepoznaje neke slabe točke. I to ne samo kod mene, nego i kod svih ostalih mojih kolega u razredu. (Igi)*
- *Nemam nikakvu tremu kad pišem na španjolskom jer nam je već prvi sat profesor dao do znanja da neće tražiti od nas ništa što ne moramo znati nego ako se potrudimo da možemo samo napredovati i biti super u španjolskom, a budući da nismo svi isto motivirani da to nije nikakav problem već da će svatko dati onoliko koliko može. Uglavnom mislim da je ta opuštenost koja je došla od njega prešla i na mene. (Didi)*

Stav prema jezičnoj vještini pisanja i njenom prakticiranju koji imaju ispitanici iz grupe početne razine učenja španjolskog jezika očituje se u strahu od pogreške koja je kasnije vidljiva, kako profesoru, tako i ostatku kolega iz razreda, a samim time što je zapisana stvara trajnu sliku većeg neuspjeha (de Botton, 2005). Osim toga, daje se naslutiti kako su negativni osjećaji poput nelagode, nemirnog želuca, straha od posljedice, znojenja dlanova i lutanja misli (García Gallindo, 2010) koji se javljaju kod ispitanika koji uče španjolski na početnoj razini mahom rezultat nesigurnosti u osobno znanje jezika koje je stečeno do trenutka kada ga trebaju pokazati. Govoreći o takvoj poveznici straha od jezika i specifičnog straha od pisanja na stranom jeziku, možemo se složiti s tvrdnjom Chenga i sur. (1999) kako spomenute dvije grupe afektivnih utjecaja na učenje stranoga jezika u ovakvom slučaju koreliraju, tim više što su učenici u dotičnoj situaciji izloženi vrednovanju svoga teksta pa svoj potencijalni neuspjeh nerijetko proživljavaju kroz osjećaje nesigurnosti i bezvrijednosti.

S druge strane, zaključni stav ispitanika napredne razine učenja španjolskog jezika prema jezičnoj vještini pisanja može se smatrati pozitivnim zbog generalnog osjećaja homogenosti unutar grupe, ali i poticajnog utjecaja nastavnikova pogleda na njihov rad. Temeljem svega navedenog možemo reći kako postavljena hipoteza u slučaju ispitanika napredne razine učenja španjolskog jezika nije potvrđena, već su podaci dali potpuno suprotni rezultat tezi kako je

osjećaj statusne tjeskobe prisutniji prilikom pisanja na stranom jeziku nego li pri ostalim jezičnim vještinama, dok se u slučaju ispitanika početne razine učenja ova postavljena hipoteza ispostavila u potpunosti točnom i potvrdila premisu da je strah od pisanja na stranom jeziku konkretni primjer specifičnoga situacijskog straha koji se javlja neovisno o drugim čimbenicima u učenju stranoga jezika (Hassan, 2001).

8.7.4. Strah od čitanja na španjolskom jeziku uz strah od negativne društvene evaluacije utječe na pamćenje sadržaja pročitaneog teksta na španjolskom jeziku

Kako bismo razjasnili i približili učeničke poglede na dijelove nastave u kojima se prakticira jezična vještina čitanja, u intervjuu smo ispitanicima postavili pitanja: kako proživljavaju vježbe ove receptivne jezične vještine te utječu li očekivanja i mišljenja profesora ili ostalih kolega na njihovu performansu.

Već tijekom postavljanja pitanja kod učenika početne razine učenja španjolskog jezika primijetila se nelagoda na sam spomen ove teme, a dvije su se ispitanice iz grupe (Leptir i Hana) svojim iskazom složile oko teze da im ta jezična vještina pobuđuje strah od pogreške i mišljenja kako profesora, tako i kolega, ali i skretanje koncentracije sa sadržaja na formu teksta:

- *Kad čitam na španjolskom jako se fokusiram da pravilno pročitam riječ ili rečenicu koja je ispred mene, a ne toliko na značenje riječi ili tog dijela teksta da saznam neke informacije koje je profesor rekao da moramo iščitati iz teksta. Jednom prilikom, sjećam se, profesor me je pitao što bih mogla reći o nekom liku koji se pojavio u tekstu, u kakvom je odnosu s nekim drugim likom iz testa, kao, o čemu su pričali u dijalogu, a ja se uopće nisam sjećala što sam o tom liku pročitala. Baš sam se koncentrirala na pravilan izgovor jer španjolski kad se piše ima puno tih naglasaka i riječi koje se drugačije pišu, a drugačije čitaju i onda mi to stvara pritisak da dobro izgovorim pročitane riječ. (Leptir)*
- *Čitanje na španjolskom mi stvara užasnu nelagodu i napetost...većinom se izmjenjujemo nekak' po redu, a ja sam obično među zadnjima kad se svi već izredaju sa svojim dijelom teksta pa onda čekam, i čekam, i čekam. Strašno mi je teško skoncentrirati se i točno izgovoriti svaku riječ sa njenim naglaskom. Mislim, još više mi je koma jer ostali iz razreda jako dobro čitaju i onda je mene strah da ne ispadne da ja sad čitam nekim čudnim naglaskom. Onda se moram potruditi i posebno*

skoncentrirati da to dobro pročitam, ali poslije k'o da mi fali taj dio filma u glavi otkad sam počela čitati tih par rečenica do kad nisam stala. (Hana)

Nakon njihovog iskaza, tri ispitanice (Sara, M. i N.) iste, početne razine španjolskog jezika, složile su se kako je njihovo iskustvo veoma slično iskustvima drugih kolegica pa M. navodi kako *ima tremu kad je profesor prozove za čitanje jer ne zna dobro baratati španjolskim u toj mjeri da bi sve išlo k'o po špagi*, dok Sara i N. komentiraju da *njihov izgovor još uvijek nije onakav kakav bi one htjele pa im je bed što ih profesor nakon svake treće riječi mora ispraviti*. Nadalje, Sara dodaje činjenicu da *ju smeta kad čita na glas i nešto pogriješi pa joj se razred malo nasmije, a profesor ju ispravi pa onda ona samo ponovi ispravljenu riječ i čeka da red za čitanje prijeđe na nekoga drugoga da „skine taj teret s kičme“*.

Osim navedenih, iskaz su dale još dvije ispitanice (Helena i V.) koje su taj dio razgovora zaključile izjavama kako *joj je puno važnije što će profesor reći kad ona nešto dobro ili loše pročita nego što je muči to ako će joj se netko u razredu smijati radi pogreške (Helena) i kako joj je normalno da nekad krivo pročita riječ jer zna da ne zna dobro španjolski i da je profesor tu da je ispravi ak' je potrebno. (V.)*

Drugačijeg su stava dvije ispitanice (Ljubičasta i Isabella), također učenice početne razine učenja španjolskog jezika koje čitanje smatraju vrlo korisnom i zabavnom vježbom, dijelom zato što *i privatno vole čitati pa sukladno tome ne vide problem u scenariju poput onoga kada su prozване na satu da čitaju na glas na španjolskom:*

- *Ja baš, baš volim čitanje na španjolskom. I nije me sram niti strah čitati na glas, jako sam opuštena kad čitam i kasnije si mogu ispisati neke bilješke vezane uz to kaj sam pročitala bez problema. Kod mene nije situacija kao npr. kod Sare koja veli da se ne sjeća kaj je pročitala. OK sam s čitanjem i kad pogriješim i kad ispravno velim sve, nema pritiska. (Ljubičasta)*
- *Važno mi je da sve dobro ispadne i mogu reći da mi je bitno kaj mi kaže profesor, da li je bilo dobro ili nije kad čitam, ali me ne muči ako se desi greška, meni je to normalno jer se ponekad zna desiti i kad čitam na hrvatskom...mislim kaj sad, desi se, ne bum razbijala glavu sad oko toga niti bude me neki negativni osjećaj pratio taj sat ili neki slijedeći sat na španjolskom. Volim da me se ispravi i to mi je skroz pozitivno, jer ako me ne ispravi onda ne bum znala da radim grešku pa bude još gore. (Isabella)*

Petnaestero učenika napredne razine učenja stranog jezika na ista se pitanja u intervjuu odgovorom kao grupa složilo oko izjave kako je *čitanje jedna od najopuštenijih vježbi koje*

moraju raditi na satu španjolskog (Iskra, Slavuj, Žaba, Golum, Violetta, Simba, Cvita, Slava, Nena, Snješka, Robi, Miki, Luli, Igi i Didi). Neki (Slavuj, Golum, Nena, Snješka) to detaljnije komentiraju na slijedeći način:

- *Čitanje u meni ne izaziva strah ni tremu ni neku nelagodu jer paralelno učim francuski pa mi je to, ja mislim, puno olakšalo u generalnom snalaženju sa španjolskim. (Iskra)*
- *Meni čitanje nije nikad predstavljalo nikakav problem isključivo zato jer sam znala da niti ostali oko mene ne znaju baš puno španjolskog ili znaju ovoliko koliko i ja, nemaju neko predznanje osim jedne cure iz razreda za koju svi znamo da odskače jer se posebno bavi s tim sa strane izvan škole. (Slavuj)*
- *Svi smo mi tu negdje sa znanjem i čitanje mi ne stvara problem, nitko nije ni puno lošiji ni puno bolji od mene, a ako me profesor ispravi neću krenut' plakat', ha ha. (Golum)*
- *Super mi je istovremeno prevođenje teksta s onim što pročitamo na španjolskom pa na hrvatski. Tu profesor baš uvažava svakakve primjere rješenja za jedan prijevod i to mi je baš odlično jer mogu biti slobodna i ne moram se striktno držati nekog okvira. (Slava)*
- *Ja sam prije išla na tečaj španjolskog tak' da nemam strah nikakav od čitanja ili neznanja nekog velikog, uvijek se snađem. Plus, ohrabrilo me kaj sam čula pozitivne komentare za profesora od učenika iz viših razreda pa me to čini još opuštenijom na satu. (Nena)*
- *Kod čitanja volim da me profesor ispravi iako sam u krivu, tu nemam apsolutno nikakve zamjerke, nego dapače meni je to pokazatelj da on vodi brigu i znam da ću ja drugi put, jer me on ispravi sad, znati točno pročitati neki dio teksta ili riječ. Više bih zamjerila da me ne ispravlja pa me pusti da konstantno kiksam i onda mi nakon par puta kaj ponovim istu grešku bez da me upozorio pukne na mene i nabije mi tu grešku na nos. Ovak' mi je puno ugodnije i nemam tremu kad čitam. (Snješka)*

Troje ispitanika se složilo s činjenicom kako vole poslije čitanja pričati o tekstu koji su pročitali jer onda vide koliko su zapravo toga skužili (Nena, Miki, Luli), dok je devetero ispitanika potvrdilo da inače pod tremom u školi štekaju, ali na satu španjolskog nemaju taj problem (Robi, Snješka, Igi, Didi, Slavuj, Iskra, Golum, Violetta i Simba). Jedna je ispitanica zaključila kako misli da je opuštenost kad uči španjolski u razredu najbitnija. (Žaba)

Prema podacima koje smo prikupili u ovom dijelu intervjuja možemo zaključiti kako su učenici početne razine učenja španjolskog jezika više opterećeni sudom svojih kolega i profesora u trenutku kada dođe do pogreške što ih posljedično dovodi do blokiranja kratkoročnog pamćenja. Drugim riječima, postavljena hipoteza može se smatrati potvrđenom. Dotični podatak možemo smatrati potvrdom rezultata istraživanja straha od čitanja na stranom jeziku (Sellers, 2000; prema Biel i Ramos, 2018) s obzirom na to da su oba rezultata pokazatelji kako učenici s jače izraženim strahom u okviru ove jezične vještine imaju manju mogućnost uspješnog ovladavanja njome, a direktna posljedica vidljiva je u slabijem pamćenju sadržaja pročitana teksta.. Naime, neovisno o vrlo dobrom vladanju vještinom čitanja na materinskom jeziku, stres koji se javlja prilikom čitanja na stranom jeziku u kombinaciji sa strahom od negativne društvene evaluacije za učenike početne razine učenja španjolskog rezultira negativno po njihovo usvajanje jezičnih sadržaja korištenjem jezične vještine čitanja (Saito, 1999; prema Biel i Ramos, 2018), a tome pridonosi i prisutnost negativnog samovrednovanja. Osim navedenoga, valja naglasiti kako se u iskazima pojavljuje sličan uzorak odgovora koji se odnose na suosjećanje koje imaju za druge kolege prilikom njihovog neuspjeha jer su svjesni kako bi se i oni mogli naći u istoj situaciji pa prema tome prosuđuju svoje ponašanje prema drugima (de Botton, 2005).

Ista situacija, ali s dijametralno suprotnim rezultatom, primijećena je kod učenika napredne razine učenja španjolskog jezika koji su pak svojim iskazima opovrgnuli navedenu hipotezu o slabijem usvajanju sadržaja iz pročitana teksta svjedočenjima suprotnima od onih koje su ponudili njihovi kolege ispitanici početnici. Takve rezultate možemo poistovjetiti s pozitivnom interferencijom samopouzdanja i postignutog uspjeha u učenju stranoga jezika, dok se istovremeno možemo osloniti na podatke istraživanja Mihaljević Djigunović (1998) koji se podudaraju s ovim istraživanjem te potvrđuju veću uspješnost u ovladavanju ovom vještinom kod učenika s nižom razinom straha od čitanja na stranom jeziku i od stranog jezika generalno.

Ovakvim podacima možemo zaključiti kako stavovi učenika početnika podržavaju postavljenu hipotezu, dok je stavovi učenika napredne razine opovrgavaju antitezom kako manja razina stresa i nelagode može imati pozitivan učinak na pamćenje i usvajanje sadržaja pročitana teksta, što uvelike ovisi o samopouzdanju, radnoj atmosferi i stilu predavača.

8.7.5. Motivacija, opuštena radna atmosfera i smanjenje straha od pogreške jamče pozitivne ishode učenja i usvajanja španjolskog jezika

Posljednja hipoteza također je postavljena s ciljem da je prikupljeni podaci potvrde ili opovrgnu. Ispitanici su u okolnostima ovoga pitanja u intervjuu imali za zadatak izraziti svoje mišljenje i iskustva o tome koliko je važna uloga nastavnika u njihovom učenju i usvajanju jezika te kakvu radnu okolinu smatraju perspektivnom za razvijanje svoga znanja. U odgovorima na ova pitanja istaknuli su se iskazi o važnosti koju nastavnik, nositelj odgovornosti za formiranje ugodne radne okoline, ima u kontekstu direktnog utjecanja na učenički uspjeh i motivaciju za rad.

Sedmero ispitanika, učenika početne razine španjolskog jezika, jednoglasno se složilo s tvrdnjom da je opuštena atmosfera i motivirajuća okolina na nastavi potaknuta nastavnikovim ulaganjem i da samim time pospješuje njihov rad i preuzimanje odgovornosti u učenju, a potanje su to komentirali slijedećim izjavama:

- *Puno ležernije i opuštenije proživljavam odgovaranje i pismene ispite na španjolskom nego na drugim predmetima jer je profesor baš pristupačan i otvoren i opušten s nama. Misli, to ne znači da ništ' ne radimo, ha ha, ali moram priznati da kod njega nikad nisam naišla na neko osuđivanje, ili špotanje jer sam pogriješila, ili podcjenjivanje. Mislim da se svaki sat trudi da se ugodno osjećamo i da nismo u grču kad treba raditi. Sjećam se da je par puta znao upozoriti razred kad su se smijali nekome ili se ružno došaptavali kad netko ne zna neki zadatak riješiti ili odgovoriti na pitanje i to se onda dalje više nije baš događalo. Mislim da je pozitivna atmosfera na satu koju mi imamo jako bitna jer se onda i ja osjećam bolje jer znam da mi ne bude uzeo za zlo ako napravim neku grešku ili dobijem lošu ocjenu. (Sara)*
- *Kak' je vrijeme prolazilo, svaki put na satu sam bila sve opuštenija i baš me razveselilo kak' u nekim zadacima koje smo trebali rješavati na kraju kad bi ih išli skupa kontrolirati na satu, profesor mi je iskomentirao kao „da, super, ovo je odlično, ali vidiš tu je jedna mala greškica koju treba popraviti i još bude bolje, vidim da super napreduješ“. I kak' sam sama napredovala tak sam i postala već samouvjerenija oko španjolskog i puno slobodnija s vremenom. Profesorova pohvala me baš motivirala i dala mi vjetar u leđa za dalje. (M.)*

- *U mom razredu se nikad nije desilo da sam osjetila kak' mene ili nekoga od ostatka razreda profesor krivo gleda zato kaj je dobio lošu ocjenu ili ga proziva pa namjerno kažnjava. I fakat nije bilo slučaja da se ja osjećam povrijeđeno kak' recimo bude na drugim predmetima di te profesor stavi k'o loš primjer svima i onda te malo sram. (N.)*
- *Meni godi recimo kad čitamo na glas da me profesor pohvali i veli mi da vidi da se trudim i nek' samo tak nastavim, to mi je baš drago čuti. Onda odmah imam volje da i drugi zadatak super odradim. (A.)*
- *Ja mislim da je profesor svima jasno dal do znanja da nema nikaj lošega kad dobiješ lošu ocjenu ili krivo odgovoriš na nekaj jer svi na kraju iz te pogreške naučimo, a ne samo onaj koji je pogriješio. Meni je to normalan pristup i to mi je ljudski. Znam da je on tu da me ispravi i da mi pokaže kaj je pravilno i da mi pomogne. I uvijek kad mu se obratim kaže mi nekaj pozitivno pa me to gura dalje. (V.)*
- *Na satu španjolskog nama nikad profesor ne zamjeri ako nekaj ne znamo, nikad nema negativne reakcije niti neke osude. Mislim da svi imamo u profesora povjerenja da bude nam rekao ono što je ispravno za nas i u budućnosti. (Helena)*
- *Profesor baš ima puno razumijevanja i potruđi se da nam bude zanimljivo i zabavno i osjećam da ako i bude neka greška tu da neće biti zamjerke s njegove strane. Lakše mi je disati na satu španjolskog nego na drugim predmetima. Baš volim taj predmet i volim ga učiti. Iskreno, ha ha, ne znam da l' bi ga toliko voljela da je neki drugi profesor u pitanju. (Isabella)*
- *Ja nemam strah od toga da nešto pođe po zlu i da ostatak razreda ili profesor loše reagira jer je atmosfera na satu baš ugodna i opuštена i mislim da je profesor prvi za to zaslužan tak' da mislim da nema ništa loše u pogrešci jer mi se nitko nikad nije smijao ili me pozvao na red radi tako nečega. (Hana)*

Kao potvrdu stavovima učenika iz prve grupe ispitanika, ispitanici iz napredne grupe u svojim su iskazima objasnili kako za njih također „dobar profesor zlata vrijedi“ pa su sukladno tome odgovorili na postavljena pitanja na slijedeći način:

- *Ako nešto krivo kažem ili napišem, znam da će me profesor ispraviti i da mi neće zamjeriti. To me baš motivira i smatram da je to dobar pristup. Stvarno se trudi napraviti nam radnu atmosferu zabavnom i onda smo mi puno produktivniji. Ima dobre ideje kak' nam objasniti neku težu gramatiku i sviđa mi se da se hoće posvetiti svakome pojedinačno. (Iskra)*

- *Profesor nas ne špota kad pogriješimo niti ne čeka napeto svaku grešku da l' se bude desila. To me baš veseli i sto puta sam više opuštena u takvoj radnoj okolini nego na nekom drugom predmetu di je napetost takva da se može „škarama rezati“. (Slavuj)*
- *Najbitniji mi je pristup profesora i prema tome onda gledam da l' imam volje za učenjem ili ne. Naš profesor je baš blag i razuman, nikad neće reći da je, na primjer, razočaran u naše znanje kao što to neki drugi profesori znaju reći...on kaže „dobro je bilo, greške su ti te i te, ali samo tako radi i dalje“. I mislim da nas to vuče naprijed. Ohrabruje nas stalno, trudi se upoznati nas kakvi zapravo jesmo. I sviđa mi se da je na satu stalno interaktivno i da nema nekog praznog hoda. (Golum)*
- *Nemam negativnih iskustava na satu španjolskog i isto tako mislim da to ovisi od profesora do profesora. Tu je atmosfera pozitivna i baš mi se da doći na taj sat i gledati te videe i pričati na španjolskom. Baš je sve tak opušteno i zanimljivo. (Simba)*
- *Meni je osobno bitno da mi profesor da prostora da samostalno nešto pokažem i ne nameće mi samo svoj odgovor k'o točan, nego da me usmjerava da mogu pronaći odgovor sama. To me više motivira nego da mi samo kaže ovo je točno idemo dalje, ili ovo je krivo i od toga radi dramu. (Nena)*
- *Mislim da atmosfera na satu i profesor puno utječu na naš uspjeh i otvorenost prema predmetu...čim je profesor vedar i veseo, zainteresiran i opušten onda lakše i učimo. Pomaže nam da savladamo gradivo i ne uzima za zlo naše pogreške ili loše ocjene. Recimo, kod njega ima puno veće šanse da budem zainteresirana na njegovom satu i kasnije uspješna nego kod nekog profesora koji to ne radi. (Snješka)*
- *Mislim da je samopouzdanje i svijest o tome da znamo jezik naraslo s vremenom koliko taj jezik učimo jer kad sam počeo učiti španjolski nisam ništa znao niti profesora niti ništ' pa nisam bio toliko samopouzdan kad sam pričao ili pisao, a sad mi je puno lakše i imam puno više hrabrosti pa makar i pogriješio, ali nemam strah od profesora niti ičega da me je uopće strah progovoriti na španjolskom. (Robi)*
- *Nikad nema nikakvog pritiska ili straha u razredu jer baš vlada pozitivna atmosfera i svi smo navikli jedni na druge, i na tuđe gafove pa tako da nitko nikome ne zamjera ako pogriješi, krivo nešto kaže ili dobije lošu ocjenu. Profesor isto nikad ne upire prstom u nikoga da bi ostalima dal do znanja kak' se ne smiju odnositi prema predmetu npr. I motivira me kad me profesor nagradi dobrom ocjenom i pohvali za trud. (Igi)*
- *Meni je super stav kad se desi da ne znam odgovor na pitanje koje mi je profesor postavio da on ne inzistira i ne traži „dlaku u jajetu“ kak' bi se reklo niti ne čupa*

odgovor iz mene nego prozove nekoga drugoga jer vidi da mi je u tom trenutku teško i neće me mučiti. (Didi)

Na temelju informacija dobivenih iz iskaza kako početničke tako i napredne glupe učenika španjolskoga jezika možemo zaključiti kako se postavljena hipoteza o pozitivnom učinku nastavnikovog motivirajućeg stava i posvećivanja potrebama grupe i individualnim potrebama pojedinca ostvarila u potpunosti čemu svjedoče svi ispitanici u objema grupama, kako pojedinačno, tako i generalno. Sukladno mišljenjima učenika, veća je mogućnost da budu spremni komunicirati na stranom jeziku ako im se za to pruži motivirajuća prilika (Brown, 2000; MacIntyre, 2002) te ako se faktori poput pozitivne atmosfere unutar skupine, same osobnosti pojedinca te samopoštovanje i samopouzdanje u okviru stranog jezika koje se razvijaju pod mentorstvom dobrog nastavnika ostvaruju i gradiraju. Osim toga, podaci upućuju na to kako će opušteni komunikacijski kontekst unutar didaktičke sredine pružiti češći i hrabriji verbalni istup pojedinca (Brown, 2000) pa će i preuzimanje rizika od pogreške kontinuirano rasti. Činjenica je i kako će u takvim uvjetima koje su učenici naveli kao ohrabrujuće za svoj napredak imitativna jezična produkcija u procesu učenja i usvajanja stranoga jezika pod utjecajem pozitivnih karakteristika u kontekstu didaktičke sredine lakše prerasti u kreativnu (Granger, 2004). Tada će učenici sa negativnim strahom od komunikacije na stranom jeziku moći proći kroz transformaciju svoga znanja i uspjeha pa na kraju osjetiti onaj blagotvoran strah (Dörnyei, 2005) koji će ih voditi naprijed, a strah od negativne društvene evaluacije (Watson i Friend, 1969) u takvim okolnostima više neće predstavljati prepreku u ostvarivanju ciljeva učenja. Prilikom provođenja intervjua, među učenicima je prije svega bila uočljiva osebujna povezanost, ali i otvorenost u dijeljenju stajališta oko dotične teme. Podaci koje smo dobili ukazuju na veoma visoki stupanj homogenosti grupe i shvaćanja tuđih potreba pa samim time ne čudi situacija u kojoj su ti isti učenici u svojim iskazima ponavljajuće naglašavali da su samo jedan od svih ostalih oko sebe koji dijele iste osjećaje i prolaze kroz iste dileme, na istom mjestu i u isto vrijeme. Dapače, većina ih je odgovarala na pitanja u 1. licu množine (*nama* je to ovako, *mi* smo uvijek onakvi, profesor prema *nama* ima takav pristup, itd.) što još jednom ističe njihovu grupnu povezanost kao učenika iste dobi, sličnih interesa. Također, oni dijele proces izgradnje samih sebe u osobe kakvima žele postati, a nitko ih ne shvaća više ni bolje nego što to oni uspijevaju među sobom.

9. ZAKLJUČAK

Povezano s ranije spomenutim činjenicama koje ukazuju na povećan interes za suvremena istraživanja straha od jezika općenito, ali i straha od negativne društvene evaluacije koji se odnose na didaktičku sredinu, ovo istraživanje provedeno je kako bi doprinijelo već široko poznatim saznanjima o istoimenoj temi. Uspješna komunikacija na stranom jeziku koja obuhvaća komuniciranje na pisanoj i usmenoj razini uključujući receptivne i produktivne jezične vještine krajnji je cilj nastave svih stranih jezika neovisno o razini učenja jezika ili okolnostima u kojima se strani jezik uči. Budući da didaktička sredina podrazumijeva formalni kontekst u kojemu se strani jezik uči i usvaja, s napretkom metoda poučavanja kroz desetljeća došlo se do kvalitetnijih načina prezentiranja jezične forme i sadržaja učenicima koji su tada strani jezik usvajali u mnogo opuštenijem i motiviranijem okruženju. Osluškivanjem njihovih pojedinačnih i grupnih potreba, nastava stranih jezika s vremenom je postajala interaktivnija i koncentriranija na osposobljavanje učenika da preuzme osobni rizik pri učenju te da sustavno gradi svoje znanje i kompetencije kako bi na kraju postao uspješnim učenikom stranoga jezika. Nastavnikova uloga u tom procesu od iznimne je važnosti jer eksplicitno utječe na učenikovu svijest o osobnim mogućnostima i ciljevima koji uz dobrog mentora zasigurno dovode do uspješnog ovladavanja stranim jezikom. No, iako su ponekad naizgled zadovoljeni svi čimbenici koji bi trebali dovesti do pozitivnog rezultata u učenju i usvajanju stranoga jezika, upletanje izvanjskih čestica često ometa učenički napredak.

Prema rezultatima provedenog istraživanja zaključujemo kako je u slučaju učenika početne razine učenja španjolskog jezika strah od negativne društvene evaluacije negativno korelirao sa strahom od govorenja na španjolskom jeziku, dok su strah od preuzimanja rizika i osobna spremnost na komunikaciju na stranom jeziku pridonijeli takvoj korelaciji. Što se tiče učenika napredne razine učenja španjolskog jezika, suprotnim rezultatima zaključujemo da je hipoteza o spomenutoj negativnoj korelaciji opovrgnuta, čemu svjedoče izostanak straha od pogreške, opuštenost pri usmenom komuniciranju na španjolskom jeziku te veće samopouzdanje od učenika početne razine što se može pripisati dužoj izloženosti jeziku. Prema rezultatima u obje grupe ispitanika zaključujemo da razumijevanje slušanjem na španjolskom jeziku pada pod negativan utjecaj straha od negativne evaluacije okoline te da je u većini slučajeva to rezultat deficita usvojenosti jezika. Vidljiv je utjecaj negativnog straha kod obje grupe ispitanika zbog slabe koncentracije na sadržaj poruke koji pada u drugi plan, nedostatka vremena za dekodiranje sadržaja poruke te nemogućnosti praćenja neverbalnih

komunikacijskih znakova pri slušanju zvučnih zapisa. Osim navedenoga, kod obje grupe ispitanika odsutnost govornika i njegovo veće znanje o stranome jeziku nego što ga imaju oni dodatno potiču strah od slušanja na stranome jeziku. Nadalje, ispitanici početne razine španjolskog jezika pod jačim su utjecajem straha od pogreške pri upotrebljavanju vještine pisanja zbog toga što pismeni zadaci ostavljaju pisani trag pa time reflektiraju trajnu sliku neuspjeha. U tom se kontekstu negativna korelacija straha od stranog jezika i straha od pisanja na stranom jeziku može jasno vidjeti kod mogućeg vrednovanja pisanog teksta gdje se potencijalni neuspjeh promatra kroz prizmu bezvrijednosti i nesigurnosti pojedinca u samoga sebe. Suprotno tome, za učenike napredne razine španjolskog jezika naglasio se pozitivan stav ispitanika prema ovoj jezičnoj vještini kojemu doprinosi veća usvojenost sadržaja stranoga jezika, homogenost grupe i mentorstvo profesora. Također, rezultati učenika početne razine učenja španjolskog jezika svjedoče da se uspješno ovladavanje jezičnom vještinom čitanja u korelaciji sa strahom od negativne društvene evaluacije neće realizirati, čemu doprinosi činjenica da pri čitanju na početnoj razini učenja oni još uvijek daju prednost formi nad sadržajem teksta, a rezultat tome je slabije pamćenje sadržaja pročitaneog teksta. S druge strane, rezultati učenika napredne razine učenja španjolskog jezika su pokazali pozitivnu interferenciju samopouzdanja i postignutog uspjeha u ovladavanju jezičnom vještinom čitanja pa zaključujemo kako niža razina stresa pri čitanju može imati pozitivan učinak na pamćenje i usvajanje sadržaja pročitaneog teksta. Na kraju, za obje grupe učenika (početne i napredne razine učenja španjolskog jezika) rezultati istraživanja su pokazali da pozitivna i ugodna atmosfera na nastavi te motivirajući profesor koji se istovjetno posvećuje pojedincu i grupi uvelike potpomažu razvoju ueničkog samopouzdanja i samopoštovanja. U takvom okruženju učenik će češće preuzeti rizik od pogreške te samostalno osmisliti kreativnu jezičnu produkciju, a početni negativan strah od svih načina komunikacije na stranom jeziku oblikovat će se u onaj blagotvorni.

Sudeći po načinima provođenja suvremene nastave koju bi trebale karakterizirati metode primjenjivosti komunikacijskog pristupa poučavanju, svjedočimo činjenici kako je nastavnik osoba koja neizravno oblikuje svakoga od učenika i suptilno ga usmjerava kako bi iskoristio svoj puni kapacitet pritom imajući na umu spomenute čimbenike koji pozitivno ili negativno koreliraju sa usvajanjem znanja stranoga jezika kod njegovih učenika. Dapače, u ovom se epilogu nastavnik ispostavio ključnim. Iz priloženih podataka možemo na primjeru prakse jednog nastavnika i pojedinačnih stavova nekolicine njegovih učenika dokazati spomenutu poveznicu između provoditelja obrazovnog programa i njegove publike koju čine

učenici te slobodno reći kako u dotičnom slučaju sva pravila komunikacijskog pristupa u poučavanju stranoga jezika, iz perspektive profesora, ali i iz perspektive učenika jesu i mogu biti zadovoljena. Štoviše, još se jednom dokazalo istinitim kako s napretkom usvajanja znanja i vještina u učenju stranog jezika učeničko samopoštovanje i samopouzdanje raste, a osobno preuzimanje rizika pri učenju postaje učestalije.

Na kraju, svjesni smo spoznaje da su rezultati ovog istraživanja samo jedan mali dio cjelokupnog spektra nastave stranih jezika pa se temeljem dotičnih saznanja ograđujemo od generalne prakse u nastavi stranih jezika, ali istovremeno se nadamo kako će ovo istraživanje dati temelj za buduća istraživanja srodnih struka. Ovim radom i njegovom argumentacijom smatramo da smo postigli ciljeve poput utvrđivanja uzroka straha od komunikacije na stranom jeziku prilikom upotrebe jezičnih vještina, možemo li ga promatrati isključivo kao zasebni fenomen ili uz strah od negativne društvene evaluacije, te kako se osjećaji koji prate učenike španjolskog jezika manifestiraju u procesu učenja i usvajanja stranog jezika unutar didaktičke sredine. Nadamo se da će rezultati istraživanja u ovome radu pridonijeti široj slici poučavanja stranih jezika te da će učenički glas koji je zapravo presudan naposljetku ostati inicijator i kreator dobre prakse nastave stranih jezika.

10. LITERATURA

Ajduković, M., Kolesarić V. (ur.) (2003). Etički kodeks istraživanja s djecom. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. Vol 6. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas. Universität de Saarlandes, Alemania*. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2011.878> [13.3.2021]

Arnold, J. (ed.) (2000), La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Cambridge University Press

Bagarić Medve, V. (2012) Komunikacijska kompetencija: Uvod u teorijske, empirijske i primjenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku. Osijek: *Filozofski fakultet u Osijeku*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/327791048_Komunikacijska_kompetencija_Uvod_u_teorijske_empirijske_i_primijenjene_aspekte_komunikacijske_kompetencije_u_stranome_jeziku [13.3.2021]

Biel, L. A., Ramos, E. A. (2018), Impacto de la ansiedad en la lectura en voz alta en el aula: estudio de caso de estudiantes de ELE tailandeses de nivel A1. *Tejuelo* 28, 219-252. Dostupno na: DOI: 10.17398/1988-8430.28.219 [13.3.2021]

Blascovich, J., Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. u *J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), Measures of social psychological attitudes, Vol. 1. Measures of personality and social psychological attitudes*. Academic Press. 115–160. [13.3.2021]

Bonačić, M. (1980) Jezik u društvenom kontekstu i analiza diskursa. Znanstvena osnova komunikativnog pristupa poučavanju stranih jezika. *Strani jezici; Časopis za unapređenje nastave stranih jezika. Sekcija za strane jezike Hrvatskog filološkog društva. Školska knjiga*. 92-101.

Brown, G., Yule, G. (1983) Discourse Analysis. Cambridge: *Cambridge University press*. Dostupno na: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805226>. [13.3.2021]

Brown, H. D. (2000) Principles of Language Learning and Teaching. *White Plains: Pearson Education, Inc. All*. Dostupno na: http://angol.uni-miskolc.hu/wp-content/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf. [13.3.2021]

Bucholtz, M., Hall, K., (2004), *Language and Identity. U A Companion to Linguistic Anthropology*, ur. Alessandro Duranti. Oxford: Blackwell Publishing. prevela Čačković, L. (2017) *JAT- Časopis studenata kroatistike* br. 3 236-275.

Cheng, Y., Horwitz E. K., Schallert, D. L. (1999) Language anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language learning* 49 (3), 417-446. Dostupno na: DOI:[10.1111/0023-8333.00095](https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095) [13.3.2021]

Chomsky, N. (1965) *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge. MA: MIT Press. Dostupno na: [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=ljFkBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Chomsky,+N.+\(1965\)+Aspects+of+Theory+of+Syntax.+Cambridge.+MA:+MIT+Press&ots=-FnDVTIJS&sig=e1U42UnXkMSxA9uGDm5iC8k5cQc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=ljFkBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Chomsky,+N.+(1965)+Aspects+of+Theory+of+Syntax.+Cambridge.+MA:+MIT+Press&ots=-FnDVTIJS&sig=e1U42UnXkMSxA9uGDm5iC8k5cQc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) [13.3.2021]

Daly J., Miller, M. D., (1975) Apprehension of Writing as A predictor of Message Intensity, *The Journal of Psychology*, 89, 173-177. Dostupno na: DOI: [10.1080/00223980.1975.9915748](https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915748) [13.3.2021]

De Botton, A. (2005). Statusna tjeskoba. S engleskog preveo Dean Trdak. *Biblioteka Karizma. Kolo VIII, Knjiga 29. SysPrint. Zagreb.*

Dewaele, J. M. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, 6 (1), 23–38. Dostupno na: DOI:[10.1177/13670069020060010201](https://doi.org/10.1177/13670069020060010201) [13.3.2021]

Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: *Lawrence Erlbaum*. Dostupno na: [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=4r6PAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=D%C3%B6rnyei,+Z.+\(2005\),+The+Psychology+of+the+Language+Learner:+Individual+Differences+in+Second+Language+Acquisition.+London:+Lawrence+Erlbaum&ots=CWPJi8wtOX&sig=JysNdZR8cprqdiQ47Tazo09Ho10&redir_esc=y#v=onepage&q=D%C3%B6rnyei%20%20\(2005\)%20The%20Psychology%20of%20the%20Language%20Learner%3A%20Individual%20Differences%20in%20Second%20Language%20Acquisition.%20London%3A%20Lawrence%20Erlbaum&f=false](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=4r6PAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=D%C3%B6rnyei,+Z.+(2005),+The+Psychology+of+the+Language+Learner:+Individual+Differences+in+Second+Language+Acquisition.+London:+Lawrence+Erlbaum&ots=CWPJi8wtOX&sig=JysNdZR8cprqdiQ47Tazo09Ho10&redir_esc=y#v=onepage&q=D%C3%B6rnyei%20%20(2005)%20The%20Psychology%20of%20the%20Language%20Learner%3A%20Individual%20Differences%20in%20Second%20Language%20Acquisition.%20London%3A%20Lawrence%20Erlbaum&f=false) [13.3.2021]

Friend, R. M., Gilbert, J. (1973). Threat and fear of negative evaluation as determinants of locus of social comparison., 41(2), 328–340. Dostupno na: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1973.tb00097.x> [13.3.2021]

Furedi, F. (2008). Politika straha. S onu stranu ljevice i desnice. S engleskog preveo Tonči Valentić. *Izdanja Antibarbarus. Zagreb.*

García Galindo, G. (2010). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista de la Educacion en Extremadura* , 41-55. Dostupno na: <https://silo.tips/download/la-ansiedad-ante-el-aprendizaje-de-una-segunda-lengua> [13.3.2021]

Granger, C. (2004). *Silence in Second Language Learning. A Psychoanalytic Reading.* Dostupno na: [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=0WwkVUV11wcC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Granger,+C.+\(2004\).+Silence+in+Second+Language+Learning.+A+Psychoanalytic+Reading.&ots=9KnoIROCzG&sig=nqvtjBIKSTaczeY75ux6nUzJvk&redir_esc=y#v=onepage&q=Granger%2C%20\(2004\).%20Silence%20in%20Second%20Language%20Learning.%20A%20Psychoanalytic%20Reading.&f=false](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=0WwkVUV11wcC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Granger,+C.+(2004).+Silence+in+Second+Language+Learning.+A+Psychoanalytic+Reading.&ots=9KnoIROCzG&sig=nqvtjBIKSTaczeY75ux6nUzJvk&redir_esc=y#v=onepage&q=Granger%2C%20(2004).%20Silence%20in%20Second%20Language%20Learning.%20A%20Psychoanalytic%20Reading.&f=false) [13.3.2021]

Gumperz, J. J. (1974) Linguistics Anthropolgy in Society. *American Anthropologist* 76, 785-798. Dostupno na: <https://doi.org/10.1525/aa.1974.76.4.02a00040> [13.3.2021]

Gumperz, J. J., Hymes, D., (1972). Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. New York: *Holt, Rinehart and Winston Inc.* Dostupno na: DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500000737> [13.3.2021]

Hassan, B. (2001). The Relationship of Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students. 39. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED459671> [13.3.2021]

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B, Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132. Dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/327317> [13.3.2021]

Hymes, D. (1996) Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an understanding of voice. London: *Taylor & Francis e-library.* Dostupno na: [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=p-14AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR6&dq=Hymes,+D.+\(1996\)+Ethnography,+Linguistics,+Narrative+Inequality.+Toward+an+understanding+of+voice.+London:+Taylor+%26+Francis+e-library.&ots=ZXutrlcwx3&sig=ZNDre7doh5ZchOdagOWZZa2xYMk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=p-14AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR6&dq=Hymes,+D.+(1996)+Ethnography,+Linguistics,+Narrative+Inequality.+Toward+an+understanding+of+voice.+London:+Taylor+%26+Francis+e-library.&ots=ZXutrlcwx3&sig=ZNDre7doh5ZchOdagOWZZa2xYMk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) [13.3.2021]

Jones, R. H. (2002) DISCOURSE ANALYSIS. A resource book for students. Dostupno na: https://www.academia.edu/34028847/DISCOURSE_ANALYSIS_A_resource_book_for_students_PDF_Editor [13.3.2021]

Knežević, Č. (2016) Komunikativni pristup nastavi stranog jezika nasuprot gramatičko prevodnom metodu. *SVAROG* No.12 30-312. Dostupno na: <http://svarog.nubl.org/wp-content/uploads/2014/12/Mr-%C4%8Cedomir-P.-Kne%C5%BEevi%C4%87-KOMUNIKATIVNI-PRISTUP-NASTAVI-STRANOG-JEZIKA-NASUPROT-GRAMATI%C4%8CKO-PREVODNOM-METODU.pdf> [13.3.2021]

Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. London: *Oxford University Press*. Dostupno na: <https://philpapers.org/rec/SLAEAA> [13.3.2021]

Leary, M. R. (1983), A Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin* 9 (3), 371–375. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/0146167283093007> [13.3.2021]

Leary, M. R., Kowalski, R. M. (1995). Social anxiety. New York: *Guilford Press*. Dostupno na: [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=NkIISXNuoNgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Leary,+M.+R.,+Kowalski,+R.+M.+\(1995\).+Social+anxiety.+New+York:+Guilford+Press&ots=PqHoCUJx2-&sig=dmFrvs0oWwj5FW06tIpVqW_Kh6I&redir_esc=y#v=onepage&q=Leary%2C%20M.%20R.%2C%20Kowalski%2C%20R.%20M.%20\(1995\).%20Social%20anxiety.%20New%20York%3A%20Guilford%20Press&f=false](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=NkIISXNuoNgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Leary,+M.+R.,+Kowalski,+R.+M.+(1995).+Social+anxiety.+New+York:+Guilford+Press&ots=PqHoCUJx2-&sig=dmFrvs0oWwj5FW06tIpVqW_Kh6I&redir_esc=y#v=onepage&q=Leary%2C%20M.%20R.%2C%20Kowalski%2C%20R.%20M.%20(1995).%20Social%20anxiety.%20New%20York%3A%20Guilford%20Press&f=false) [13.3.2021]

MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1989), Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning* 39 (2) 251-275. Dostupno na: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x> [13.3.2021]

Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la Metodología de la Enseñanza. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* No.5. Dostupno na: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568> [13.3.2021]

Matsuda, S., Gobel, P. (2001) Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties. *JALT Journal*, 23(2), 227-247. Dostupno na: <https://doi.org/10.37546/JALTJJ23.2-3> [13.3.2021]

Matsuda, S., Gobel, P. (2003) Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *Elsevier Ltd. , System* 32, 21-36. Dostupno na: DOI:[10.1016/j.system.2003.08.002](https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002) [13.3.2021]

Mihaljević Djigunović, J. (1998), Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika. Zagreb: *Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*.

Mihaljević Djigunović, J. (2002), Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi. Zagreb: *Naklada Ljevak*.

Mihaljević Djigunović, J. (2004), Beyond Language Anxiety. *SRAZ XLIX*, 201-212. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/26891> [13.3.2021]

Mihaljević Djigunović, J., Bagarić, V. (2007), Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika* 8 (1), 84-93. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/26943> [13.3.2021]

Mihaljević Djigunović, J., Legac, V. (2008), Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*. God. LIII., 32 –347. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/40456> [13.3.2021]

Mijić, H. (2015), Komunikacijska kompetencija na nastavi španjolskog kao stranog jezika - stavovi nastavnika i učenika. Zagreb: *Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*. Dostupno na: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/6684/> [13.3.2021]

Mulaosmanović, N. (2020), Samopoštovanje i samoeфикаsnost kao determinante straha od negativne evaluacije kod adolescenata. *DHS* 3 (12), 309-330. Dostupno na: <http://oaji.net/articles/2020/8977-1601639162.pdf> [13.3.2021]

Onwuegbuzie, A. J., Bailey P., Daley, C. E. (1999), Factors associated with foreign language anxiety. *Cambridge University Press*. Dostupno na: <https://doi.org/10.1017/S0142716499002039> [13.3.2021]

Radovanović, N., Glavak, R. (2003), Povezanost straha od negativne evaluacije sa samopoimanjem i socijalnom percepcijom kod adolescenata. Zagreb: *Društvena istraživanja* 6 (68), 1123-1139. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/19278> [13.3.2021]

Richards, J., Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press. Dostupno na: <https://www.novaconcurros.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf> [13.3.2021]

Román Pérez, K. J. (2010), Aprendizaje virtual de español para extranjeros anglo parlantes con énfasis en la cultura colombiana. Bogotá: Facultad de ciencias de la educación. Dostupno na:

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8176/TrabajodegradoKristtyRoman.pdf?sequence=1> [13.3.2021]

Sánchez-Jiménez, D. (2010), La enseñanza de lenguas extranjeras en el entorno europeo. Dostupno: https://www.researchgate.net/publication/301341162_La_ensenanza_de_lenguas_extranjeras_en_el_entorno_europeo [9.2.2021.]

Saville-Troike, M. (2002), The ethnography of communication: An introduction (3. ed.). Blackwell. Dostupno na: <https://gumonounib.files.wordpress.com/2010/06/the-ethnography-of-communication-an-introduction-third-edition-by-muriel-saville-troike.pdf> [9.2.2021.]

Schlenker, B. R., Leary, M. R. (1982), Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin*, 92 (3), 641–669. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.3.641> [9.2.2021.]

Sobo, K., Eterović S., Rujevčan, D. (2012), Komunikacija u nastavi stranog jezika. *Zbornik Veleučilišta u Karlovcu*. 2 (1) 209-219. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/87857> [9.2.2021.]

Spielberger, C. D. (1980), Test Anxiety Inventory. Preliminary professional manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Dostupno na: <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0985> [9.2.2021.]

Supek Zupan, O. (1982), Del Hajmz, Etnografija komunikacije. *Narodna umjetnost* 19, 227-228. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/78276> [9.2.2021.]

Vijeće Europe (2005). Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje. *Zagreb: Školska knjiga*.

Vrhovac, Y. (2001), Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika. *Zagreb: Naklada Ljevak*

Watson D., Friend R. (1969), Measurement of Social-evaluative anxiety., 33 (4) , 448-457. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/h0027806> [9.2.2021.]

Zafar, S., Meenakshi, K.. (2012), Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review. *Journal of Language Teaching and Research*. 3 .639-646. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/272797669_Individual_Learner_Differences_and_Second_Language_Acquisition_A_Review [9.2.2021.]

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Pročišćeni tekst) , Narodne novine 126/2012. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2012_11_126_2705.html [9.2.2021.]

Zubak, V. (2017), *Strah od jezika u ovladavanju inojezičnim hrvatskim*. Zagreb: *Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*. Dostupno na: <https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg:929> [9.2.2021.]

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos
Departamento de Etnología y Antropología cultural

**La ansiedad ante la evaluación social negativa durante la
comunicación en lengua extranjera: Un estudio de caso de los
estudiantes de español en una escuela secundaria de Croacia**

Estudiante:

Maja Cafuk

Mentora:

dr. sc. Andrea Beata Jelić

Comentora:

dr. sc. Jelena Marković

Zagreb, 2021

RESUMEN: La ansiedad ante la evaluación social negativa forma parte de la vida cotidiana del ser humano, si bien es especialmente detectada en el ámbito didáctico a la hora de aprender y adoptar nuevos contenidos, e incluso al mismo tiempo suele interferir con el miedo a la comunicación (García Gallindo, 2010). El objetivo de este trabajo fue preguntar a los estudiantes de español como tercera lengua extranjera al obtener su educación secundaria qué les causa ansiedad ante la comunicación en lengua extranjera al usar las destrezas lingüísticas, si este aparece como un fenómeno individual o coincide con la ansiedad ante la evaluación social negativa y cómo se manifiestan los sentimientos peculiares relacionados con estos dos tipos de ansiedad en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera dentro del entorno didáctico. El trabajo desde una perspectiva folclórica y antropológica cultural ofrece no solo una interpretación del fenómeno investigado, sino que también sugiere posibles soluciones que pueden ser utilizadas en el proceso educativo. En la investigación etnográfica cualitativa realizada, participaron estudiantes de dos grados de una escuela secundaria en Croacia, es decir los estudiantes de nivel inicial y los de nivel intermedio a los que el español es una tercera lengua extranjera que aprenden. Ellos respondieron a las preguntas clave para esta investigación en forma de entrevistas semiestructuradas. Teniendo en cuenta los resultados de la investigación realizada, se ofrecerán conclusiones a partir de las cuales se desarrollarán técnicas apropiadas y aplicables para reducir la ansiedad ante la evaluación social negativa en estudiantes y profesores.

PALABRAS CLAVE: ansiedad ante la evaluación social negativa, ansiedad ante la lengua extranjera, enfoque comunicativo, factores afectivos, destrezas lingüísticas, lengua española

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. LA LENGUA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	3
2.1. El modelo de Chomsky y de Hymes	4
2.2. El modelo de Widowson y el de Canale y Swain.....	6
2.3. El modelo de Bachman y Palmer y el de Savignon.....	8
3. ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	10
3.1. El modelo S-P-E-A-K-I-N-G	12
3.2. El análisis del discurso	13
3.3. La competencia comunicativa en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras	15
4. LA VÍA AL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	17
4.1. Métodos de enseñanza tradicionales	18
4.2. Los métodos de enseñanza alternativos	20
4.3. El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras	23
5. LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y LOS FACTORES AFECTIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	25
5.1. Extraversión e introversión	26
5.2. Autoestima, autoconfianza y voluntad de comunicarse en la lengua extranjera...	26
5.3. Inhibición.....	27
5.4. Disposición a asumir riesgos	28
5.5. Miedo y personalidad	29
6. LA ANSIEDAD: UN FACTOR AFECTIVO Y FENÓMENO SOCIAL.....	30
6.1. Las definiciones de la ansiedad.....	30
6.2. La ansiedad ante la lengua extranjera y comunicación en la lengua extranjera...	32
6.2.1. Ansiedad al leer en una lengua extranjera	36
6.2.2. Ansiedad al escribir en una lengua extranjera.....	38
6.2.3. Ansiedad al escuchar en una lengua extranjera.....	39

6.2.4. <i>Ansiedad al hablar en una lengua extranjera</i>	41
7. LA ANSIEDAD ANTE LA EVALUACIÓN SOCIAL NEGATIVA	44
8. INVESTIGACIÓN DEL EFECTO DE ANSIEDAD ANTE LA EVALUCIÓN SOCIAL NEGATIVA EN LA COMUNICACIÓN EN UNA LENGUA EXTRANJERA	
49	
8.1. Problema y objetivos de la investigación	49
8.2. Hipótesis de investigación	49
8.3. Participantes	50
8.4. Realización de la investigación	51
8.5. Procedimientos e instrumentos	51
8.6. Procesamiento de datos	52
8.7. Los resultados de la investigación y discusión	52
8.7.1. <i>La relación entre ansiedad ante la evaluación social negativa y ansiedad al hablar español</i>	52
8.7.2. <i>La ansiedad al escuchar en español en relación a la ausencia física del hablante y al nivel de conocimiento de la lengua extranjera que él posee</i>	58
8.7.3. <i>La influencia de ansiedad por el estatus en la destreza de escribir en español</i>	62
8.7.4. <i>La ansiedad al leer en español en combinación con ansiedad ante la evaluación social negativa afectan la memorización del contenido de un texto leído en español</i>	65
8.7.5. <i>La motivación, un ambiente de trabajo relajado y la reducción de la ansiedad a los errores garantizan resultados positivos en el aprendizaje y la adquisición del español</i> .	69
10. CONCLUSIÓN	74
10. BIBLIOGRAFÍA	77

1. INTRODUCCIÓN

Como en la vida y acciones diarias de los humanos podemos atestiguar que el aprendizaje de nuevas destrezas contribuye al desarrollo intelectual y espiritual personal, identificando el entorno didáctico como un micromundo estudiantil podemos concordar con el hecho de que el aprendizaje y la adquisición, tanto en el entorno natural como en el controlado, están condicionados por varios factores que influyen en estos dos procesos. Los efectos positivos de los buenos resultados que se alcanzaron después del dicho esfuerzo en el plano psicológico-emotivo pueden observarse en un tiempo mínimo desde el entendimiento del resultado; tanto después de un aprendizaje motivado y la presentación de lo adquirido, como en el entorno privado, por ejemplo después de articular un chiste delante de gente conocida o desconocida. Entonces no encontramos extraña una situación simultánea vice versa en la que se destacarían los resultados menos deseables que se manifestaran cuando están presentes unos factores externos. De Botton (2005:94) dice que «Si nuestro estatus depende de nuestros logros, entonces, si lo percibimos generalmente, para el éxito necesitamos talento y – cuando estamos en la búsqueda del bienestar de espíritu – confiable supervisión de él», lo que explica la mencionada afirmación que comenta cómo en el momento de la búsqueda de la solución más conveniente para una situación comunicativa nuestro éxito no solo depende de las capacidades cognitivas que nos sirven para actuar, sino que la mayor parte en nuestros hechos está bajo la influencia del componente afectivo que nos obedece exclusivamente si las circunstancias lo permiten. Así nuestras hazañas pueden parecer muchísimo más diferentes tomando en cuenta la interferencia de una partícula externa.

Cabe destacar que la comunicación desde una perspectiva general en la mayoría de los casos se iguala con una forma de comunicación escrita u oral, es decir, un medio de transmisión de un mensaje entre dos o más personas, pero mirando el panorama más amplio de la comunicación, destaca su ambigüedad. La ambigüedad de la comunicación es de suma importancia para este trabajo, por lo que debido al interés en diversas influencias en el proceso de comunicación en una lengua extranjera, la amplitud de la comunicación a nivel oral y escrito, incluyendo las destrezas lingüísticas tanto receptivas como productivas mediante el segmento teórico y de investigación se va a destacar tal comprensión de este complejo fenómeno.

Al percibir las experiencias previas, tanto las estudiantiles como las docentes, este trabajo combina conocimientos de ambos prismas de la educación previa de la autora y simultáneamente los dirige a mostrar la situación en la enseñanza del español como lengua extranjera. La investigación etnográfica realizada con estudiantes de una escuela secundaria croata que aprenden español dentro de su educación secundaria en este trabajo destacó una dimensión adicional de interdisciplinariedad del tema que une simultáneamente a los participantes activos en el sistema educativo (estudiantes y profesores) que están en constante dinámica de armonizar los objetivos y resultados de la enseñanza con las necesidades individuales y grupales de los estudiantes, y las influencias intangibles como los factores afectivos en el proceso general de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera durante el cual los estudiantes adquieren destrezas lingüísticas receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir). Por lo anterior, el tema de este trabajo será tratado desde una perspectiva etnográfica, ya que la cultura del lenguaje implica variantes del contexto comunicativo según las cuales se forman y aplican las destrezas lingüísticas en la comunicación en una lengua extranjera, independientemente de si la comunicación y la interacción en la lengua extranjera suceden en un ambiente didáctico o fuera del ambiente formal.

2. LA LENGUA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

El interés por la investigación de la lengua roza el período de las primeras décadas del siglo pasado, es decir, en los años en los que la percibieron como una herramienta para mediar el mensaje desde el hablante hasta el oyente. Las exploraciones e investigaciones de los componentes de la lengua de este tipo al principio fueron tan condicionados que señala el hecho de que la lengua fue un sistema apartado que influye a su entorno cuando es usado, pero su aislamiento sistemático no permitió que los factores externos le influyeran. El estructuralismo fue el que en la mayoría influyó en este modelo de perspectiva entre los lingüistas y los filólogos, pues en efecto, Ferdinand De Saussure por su punto de partida para la investigación escogió el análisis del proceso comunicativo que se había establecido en la premisa de enviar el mensaje del hablante al oyente. Dicho esto, compensó la comunicación con el acto de habla que ocurre dentro del círculo de habla en el que participaron al menos dos concurrentes completamente igualados en experiencia y que poseían las capacidades lingüísticas externamente predeterminadas, que al mismo tiempo niega la existencia de algún externo, único factor individual que eventualmente podría perjudicar a uno de los participantes dentro del proceso comunicativo. Orientado solo a la lingüística de la lengua, De Saussure (1972; en Vrhovac, 2001) ignoró al mismo tiempo la lingüística del habla, que excluía todas las posibilidades de la aparición de un elemento diferente que ya previamente no había constituido el contenido de la lengua (Vrhovac, 2001). Por su parte, Bloomfield (1970; en Vrhovac, 2001) dio ventaja a la conducta lingüística acerca de la existencia de la lengua; incluyendo las características psicofísicas en el análisis de la lengua. Siendo conductista concluyó que los conocimientos que poseen los lingüistas no pueden ser suficientes para analizar cabalmente la corriente de la forma y el contenido de la lengua. De igual manera, los lingüistas deben decidir colaborar con otros tipos de ciencias, como por ejemplo con psicología o neurología. Siguiendo ese enfoque, Bloomfield excluye completamente el componente cognitivo del contexto de la conducta lingüística. Los generativistas como Chomsky (1965) observan la comunicación implícitamente. Chomsky introdujo el concepto de la competencia lingüística¹ tanto como los términos de competencia y actuación para hacer diferencia entre el saber que uno tiene sobre la

¹ El hablante que posee la competencia lingüística es el tipo de hablante nativo monolingüe idealizado que pertenece a una comunidad lingüística homogénea, domina las reglas lingüísticas dentro del abstracto sistema de su lengua perfectamente y le ofrece todas las posibilidades de producir de manera excelente un incontable número de oraciones gramaticalmente correctas; las cuales ve por primera vez; en la producción no hay lapsos, errores, paros ni pensamientos eno tra cosa. Solo la actuación puede ser la muestra directa de la competencia lingüística. (ver más en: Bagarić Medve, 2012)

lengua (competencia) y el uso incondicional de este saber (actuación) con lo que podemos testificar los puntos de vista intrigantemente diferentes entorno a la investigación sobre la lengua que, primero representa un modo de comunicación y, segundo, da respuestas diametralmente opuestas a las preguntas de si la lengua marca solo la actividad intelectual de uno, de si representa el *modus operandi* mediante el que afectamos a nuestro entorno, o, más bien, de si podemos verla como un sistema consolidado que contiene las características de los dos rasgos mencionados (Vrhovac, 2001; Bagarić Medve, 2012).

Considerando la evolución de la lingüística como ciencia y tomando en cuenta su unificación con el resto de las ciencias sociales y varias trayectorias científicas, desde nuestro punto de vista podemos hablar sobre la lengua como una herramienta que sirve para comunicarse y que ya no representa solo el envío del mensaje ni puede servir exclusivamente para transmitir el significado que se construyó fuera del mismo, sino sobre la lengua que subraya uno de los ámbitos más actuales e interesantes investigados dentro de la teoría sociolingüística que siguió décadas después solo por su heterogeneidad.

2.1. El modelo de Chomsky y de Hymes

Con la llegada de la segunda mitad del siglo XX, los sociolingüistas redirigieron el foco de percibir la lengua como un sistema lingüístico cerrado a este del uso de la lengua durante el cambio de entorno, contexto o número de interlocutores presentes. Esto confirma la teoría de Hymes, quien dice que la idea es percibir la lengua como un conjunto más amplio. En otras palabras: su amplitud implica la introducción de los principios culturales, folclóricos y heredados de un constructo social para poder examinarlo completamente (Vrhovac, 2001). Hymes es uno de los sociolingüistas revolucionarios y antropólogos conocidos que desarrolló mucho el contexto del concepto de la competencia comunicativa y recomendó el cambio del eje al segmento comunicativo en la lingüística aplicada. Además, junto a otros colegas de ideas afines permanecía insatisfecho ante el concepto de la competencia lingüística como método teórico mediante el cual se investiga la lengua, a saber, misma idea que presentó Chomsky. Su área de interés fue la comunicación real entre las personas vivas junto a los modos y circunstancias en los que ocurrían. La idea de una nueva teoría sobre la lengua fue presentada en 1972 en la obra *Sociolingüística* y fue la primera que habló de la competencia comunicativa del hablante y su interlocutor (Brumfit y Johnson, 1979; en Bagarić Medve, 2012). Esta teoría

partió de la imagen en la que un usuario mundial de una lengua, tanto el hablante como su interlocutor, no tienen por qué ser sujetos monolingües sino que también podían ser plurilingües, y que el sujeto monolingüe conoce idealmente las variantes funcionales en el sistema de su lengua con lo que se confirmó la hipótesis de la heterogeneidad de las comunidades lingüísticas junto a las que contenían las competencias diferenciales (Bagarić Medve, 2012; Vrhovac, 2001). Teóricamente, Hymes dividió la competencia en dos partes: la competencia gramática y la competencia para el uso de la lengua. La competencia gramática representaba los conocimientos de la gramática de una lengua y era muy cercana a la teoría de la competencia chomskyana. Por otra parte, introduciendo la competencia para usar la lengua, Hymes explicó el segundo aspecto de su perspectiva de la competencia que, con sus similitudes y sus diferencias, existió simulando la actuación de Chomsky. En otros términos, se traduce que la presencia de los dos tipos de competencia en el hablante o interlocutor tiene como resultado el conocimiento de las reglas gramaticales y las reglas del uso dentro de la lengua. Su irrompible conexión es al final lo que cuenta cuando se habla del éxito en la actuación del uso de la lengua. En otras palabras, la competencia simula una cualidad individual que al mismo tiempo depende del conocimiento y de la actuación, pero con la introducción explícita de la capacidad en la teoría existente, libremente la podemos llamar competencia comunicativa. A diferencia de Chomsky, Hymes introdujo también la diferencia entre el número de juicios para el sistema de criterios que se refieren a la competencia comunicativa. Los divide en cuatro: posibilidad formal, factibilidad, apropiación y viabilidad² (Bagarić Medve, 2012). Para explicarlo, Hymes pone en el centro de atención a un hablante o interlocutor real quien después de terminar su desarrollo lingüístico posee la misma cantidad de conocimiento sobre las reglas gramaticales y sobre cómo y cuándo va a aprovechar estos conocimientos gramaticales, en qué circunstancias y con qué objetivos para favorecer al contexto social y comunicativo (Hymes, 1972; en Bagarić Medve, 2012). A modo de breve conclusión, la teoría de Hymes afirma que la percepción de la lengua exclusivamente dentro de las márgenes de la gramática formal es lo mismo que percibir la lengua como un concepto universal. Dicho esto, la perspectiva que trata la lengua solo como medio humano para comunicarse, fuera de sus bordes deja fuera lo más importante: lo que los usuarios de esta lengua desarrollaron solos de él (Hymes, 1996).

La competencia comunicativa, como ha sido mencionado anteriormente, combina indudable e inseparablemente la posesión de la competencia gramatical en el hablante e

² Ver más en: Bagarić Medve, (2012). Komunikacijska kompetencija: Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku. *Sveučilište u Osijeku*.. 8-10.

interlocutor con todas las reglas de la sociolingüística que dictan el modo y tiempo del uso de los conocimientos gramaticales, es decir, combinan de modo situacional el contexto lingüístico y social. Además, los factores sociales como la posición o el estatus del hablante dentro de la sociedad, la institución que representa y su papel dentro del contexto social hacen de éste un hablante incomparable porque los factores así producen una influencia en la producción lingüística con lo que dirigen el modo y la forma del habla mediante los que va a transmitir el mensaje deseado en alguna situación dada. No obstante, hay que subrayar al mismo tiempo la importancia del uso adecuado de la lengua que surge bajo la influencia del conocimiento de las reglas de comportamiento y las normas de las acciones comunicativas que se deben respetar en una cultura y que dirigen los cambios interculturales en una sociedad, lo que ajuntado da herramientas para la comunicación verbal a un individuo para poder conversar con cada uno de los que forman parte de una sociedad (des)conocida (Vrhovac, 2001). Al ignorar las normas culturales y las reglas de buen comportamiento en el proceso comunicativo entre el hablante y su interlocutor, el resultado final podría ser el mal entendimiento del mensaje, la identificación de los elementos indeseables dentro del mensaje o la antipatía general entre dos o más personas que se comunican en el momento mencionado. Por esta razón, el conocimiento de la cultura y de la complejidad de una sociedad construye un factor destacado para percibir la lengua como un sistema inseparable de su esfera cultural, lo que confirma el hecho de que la lengua representa solo un pequeño fragmento de un sistema tan complejo construido por virtudes y preceptos que hacen que cada cultura sea diferente una de otra. La misma teoría la respalda el dato que afirma la actitud de varios científicos de los círculos sociolingüísticos y antropológicos que apelan a la existencia de un vínculo inalterable entre lengua y cultura, y por eso señalan claramente las pruebas lingüísticas dentro de la comunicación cultural como por ejemplo las narraciones, entrevistas, leyendas u otros (Bucholtz y Hall, 2004).

2.2. El modelo de Widdowson y el de Canale y Swain

Tras la definición de la competencia comunicativa de Hymes y del modelo de la misma que hemos comentado previamente, la investigación y evolución del concepto en la práctica en los años 70 produjo nuevos entendimientos de la competencia comunicativa. Así Widdowson (1983) lo trata de modo que separa la competencia (comunicativa) de la capacidad donde mueve el foco a la actuación, es decir, al uso de la lengua (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). La

competencia la cubren en este contexto los conocimientos de las reglas lingüísticas y sociolingüísticas, cuando la capacidad está enlazada al uso de los conocimientos de la lengua, el que aquí representa un recurso para crear significados en la interpretación del discurso lingüístico (Widdowson, 1983; en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). Canale y Swain (1980), y unos años después Canale individualmente (1983), trataron de un modo similar el concepto de la competencia comunicativa, pero para ellos la competencia comunicativa se refiere a una combinación ideal del sistema de destrezas y conocimientos que uno necesita para con calidad. El conocimiento lingüístico actualmente sugiere lo que el hablante de un idioma sabe del mismo idioma y de otros tipos de uso de la lengua, cuando al mismo tiempo la destreza personifica el modo en el que uno usa sus conocimientos ante una situación comunicativa real. Comentando el conocimiento, Canale y Swain proponen una distinción entre tres tipos de conocimiento (Canale y Swain, 1980; en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007):

1. el conocimiento de los principios gramaticales fundamentales
2. el conocimiento del modo de uso de la lengua en diferentes contextos sociales con el fin de ejecutar la función comunicativa
3. el conocimiento del modo de asociar el enunciado con las funciones comunicativas teniendo en cuenta los principios de algún discurso

La teoría completa de Canale y Swain sobre la competencia comunicativa fue convertida en un modelo con tres elementos cruciales, en otras palabras, tres ámbitos de conocimientos y destrezas de un hablante de una lengua. En vista de ello, cada hablante de una lengua debe dominar la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica (Canale y Swain, 1980; 1983; en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007; Vrhovac, 2001). La competencia gramatical, entre otros autores conocida como la competencia lingüística (Savignon, 1983) implica saber y dominar el código lingüístico, tanto verbal como no verbal. Tras la competencia lingüística de Chomsky, la de Canale y Swain integra los conocimientos de vocabulario, ortografía y fonología de la lengua, así como las reglas semánticas, sintácticas y morfológicas cuando al mismo tiempo permite al hablante aprovechar sus conocimientos y destrezas necesarias para poder entender y producir el significado literal de algún enunciado. La competencia sociolingüística se apoya en la teoría de Hymes quien afirma la necesidad de observar la lengua dentro del contexto social para el que se usa, y por eso Canale y Swain (1980; 1981; en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007) la definen como la capacidad de comprender las normas sociales que siguen el comportamiento social aceptable. Esto significa que uno puede usar y entender la lengua en las situaciones socioculturales y sociolingüísticas especiales. La última, la

competencia estratégica, presupone que el usuario va a usar sus estrategias verbales y no verbales para reemplazar los momentos de interrupción en la comunicación, es decir, esta competencia estratégica le permite manejar el vacío en la comunicación que fue producida por su escasez en el desarrollo de uno de los aspectos de la competencia comunicativa. Poseer la competencia estratégica posibilita al usuario ser evasivo, parafrasear cuando le falta la palabra clave, evitar o repetir, modificar el estilo del habla o vacilar. Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007) remarcan que usar la competencia estratégica incluye también los aspectos no cognitivos, es decir, afectivos del uso de la lengua, como por ejemplo la confianza en uno mismo o la falta de ésta, el correr riesgos o el ser prudente, pero cuando se intercala con otros elementos de la competencia comunicativa, la estratégica concede al usuario la libertad de controlar una tarea exigente con mayor facilidad.

2.3. El modelo de Bachman y Palmer y el de Savignon

Siguiendo el ejemplo de Canale y Swain, otros autores también estuvieron a punto de introducir el nuevo y más contemporáneo modelo de la competencia comunicativa. Bachman y Palmer confirmaron el fuerte efecto que tienen las características individuales del usuario de la lengua en su habilidad de comunicar con otros hablantes por lo que los dividen en cuatro grupos de características: características generales, conocimiento temático, esquema afectivo y aptitud lingüística, la que incorpora el conocimiento lingüístico y la competencia estratégica (Bachman y Palmer, 1996; en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). Asimismo, el conocimiento lingüístico desde el punto de vista de Bachman y Palmer está compuesto por el conocimiento organizativo tanto como pragmático, los que juntos cumplen las condiciones del uso de la lengua que es comunicativamente eficiente. La competencia estratégica de dichos autores reúne los componentes metacognitivos que entregan al usuario la posibilidad de inclusión en establecer la meta comunicativa y de evaluar fuentes comunicativas, e incluso la planificación.³

Un modelo similar para definir la competencia comunicativa es propuesto por Savignon (1972; 1983), quien defiende la gran importancia del aspecto de la habilidad. Ella define la competencia comunicativa como la habilidad que posee un individuo para comunicarse en un entorno comunicativo real y, por consiguiente, concluye que la competencia comunicativa de

³ Para ver la descripción más detallada y el mejor entendimiento del concepto, puede ver: Bagarić y Mihaljević Djigunović, (2007). Definiiranje komunikacijske kompetencije. 88-89.

un hablante nunca puede ser de una naturaleza estática, sino dinámica; que es interpersonal y, ante todo, que está determinada por el contexto y por lo tanto, no puede ser absoluta. De igual manera hay que enfatizar que Savignon iguala competencia comunicativa y habilidad lingüística; la competencia aquí sugiere solo la aptitud fundamental de uno mismo para poder usar la lengua, mientras que la actuación personifica exactamente el segmento de la competencia comunicativa gracias al que la competencia del usuario puede desarrollarse y del mismo modo señala el componente al que se puede investigar, evaluar y observar externamente (Savignon, 1972; 1983; en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007).

3. ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Para acercarse al campo de interés del etnógrafo de las comunicaciones, es importante partir de la pregunta que caracteriza al fenómeno etnológico-antropológico-lingüístico mencionado: ¿qué es lo que debe saber un hablante individual para adquirir la habilidad de comunicarse con una determinada comunidad de habla y de qué modo este mismo hablante debería adquirir tal habilidad. La respuesta a esta pregunta, incluyendo los conocimientos y destrezas necesarias para adquirir este tipo de habilidad, representa la posesión de competencia comunicativa en la que los conocimientos necesarios no incluyen solo las reglas sociolingüísticas y lingüísticas de comunicarse y los conocimientos necesarios para interactuar, sino que incluyen el entendimiento de las normas culturales que representan el fundamento para los eventos comunicativos y proceso de la interacción con otras personas (Saville-Troike, 2002). Tras la llegada de los conocimientos nuevos, hasta aquel momento desconocidos sobre el concepto de competencia comunicativa, surgió un punto de partida antropológico-lingüístico conceptual relacionado con la investigación del lenguaje. Dell Hymes, además de las premisas ya conocidas que caracterizaron la competencia comunicativa de los años 60, presentó una nueva disciplina interdisciplinaria y sintetizadora de carácter sociolingüístico que presupuso la investigación y el estudio del lenguaje en el contexto del constructo social en el que se utiliza y lo llama «etnografía de la comunicación» o «etnografía del habla» (Reyaz y Tripathi, 2016; Noy, 2017; Gumperz y Hymes, 1972; Saville-Troike, 2002).

Dado que cada sociedad tiene un carácter individual y establece sus propias formas culturales y simbólicas, lo que incluye el uso de un idioma particular como herramienta de comunicación, la etnografía de la comunicación es un medio por el cual estas formas y su diversidad pueden y deben ser exploradas. Al leer la interpretación de Hymes de la nueva disciplina, nos encontramos con dos puntos de partida concretos que emergen en el trabajo de la etnografía de la comunicación; particularista y generalizador. Así, por un lado, se concentra en la descripción y comprensión del comportamiento comunicativo dentro de un entorno social, mientras que al mismo tiempo, por otro lado, se enfoca en articular fenómenos y teorías conceptuales a través de las cuales se desarrolla una metateoría sistemática de la comunicación humana. Para comprender y poder unificar tanto las disciplinas particularistas como las generalizadoras en el futuro, se necesita una investigación exhaustiva de diferentes comunidades de habla con tantos datos legítimos como sea posible (Saville-Troike, 2002).

Hymes (1996) en su obra tocaya *Etnografía de la comunicación* identifica la disciplina con dos características simultáneas de aproximación al lenguaje desde un punto de vista antropológico. Principalmente, el enfoque del estudio de idiomas representa todo excepto la uniformidad. Es decir, el estudio del lenguaje no puede separar el componente psicológico, sociológico, lingüístico o etnológico en el proceso de llegar a nuevas conclusiones porque actúan exclusivamente con un ritmo común, por lo que las ideas planteadas por estas ramas científicas no pueden funcionar de manera separada y posteriormente relacionarse de nuevo. Además, se debe enfatizar la participación repetida de todos los elementos conocidos que constantemente aportan nueva información sobre el idioma y, lo más importante, el contexto en el que se usa el idioma con el fin de determinar ciertos patrones de uso del lenguaje. Es decir, las actividades del habla de un individuo, y que estos mismos patrones pueden luego identificarse más fácilmente como complejos porque no interfieren con el estudio individual de la gramática, el vocabulario, el carácter del hablante, la religión a la que pertenece el hablante o la forma en la que éste se comporta en una sociedad. Otra característica igualmente importante de la etnografía de la comunicación es la imposibilidad de separar solo el código del lenguaje, la forma del lenguaje o el concepto de lenguaje en sí mismo como marco de referencia para el estudio debido al descuido simultáneo del contexto en el que se utiliza. Esto implica el contexto social de la comunidad en la que el idioma representa el medio principal de comunicación y el contexto de comunicación en el que se usa el idioma para estudiar la ley, el verdadero uso del idioma en una sociedad que busca un código de idioma especial e inherente, el conocimiento y la comunicación asociados.

Apoyándose en la interpretación y contextualización de la etnografía del habla o la comunicación, Hymes (1996) considera importante la noción de género que se caracteriza por la conexión entre la estructura de tipo estilístico y la forma de realizar de tipo estilístico. Siguiendo la descripción del género, introduce dos términos que forman el espinazo del análisis sociolingüístico: «evento de habla», que representa la categoría de un género complejo, y «acto de habla», que interpreta la categoría del género básico, mientras que el género puede definirse explícitamente como el tipo de estilo utilizado (Bonačić, 1980). «Evento de habla» se considera un elemento central del análisis sociolingüístico y se interpreta como un evento regido por las leyes del uso del habla, mientras que «acto de habla» se explica como una parte mínima de un evento de habla o comunicación verbal entre dos personas, es decir, oradores e interlocutores (Hymes, 1996). Además, Gumperz (1974) también señala la existencia de conjuntos de eventos de habla en los que tiene lugar la comunicación de habla entre personas y las circunstancias en las que se desarrollan los actos de habla que involucran la acción de la emisión y forman parte

de los eventos de habla. La naturaleza de los eventos de habla es la que determina la interpretación del enunciado de una expresión lingüística en el momento de un acto de habla. Tales eventos de habla implican ciertas reglas de secuencias de palabras, oraciones y palabras introductorias o finales que determinan el curso de una conversación. Este principio de funcionamiento explica el orden exacto del uso de tales secuencias de palabras «codificadas» que aparecen en un momento específico, de una manera específica y en un grado específico.

«El evento de habla incluye una cadena de componentes cuya relación, capacidad y estatus deben estudiarse detalladamente si se quiere explicar el sistema comunicativo de alguna comunidad de habla. Esos componentes son forma, contenido, hora y lugar de envío del mensaje, “precio”(el carácter psicológico del mensaje), hablante, mensajero, oyente (audiencia), recipiente, intenciones (objetivos y sus resultados reales en la comunicación), estilo, canal (medio), normas de interacción e interpretación y géneros. De uno a otro evento de habla el centro de la comunicación puede estar en cualquiera de estos componentes (o en varios)» (Supek Zupan, 1982: 227-228).

3.1. El modelo S-P-E-A-K-I-N-G

Siguiendo el punto de vista que propone la gran importancia de usar el grado completo de la competencia comunicativa que posee un hablante, Hymes concibió la parte de la etnografía de la comunicación en la que muy fácilmente se concluye que el contexto depende del uso de la lengua en el momento de la transmisión de las informaciones, mientras que la idea de tal concepto representa la lengua variable y dependiente de muchos factores dentro de la comunicación con otra gente. Él propuso una clase de análisis de los componentes del habla cuyo objetivo es rasgar más profundamente en la lengua y el significado sin prejuicio cultural, donde la manera en la que los seres humanos se comunican no se basa exclusivamente en el sonido, sino en el habla (Reyaz y Tripathi, 2016). Hymes lo nombró el modelo S-P-E-A-K-I-N-G (Jones, 2002; Saviile-Troike, 2002). La sigla S-P-E-A-K-I-N-G⁴ implica las variaciones

⁴ Hymes aclaró el significado de las siglas separando cada uno de los componentes de siguiente manera (tomado y adaptado de Jones, 2002): S - establecer el carácter de una escena o marco; indica el lugar y la hora, pero también las circunstancias físicas de los participantes y su origen cultural; P - participantes; incluye la identidad de los participantes en cuanto a edad, género, etnia, clase social y sus características, roles y obligaciones que tienen por ser partícipes del evento y las relaciones entre ellos. Cubre a los participantes directos en el evento de discurso, observadores, audiencia y otras personas espacialmente cercanas; E – finaliza las metas; indica metas, intenciones y propósitos establecidos y resultados inesperados que pueden variar de un hablante a otro; A - la secuencia de actos simboliza el acto de habla; combina la forma y el contenido del material hablado. Implica la estructura de la comunicación simultáneamente con su desarrollo; K - la clave representa la tonalidad y el estado de ánimo en la comunicación; la forma en la que se realizó un acto de habla (signo de tristeza, humor, seriedad, etc.); I - instrumentalidades; representa un medio a través del cual se desarrolla el significado, significa el canal verbal, no verbal, oral o escrito y un código especial que puede simbolizar el lenguaje, dialecto o sociolecto (susurro, grito,

prácticas de todo lo que hemos mencionado anteriormente para que los hablantes pudieran identificar más fácilmente los supuestos teóricos entorno al uso de la lengua, pero su gran importancia se aclara más dentro del contexto de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Con el uso de este mismo modelo como una herramienta para analizar un acto de habla en un entorno de habla, es decir, en una comunidad de habla, los investigadores podían distinguir variantes y aprender más sobre el modo de la comunicación humana, y también sobre cuánto este tipo de comunicación respeta los patrones establecidos de comportamiento y comunicación. Reyaz y Tripathi (2016) como un ejemplo de un acto de habla dentro de una comunidad de habla destacan a la tribu !Kung del desierto Kalahari en Sudáfrica. Ellos viven en las circunstancias naturales difíciles, así que su comportamiento y comunicación muy frecuentemente son difíciles de manejar, pero al mismo tiempo se adaptan al ámbito del entorno en el que viven. No se tolera el grito ni la pelea, pero tales escaladas durante la comunicación implican patrones de habla y formas de compensación especialmente seleccionadas para que, en conclusión, ambas partes que terminaron en el conflicto puedan considerarse satisfechas. Otro ejemplo de diferentes circunstancias de un evento de habla se encuentra en la isla de Timor en el sudeste asiático, donde vive una comunidad muy pequeña de personas, pero que usan muchos idiomas, incluido un idioma llamado Roti. Los hablantes de ese idioma tienden a ser muy sociables y conversadores, por lo que el silencio en tales circunstancias entre los miembros de la comunidad es una señal muy vergonzosa. El silencio en su discurso significa resentimiento o insatisfacción (Reyaz y Tripathi, 2016; según Wardhaugh, 2006).

Estos resultados de investigación apuntan a diferencias socioculturales y geográficas omnipresentes que tienen un impacto marcado en la percepción del lenguaje en diferentes comunidades sociales y, por lo tanto, en el entorno en el que viven dichas comunidades.

3.2. El análisis del discurso

Una de las áreas multidisciplinarias que se ocupa simultáneamente de la comunicación de información y el uso del lenguaje y su relación con el contexto es el análisis del discurso o análisis discursivo (Vrhovac, 2001). La columna vertebral de la investigación del análisis del discurso es el uso del lenguaje en circunstancias reales y su propósito y modo de

canción, incluso mensaje escrito); N - normas de interacción e interpretación; comportamientos que tienen lugar simultáneamente con el acto de habla donde hay reglas mutuamente establecidas para la comprensión de eventos en el acto de habla; G - género; implica tipos o clases de actos y eventos de habla (broma, presentación oral, pelea, etc.)

uso, las variantes del lenguaje en el habla y la escritura como dos formas más comunes del uso, y también los factores sociales y culturales que influyen en la elección de discurso en una situación específica. Más tarde, se podrían construir de manera relevante los objetivos de las interpretaciones sociales, didácticas, científicas, psicológicas, sociológicas, políticas y de otro tipo del lenguaje en un contexto dado (Brown y Yule, 1983; Brown, 2000). Hymes, guiado por la importancia del discurso, es decir, del contexto, creó un marco donde el poder inconmensurable y la cantidad de uso del lenguaje tienen el dominio sobre la existencia del conocimiento del lenguaje. El contexto es un aspecto metalingüístico extremadamente importante tanto de la lengua como de la enseñanza de la lengua y debe adaptarse a una situación determinada en la que tiene lugar algún tipo de interacción entre hablantes. La importancia de comprender el concepto de competencia comunicativa es muy visible en una comunidad de habla particular en términos de participación en un evento de habla, pero el hecho es que dicha comunicación no puede verse únicamente a través del prisma de las premisas lingüísticas sobre el lenguaje, ni a través de transcripciones de conversación o análisis del texto. Halliday (1978) señala la importancia de las funciones sociales y culturales que caracterizan el uso del lenguaje, y que luego forman y condicionan dinámicamente las formas del sistema lingüístico.

En la década de 1980, el discurso de aula comenzó a considerarse como un factor importante en el contexto de la comprensión de eventos dentro del aula. Vrhovac (2001:42) afirma que «se trató de una investigación basada en registros auditivos o visuales de interacción que se da en el ámbito didáctico cuyos datos fueron registrados y sus resultados consecuentemente analizados». Sin embargo, la mayor desviación de la investigación lingüística clásica de ese tipo fue visible en el enfoque en la estructura del habla, es decir, modificando turnos de habla (corrigiendo errores, tomando palabras, etc.). Esta forma de recopilar datos sobre el discurso de clase era otra entrada al mundo metodológico-didáctico cuyos datos estaban disponibles para los investigadores ejemplares de la investigación cualitativa. La complejidad de la comunicación formal o informal entre personas no solo se refleja en el significado del mensaje sino en el significado de la comunicación en sí para los hablantes cuando se encuentran con otros interlocutores, en diferentes contextos culturales y en otros lugares. Con tal comprensión, el análisis del discurso trasciende la investigación en sí mismo como modelo de investigación y profundiza en la etnografía. La etnografía, por otro lado, engloba todo lo que el análisis del discurso ha recogido por un lado y va un paso más allá: describe los hechos vividos por personas de determinados grupos sociales, no se detiene en el análisis de textos y palabras habladas, sino que instruye a los investigadores a pasar tiempo con

los grupos de investigación, a observarlos, a comprender su discurso interno del uso del lenguaje y a hablarles sobre temas personales usando ese lenguaje y comportamientos que lo acompañan (Jones, 2002).

3.3. La competencia comunicativa en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras

En el marco pedagógico, metodológico y didáctico de la investigación de competencia comunicativa durante la adquisición y enseñanza de una lengua extranjera, los investigadores, además de los conceptos ya conocidos de competencia comunicativa, han estructurado una especie unificada que corresponde al discurso del entorno didáctico. Uno de los modelos presentados con un enfoque en la enseñanza y el aprendizaje es el modelo pedagógico de competencia comunicativa de Celca-Murcia, Dörnyei y Thurell de 1955, el que presentaron en *Una competencia comunicativa: modelo motivado pedagógicamente con especificaciones de contenido* (Bagarić Medve, 2012). Este modelo pedagógico se basa en gran medida en el conocido modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980) con la adición del modelo de lenguaje comunicativo introducido por Bachman (Bachman y Palmer, 1996; en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007) porque está concebido de tal manera que satisface la perspectiva pedagógica del autor. Dicho modelo constaba de cinco componentes relacionados y cubría competencia lingüística, discursiva, sociocultural, de acción y estratégica. El énfasis está en su interconexión interactiva. La competencia discursiva está en el centro de los eventos e incluye elementos gramaticales y léxicos del lenguaje, habilidades de organización de acciones, intenciones de comunicación y contexto sociocultural, que a su vez forman juntos el discurso. El discurso luego, vice versa, da forma a cada uno de los componentes que lo constituyen. La competencia estratégica en este modelo denota las habilidades y el ingenio del hablante para elegir estrategias de comunicación mediante las cuales equilibra la información, compensa sus deficiencias y resuelve dudas. Lo que sigue es competencia de acción que atribuye los actos de habla y sus secuencias, y que ayuda a concluir la intención comunicativa. La competencia lingüística es un nombre al que los autores se inclinan más que a la gramatical ya conocida para no excluir el vocabulario y la fonología de la complejidad que contiene morfología y sintaxis. Dicen que la competencia sociocultural era una opción más aceptable que la sociolingüística porque el propósito del conocimiento sociocultural es unificar los componentes lingüísticos, de acción y discursivos que contienen las fuentes del lenguaje (Bagarić Medve, 2012; según Celca-Murcia, 1995).

Otro modelo centrado en la enseñanza, el aprendizaje y la exploración de lenguas extranjeras es el modelo de competencia lingüística comunicativa propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (en adelante MCER) en 2005. Su modelo se refiere a la competencia comunicativa de un individuo solo en términos de conocimiento del lenguaje sin la inclusión de competencia estratégica como era el caso en el modelo pedagógico mencionado anteriormente. Es decir, el modelo de competencia lingüística comunicativa del MCER consta de tres componentes clave: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática (Bagarić Medve, 2012; Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007; según MCER, 2005). La competencia lingüística se define en la mencionada teoría de la competencia lingüística comunicativa como un conjunto de conocimientos y capacidades para utilizar conocimientos lingüísticos que completan los mensajes, combinando simultáneamente la competencia léxica, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La competencia sociolingüística se identifica con la capacidad de un hablante que tiene conocimiento del idioma para usar el mismo conocimiento con ciertas habilidades adquiridas en un contexto social particular. Sus factores clave son los elementos del lenguaje que denotan un contexto social particular, normas de comportamiento, dialectos y diferencias en los registros. La última, competencia pragmática, en el modelo del MCER surge de una combinación de competencia discursiva y funcional y de competencia de planificación, que a su vez permite al usuario del lenguaje crear una serie de mensajes bajo la influencia de la interacción y los conceptos transaccionales.⁵

⁵ Para una presentación más detallada del modelo de competencia lingüística comunicativa de MCER, recomiendo consultar Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

4. LA VÍA AL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Cuando consideramos la comunicación como el eje de las relaciones entre los individuos, las sociedades y la conexión con el resto del mundo en general, tal pensamiento puede señalarnos la importancia única en la que se basa. Como en un entorno informal, como por ejemplo hablar con amigos o con familia, escribir un mensaje o cualquier otra forma de comunicación informal con nuestro entorno, cabe destacar el beneficio explícito de la comunicación formal que tiene lugar dentro del entorno didáctico durante el aprendizaje y la enseñanza. Los enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sentido metodológico y didáctico a lo largo de la historia del estudio de los métodos de enseñanza de una lengua extranjera han cambiado drásticamente de muchas maneras. La razón de esto fue la investigación continua sobre la mejora del sistema de enseñanza y, por lo tanto, llevó a conclusiones que, a partir de nueva información, podrían servir de base para la formación de nuevos métodos de enseñanza que faciliten el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos por parte de todos los estudiantes. Dado que este trabajo trata sobre el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, concretamente español, en este capítulo abordaremos la comunicación en todos los niveles (habla, escritura, lectura y escucha) en la relación alumno-profesor y alumno-alumno y las formas de enseñanza y discurso de clase a lo largo de los siglos, y así enfatizaremos los cambios que ocurrieron en la base de nuevos métodos.

Richards y Rodgers (2001) sistematizaron una revisión de los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras desde los inicios de los principios estructuralistas hasta todos los métodos utilizados en la actualidad que se dan en el aula moderna. Una distinción importante, en el contexto de la redacción de este artículo, presentada en el trabajo de los autores mencionados, es la que existe entre los términos enfoque de enseñanza y método de enseñanza. El enfoque, según Richards y Rodgers (2001:19) es «sinónimo del nivel en el que se especifican los supuestos y creencias sobre el lenguaje y aprendizaje del lenguaje», o en otras palabras, el punto de vista desde el cual vemos un problema o duda de una situación particular, y que cada uno de estos enfoques implica su propia teoría del lenguaje. Por otro lado el método abarca «el nivel en el que se pone en práctica la teoría, donde se toman decisiones precisas sobre las habilidades que serán transferidas al estudiante por enseñanza, qué se enseñará y en qué orden», es decir, se insinúa el proceso mediante el cual se logrará el objetivo en la enseñanza. A continuación, se presentarán y explicarán brevemente los mencionados métodos de enseñanza

de lenguas extranjeras que llevaron al enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, que sigue siendo la luz de guía a los profesores, maestros de lenguas extranjeras.

4.1. Métodos de enseñanza tradicionales

Método Gramática-Traducción y Método Directo

En las circunstancias sociohistóricas del siglo XVI, desde que este método tiene sus raíces, la enseñanza de idiomas fue el sinónimo de la enseñanza del griego y latín como dos lenguas primordiales para la formación formal. Dentro del método de enseñanza Gramática-Traducción el conocimiento morfológico de la gramática y el vocabulario (declinaciones, aprendizaje tabular, conjugaciones, traducciones literales de los textos escritos, diálogos y secuencias de oraciones aisladas contextualmente, aprendizaje del vocabulario de memoria, etc. sin atención directa a la pronunciación correcta) y la imagen del lenguaje como un sistema de reglas fueron una prioridad necesaria tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de una lengua extranjera. Dicho aprendizaje implicó la adopción de sistemas gramaticales completos del lenguaje aprendido y un enfoque completamente controlado por el profesor como persona autorizada (Richards y Rodgers, 2001; Hernández Reinoso, 2000). Como señala Martín (2009), tal enfoque de la enseñanza fue altamente desmotivador, descuidó la expresión oral y los segmentos descontextualizados del lenguaje en forma de diálogo que estaban proporcionados en los textos no resultaron en la capacidad de los estudiantes para usar el lenguaje en todos los niveles deseados. Melero (2000) apunta a un ambiente de aula en el que el aprendizaje y la adquisición ocurren exclusivamente de forma deductiva, lo que significa que el profesor introduce una nueva regla gramatical, los alumnos la aprenden de memoria y luego deben utilizarla en ejercicios de traducción fuera del contexto. Al mismo tiempo, se considera que el error del alumno es exclusivamente un conocimiento deficiente de la asignatura, se corrige instantáneamente mientras que no existe interacción entre alumnos ni con el profesor. En otras palabras, se aplica el tipo frontal de dar clases donde la palabra principal la dirige el profesor, mientras que el alumno en el sistema educativo de este tipo tiene éxito al adoptar únicamente la lectura y escritura en un idioma extranjero. Desde la perspectiva moderna de la enseñanza de lenguas extranjeras, es fácil concluir, como afirman Sobo et al. (2021:210), que «tenemos que percibir la necesidad de la comunicación como herramienta mediante la cual un individuo puede convertirse en un ser social, mientras que dicho intercambio de información en el nivel alumno-maestro sólo se puede notar mediante la interacción».

Con la llegada de nuevas necesidades en el contexto social de los hablantes, surgió la necesidad de encontrar un modelo educativo alternativo y más interactivo. Con el desarrollo de la lingüística como disciplina independiente, se comprendió una vez más que el método Gramática-Traducción no tenía futuro porque no podía seguir el ritmo de los objetivos y formas de realizar la enseñanza moderna de lenguas extranjeras. Gouin, Saveus y Berlitz fueron unos de los impulsores del pensamiento didáctico cuya indicación sugirió el desarrollo de la comunicación oral y la interacción en una lengua extranjera durante el aprendizaje y adquisición. Su idea fue aceptada muy rápidamente y comenzó a aplicarse en la práctica en los sistemas educativos franceses y alemanes, y también en los de Estados Unidos. Además, Maximilian Berlitz aprovechó la popularidad de la nueva corriente didáctica y nombró al método «el método Berlitz», y además lo aplicó en sus propias escuelas (Cruz, 1999). El método también se reconocía por el nombre «método natural» porque este tipo de enseñanza destacaba explícitamente la forma en que los niños aprendían su lengua materna, por lo que no es de extrañar que la forma natural de aprender un idioma hubiera sido una inspiración. El aprendizaje de lenguas extranjeras se fomentó con las mismas herramientas que en el caso de la lengua materna (Sánchez, 2010). El objetivo de Método Directo era capacitar al usuario de una lengua extranjera a tal punto que cuando ingresa al mundo de la lengua extranjera que está aprendiendo, simplemente se olvida de su lengua materna y se identifica con los significados que había aprendido en la lengua extranjera. En otras palabras, se espera que piense y se comunique en un idioma extranjero sin interferir con la lengua materna para formar más fácilmente un nuevo sistema de lenguaje, separado del sistema ya conocido y existente en su sistema cognitivo (Melero, 2000). Además, era importante la nueva visión de la comunicación, que por primera vez no debería estar ausente, y era más fácil manejarla debido a los grupos más pequeños de estudiantes en el aula. Es decir, la expresión oral fue una prioridad. Las reglas gramaticales duras, tareas sin contexto y traducciones de un idioma extranjero a la lengua materna fueron reemplazadas por inclusión activa de nuevo vocabulario, interacción entre alumno y maestro, hacer preguntas y contestarlas combinando el habla y la comprensión auditiva en los ejercicios de pronunciación y uso de la gramática en contexto (Cruz, 1999).

El Método Situacional y Método Audiolingüístico

En los círculos europeos, más precisamente en Gran Bretaña, desde la década de 1920 hasta la de 1960, los puntos de vista bajo la influencia de las teorías del comportamiento se desplazaron hacia el componente situacional del lenguaje, que inició el contexto y el entorno en el que se enseñaba, se aprendía y se usaba el lenguaje (Cruz, 1999). La diferencia clave entre

el Método situacional de enseñanza y el Directo, según Sánchez (2010), radica en el enfoque contextual en la introducción de estructuras morfológicas en la enseñanza y la correcta dosificación de dichas estructuras por dificultad. En otras palabras, la atención se centraba en calificar de simple a complejo. Dichos componentes gramaticales se presentaban a los estudiantes a través de ejercicios controlados de diálogos contextualizados y coordinados por el propio profesor, teniendo en cuenta el contexto real en el que las estructuras mencionadas habrían debido y podido utilizarse.

El término clave «situación» en el contexto del método situacional de enseñanza de lenguas extranjeras es precisamente lo que distinguió la práctica europea de los métodos de enseñanza americanos. A mediados de la década de los 40 del siglo pasado en el territorio estadounidense surgió la necesidad de un rápido dominio de idiomas extranjeros debido a las necesidades bélicas que condicionaban el estrecho margen de tiempo entre las batallas y los períodos pacíficos. Los soldados debían adoptar el idioma de sus rivales para adelantarse a ellos, comprender su plan de ataque y finalmente poder defenderse (Alcalde Mato, 2011; Cruz, 1999). Debido a que la respuesta rápida y la confiabilidad eran prioridades para las circunstancias de la Segunda Guerra Mundial, los hablantes nativos y lingüistas prominentes como Charles Fries, que trabajaron en el proyecto para formar un nuevo método con los militares, fueron de inmenso beneficio en la enseñanza (Cruz, 1999). Según Martín (2009), dicho método se denominaba oral o audiolingüístico.

El método audiolingüístico de raíces estadounidenses en realidad combinó los puntos de vista de la lingüística estructuralista y la psicología del comportamiento, y se basó en ejercicios de comprensión auditiva, aprendizaje mediante estímulos visuales (imágenes interactivas), memorización de diálogos y repetición de construcciones oracionales de otras personas. Se concentraba en el análisis del lenguaje hablado, es decir, en la expresión oral y adquisición del lenguaje mediante la construcción de hábitos lingüísticos, mientras que el enfoque utilizado se concentraba en el razonamiento inductivo y así evitaba la posible aparición de errores (Alcalde Mato, 2011; Pérez, 2010; Martín, 2009; Cruz, 1999).

4.2. Los métodos de enseñanza alternativos

Los metodistas de «nueva era» comentaron las deficiencias de los métodos pasados, lo que los llevó a mejorar los enfoques de enseñanza existentes, e incluso a diseñar premisas frescas, más cercanas al estudiante y su sistema cognitivo. Tales razonamientos resultaron en

la introducción de nuevos métodos que hasta este momento fueron desconocidos. Los nuevos métodos se calificaron muy productivas para la implementación durante las investigaciones preliminares, y fueron guiadas por el pensamiento humanista (Martín, 2009; Cruz, 1999; según Schmitz, 1992). El estudiante finalmente se convirtió en una figura central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el profesor trataba mejorar de forma autónoma sus propias competencias para que pudiera aportar al alumno lo que él realmente necesitaba y que, al final, le facilitara el paso por dicho proceso para finalmente dar como resultado los conocimientos adquiridos. Sánchez (2010; según Williams y Burden, 1999:19) concluye que «tales enfoques humanistas en la enseñanza de lenguas extranjeras revelan la presencia de factores afectivos en el aula y enfatizan la importancia del mundo interior del alumno al poner sus pensamientos individuales, sentimientos y estados emocionales primeros en el desarrollo del conocimiento humano». Hernández Reinoso (2000) ha resumido estos métodos en algunos de los más importantes, y más abajo los presentaremos brevemente.

El método silencioso (la vía silenciosa) es el resultado del trabajo de Caleb Gattegna de la década de los 70, en el que el alumno cuida de forma independiente su proceso de llegar al conocimiento y su aprendizaje descubriendo hechos en el entorno de sus compañeros que aprenden la misma lengua extranjera. El profesor en este método tiene una influencia mínima sin intervención porque el papel activo de los estudiantes en la adquisición del lenguaje aquí representa una prioridad. De las herramientas didácticas, a menudo se utilizan materiales de audio, vídeo y fotografía para provocar una reacción en el alumno y llevarlo a articular el significado y conectarlo con otros conocimientos existentes. Se anima al alumno a ser creativo, autónomo, independiente y responsable de su propio proceso de aprendizaje.

El método de respuesta física total encontró un punto de apoyo en el trabajo de la teoría psicológica de Asher que propone aprender una lengua extranjera en forma de actividad físico-motora porque se supone que memorizar un movimiento dará como resultado la memorización del significado y, en última instancia, resultará en aprendizaje. Se basa principalmente en el método de aprendizaje de la lengua materna donde los padres dan órdenes al niño quien se ajusta al principio de comanda-respuesta, lo que funciona al hacer que el alumno responda a la orden del profesor de alguna manera para demostrar que recibió la información, es decir, que entendió el mensaje de tal orden. La característica imperativa de tal método limita la interacción y la comunicación real a nivel profesor-alumno, ya que el alumno actúa como receptor de órdenes, mientras este tipo de trabajo reduce su ansiedad.

El método del aprendizaje comunitario surgió con la idea en la década de los 70, mientras que el crédito lo obtuvo Curran. Se puede notar la influencia del enfoque humanista de Karl Rodgers en este método, o sea, el aprendizaje comunitario opera al principio de consejero-cliente donde el profesor tiene el papel del consejero y el estudiante del cliente. El objetivo es darse cuenta de la capacidad de los estudiantes para comunicarse en un entorno social dinámico. Es una especie de abordaje cognitivo–afectivo de la enseñanza de lenguas extranjeras que le brinda al estudiante recursos para consolidar la autoconfianza y la autorrealización en el proceso de aprendizaje, a lo que se suma la constante interacción y participación de otros estudiantes en tal evento.

La sugestopedia es un método que fue aceptado con mucho gusto en la enseñanza de lenguas extranjeras y fue presentado en los años 70 por el psicoterapeuta búlgaro Lozanov. Sugiere la enseñanza en un ambiente relajado y cómodo donde cada estudiante es un individuo privilegiado. Según Brown (2000) en tales condiciones el cerebro puede recibir y procesar más información de manera relajada si el entorno lo permite, y el profesor es el factor que equilibra el ambiente de la clase y puede influir en él. En tal ambiente, la autoconfianza del estudiante crece y así se fortalecen las relaciones con otros estudiantes, lo que conduce a la eliminación del miedo al error o al ridículo.

El enfoque natural se desarrolló bajo los auspicios de la teoría del monitor de Krashen. En niveles inferiores de aprendizaje, este modelo apoya algunas técnicas del método de respuesta física total, y posteriormente en niveles superiores es el docente quien debe presentar el input comprensible, asegurarse de que sea cognoscible para los estudiantes, que el ambiente de trabajo sea positivo, que la lección comience con un monólogo introductorio y que, al final, todos los intereses de aprendizaje estén realizados durante la enseñanza. Los autores creen en la capacidad innata de cada persona para aprender un idioma y, por tanto, aprender un idioma extranjero, mientras que el aprendizaje de la gramática no representa la única forma de adquirirlo. La actividad de los estudiantes cambia con el tiempo; primero son más pasivos y luego más activos cuando entiendan más.

Conscientes de que los paralelismos con el presente se pueden extraer de manera más efectiva a partir de fenómenos que se remontan a décadas y siglos antes de nuestra época moderna, y además para realizar los cambios necesarios, era importante señalar las diferencias

cruciales entre los métodos tradicionales y alternativos de enseñanza de lenguas extranjeras para sugerir que la docencia debería encontrar un ámbito común con el que los estudiantes pudieran realizar los resultados efectivos, y donde el propio estudiante se convirtiera en el creador de su propio camino al conocimiento. Lo que sigue presenta la esencia de los métodos mencionados con el fin de establecer un marco de referencia completo de los mejores y más efectivos métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras para que las habilidades individuales, el conocimiento y la voluntad hacia el aprendizaje de cada individuo resulten en éxito.

4.3. El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras

Simultáneamente con el concepto de competencia comunicativa, a finales de la década de los años 70 y principios de los 80, se hizo reconocible un nuevo enfoque para abordar la enseñanza de lenguas extranjeras. Denominado Enfoque Comunicativo-Adaptativo, el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras surgió como una esencia de métodos anteriores que se adaptaron a las necesidades del proceso de enseñanza durante décadas. El enfoque que ha evolucionado a partir de los métodos tradicionales y estructuralistas manifiesta una comunicación emocionalmente condicionada con el entorno y la lucha interna de cada individuo para clasificar esas emociones y estar listo para adaptarse activamente a las circunstancias lingüísticas y contextuales (Knežević, 2016). La funcionalidad del lenguaje y la posibilidad de su uso son el centro del enfoque comunicativo, mientras que el factor más importante en la práctica de la docencia, como se ha sugerido en algunos métodos anteriores, pasa a ser el propio alumno. Es decir, el objetivo de este enfoque es permitir que los estudiantes utilicen la competencia comunicativa adquirida dentro de su marco formal, pero al mismo tiempo respetando los principios sociolingüísticos de la comunicación (Sánchez, 2010). El entorno didáctico en este contexto se convierte eventualmente en un refugio para los alumnos a los que se les acerca con una atención particular a sus necesidades, y no exclusivamente a las necesidades de la materia y de la propia forma lingüística. Comparándolo con el método Gramática-Traducción, en este enfoque las traducciones de textos a un idioma extranjero y vice versa adquieren un significado más profundo porque priorizan los contrastes entre idiomas y trazan paralelos entre los significados.

Por otro lado, examinando los métodos mencionados anteriormente enfocados al conocimiento de la forma, el enfoque comunicativo le da al estudiante la oportunidad de aprender los contenidos circundantes en el lenguaje mediante el conocimiento de la forma que

ya posee, y a través de este proceso el lenguaje se convierte en el medio y el objetivo en las clases de lenguas extranjeras, lo que representa un gran paso adelante en el dominio didáctico. Autores como Savignon (1991; en Mijić, 2015) argumentan que el pensamiento estructuralista estadounidense combinado con las premisas de la psicología de comportamiento puede considerarse responsable de los cambios en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que dicha influencia agrupó las destrezas lingüísticas en dos grupos opuestos: el grupo activo, que combinó las destrezas de expresión oral y escrita, y grupo pasivo, que consistió en comprensión lectora y auditiva. Sin embargo, tal división no resultó ser definitiva porque con el tiempo la imagen del alumno leyendo y escuchando cristalizó, pues al mismo tiempo él participó en la comunicación, por lo que la asunción de la pasividad de tal sujeto no resultó sustentable. El resultado de tales conocimientos son dos grupos más concentrados de destrezas lingüísticas. En lugar de activos y pasivos, los estudiantes adquirieron destrezas lingüísticas productivas (hablar y escribir) y receptivas (leer y escuchar).

Sánchez (2010), Pérez (2010), Richards y Rodgers (2001) y Cruz (1999) coinciden en que la interacción es la mejor herramienta para practicar e implementar la competencia comunicativa en acción, y por lo tanto, se convirtió en el núcleo del enfoque comunicativo en la docencia. Dado que cada estudiante es especial a su manera, como se mencionó anteriormente, el maestro debe esforzarse por realizar su propio potencial, al mismo tiempo que enfatiza la comunicación interactiva en todos los campos (lectura, escritura, habla y escucha) en el aula, sugiere temas abiertos y proporciona un ambiente agradable y aprendizaje a través de la comunicación para que se puedan satisfacer las necesidades del grupo y del individuo. Así, el alumno, participe de la interacción comunicativa, recibe por parte del profesor la libertad de ser activo, independiente, creativo y colaborador (Pérez, 2010; según Mitjans, 2009). De hecho, este enfoque tiene como objetivo trabajar en beneficio del alumno y cumplir sus características individuales, pero como cada alumno es física, intelectual y emocionalmente individual, es importante destacar que en algunas ocasiones las condiciones del aprendizaje dentro del aula que introduce el docente no son suficientes para liberarlo, hacerle actuar con confianza, claridad y carácter. A veces, el profesor, ni como autoridad ni como iniciador de una comunicación aparentemente relajada, logra el objetivo que en realidad es la prioridad en el aula de idiomas extranjeros: el desarrollo explícito de destrezas lingüísticas productivas y receptivas.

5. LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y LOS FACTORES AFECTIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

La investigación simultánea del lenguaje como sistema y la comunicación humana como uso práctico del lenguaje puede coincidir con la afirmación de Brown (2000:154), quien describe el lenguaje como «un fenómeno tan generalizado dentro de la sociedad que no puede separarse de un contexto más amplio – de un todo formado por personas vivas que respiran, piensan y sienten.» Como hemos insinuado en el capítulo anterior, cada persona es un individuo por sí mismo. Lo demuestra el hecho de que no podemos comparar literalmente las formas de comportamiento o aprendizaje de una lengua extranjera de dos personas que poseen aparentemente los mismos rasgos de carácter, y esperar exactamente los mismos resultados. Por esta razón, cabe señalar que las diferencias individuales, según Dörnyei (2005), son esos rasgos o características individuales que acaecen en todas las personas, pero que también difieren en el grado de influencia sobre los modos de acción de cada individuo. Así, desde la perspectiva del docente, no es sorprendente dar prioridad a las diferencias individuales de los estudiantes que afectan explícitamente sus resultados de aprendizaje, y en este proceso pueden convertirlo en un aprendiz de idiomas exitoso como personalidad, capacidad/aptitud y motivación. Mihaljević Djigunović (1998; según Gardner y MacIntyre, 1993) se basa en el modelo socioeducativo de Gardner compuesto por cuatro partes: factores previos, diferencias individuales, contexto de adquisición del idioma y resultados del aprendizaje. En este caso, las diferencias individuales pueden considerarse como razones que contribuyen a diferentes resultados de aprendizaje entre un grupo de estudiantes influenciados por el contexto formal o informal en el que se aprende la lengua, y se pueden dividir en dos grupos: factores cognitivos y afectivos. Los factores cognitivos incluyen la inteligencia, la competencia lingüística y las estrategias de aprendizaje, las cuales se consideran independientes entre sí, mientras que los factores afectivos se basan en las características emocionales del estudiante involucradas en dar forma a su respuesta al aprendizaje, y las caracterizan actitudes, motivación y ansiedad ante la lengua. Además, Zafar y Meeknashi (2012) hicieron una división relevante de estos factores en el dominio del aprendizaje de lenguas extranjeras y las diferencias individuales las distribuyeron en siete componentes clave que afectan de manera explícita e implícita los resultados y logros del aprendizaje: edad, género, habilidad, motivación, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y personalidad.

En este trabajo se elaborará en detalle la categoría de personalidad y todo lo que esta implica. Como término general, la personalidad del individuo ha sido un área interesante de

investigación psicológica durante más de un siglo, y visto desde la perspectiva didáctica, no sorprende que precisamente ese fuera un tema candente en los trabajos de Krashen, Skehan, Gass y Selinker y varios autores más (Zafir y Meeknashi, 2012). En respuesta al factor afectivo, Brown (2000) y Zafir y Meeknashi (2012) concretaron características de personalidad para las que se espera que tengan un mayor o menor impacto en el aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras. A continuación se explicarán con más detalle las categorías a las que afectaron las mencionadas características.

5.1. Extraversión e introversión

La visión de los términos extraversión e introversión entre los humanos se considera contradictoria por naturaleza. En varios casos, se han visto como conceptos diametralmente opuestos que, en función de las características psicológicas del individuo, salen a la luz en la vida cotidiana, e incluso el aprendizaje también es un ejemplo de ello. Zafir y Meeknashi (2012; según Dawaele y Furnham, 1999) aseveran que, por el contrario, en el caso de la extraversión e introversión humanas, existe un vínculo inalterable que actúa mutuamente. Es decir, los extrovertidos parecen aprender bajo la influencia de estímulos externos, extrayendo energía de su entorno, lo que incluye una mayor eficiencia del trabajo en equipo a medida que aumenta la actividad social de uno, y la impulsividad en las reacciones representa el resultado de una menor incomodidad. Por otro lado, los introvertidos practican principalmente un trabajo silencioso e independiente, mientras confían en la introspección y tienden a percibir la tarea con escepticismo. En algunos estudios de teóricos de lenguas extranjeras, la extraversión ha demostrado ser una circunstancia atenuante para un mejor aprendizaje y una base para una mejor aceptación del enfoque comunicativo en la enseñanza, aunque no se ha demostrado como norma que la extroversión sea el secreto del éxito en torno a la lengua extranjera. Además, lo confirma la hipótesis de Eysenck, que pone la extraversión en la correlación negativa con el aprendizaje debido a la influencia de las conexiones neuroquímicas en el cerebro (Zafir y Meeknashi, 2012).

5.2. Autoestima, autoconfianza y voluntad de comunicarse en la lengua extranjera

La autoestima se percibe como la capacidad de un individuo para sentir el valor de sí mismo o la gama de valores que posee sobre su comportamiento, si justifica o valora sus

acciones, y si se quiere a sí mismo como individuo o no (Blascovich y Tomaka, 1991). Zafir y Meeknashi (2012) aseguran que la autoestima y autoconfianza son claves para un aprendizaje de calidad con un resultado positivo, como lo demuestran algunas investigaciones previas sobre la adquisición de lenguas extranjeras (Brodkey y Shore, 1976; Gardner y Lambert, 1972 y otros) cuyas conclusiones confirmaron esta aseveración. Brown (2000; según MacIntyre, 2002) indica un modelo de la voluntad de comunicarse en la lengua meta que ejemplifica la intención activa de un estudiante de iniciar la comunicación cuando se le da la oportunidad. El modelo tiene el origen en el estudio existente de MacIntyre de 1998 cuyos resultados aclararon la comprensión de que el deseo de un estudiante de evitar la comunicación en un idioma extranjero o, por otro lado, iniciarla, radica en la influencia combinada de múltiples factores en ese mismo estudiante. A estos factores los conocemos como el ambiente dentro del grupo, la motivación, la personalidad y dos niveles de confianza en uno mismo; el primero que implica el estado de autoconfianza comunicativa, y el segundo que implica autoconfianza en torno a la lengua extranjera, y concluye que ambos son equivalentes en el contexto de la voluntad de comunicarse en una lengua extranjera, pero debido a la propia posesión de tales dos factores no se garantiza el éxito de los estudiantes ni los resultados de aprendizaje positivos.

5.3. Inhibición

La variable de inhibición está profundamente relacionada con los conceptos de autoestima y autoconfianza, y le sirve al individuo para defender de alguna manera su propio «yo», o sea su ego de influencias externas que podrían alterarlo. A favor de un equilibrio más fácil de la voluntad individual de comunicarse en la lengua meta, Brown (2000) promueve el entorno didáctico positivo y relajante en las aulas de idiomas extranjeros porque tal atmósfera anima enormemente a los individuos a actuar verbalmente y arriesgar hipótesis de lenguaje individual sin temor a equivocarse. Zafar y Meeknashi (2012) afirman que el ego lingüístico mencionado es un obstáculo directo para la adquisición de un idioma extranjero porque su intensa presencia, que se caracteriza por una actitud muy fuerte, no resulta en un aprendizaje fructífero, sino al contrario, el ego lingüístico se convierte en un bloqueador directo de tal proceso. En otras palabras, cuanto más flexible sea el ego lingüístico y más dispuesto esté a adaptarse, más fácil será aprender de los errores. Además, la inhibición se puede ver desde la perspectiva de una ausencia de habla, es decir como inhibición verbal, universalmente conocida como silencio. El silencio o la ausencia del habla está presente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y de ninguna manera debe correlacionarse con la ignorancia o la falta de

voluntad de comunicarse. Por el contrario, puede indicar implícitamente la falta de voluntad de un individuo de comunicarse por varias razones, y una de ellas es también la ansiedad inicial ante la comunicación en un idioma extranjero (Granger, 2004). Granger (2004; según Krashen, 1985) define el período de silencio en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como un tiempo que corresponde a la fase en la que el estudiante no produce ninguna expresión original libre, y se extiende desde el recibimiento del input comprensible hasta que ocurra la producción final de lenguaje. Tal período, según Krashen, resulta necesario para los estudiantes con el fin de procesar e interiorizar adecuadamente el nuevo contenido, y además la ausencia de habla, es decir, el período de silencio en tal época no debería sorprender. Asimismo, Granger (2004; según Hanania y Gradman, 1977) afirma que al inicio del uso independiente del lenguaje, los estudiantes pueden obtener inicialmente una producción del lenguaje imitativo. En otras palabras, se espera que los estudiantes repitan las construcciones del lenguaje del profesor, mientras que posteriormente a través del aprendizaje, con el desarrollo de la autoestima y la autoconfianza, la producción del lenguaje se podrá convertir en creativa porque implica el contenido construido independientemente por el estudiante. Además, este período de silencio recuerda irresistiblemente al proceso de adquisición de la lengua materna a través del cual el niño, hasta producir sus primeras voces independientes, escucha, recuerda y procesa exclusivamente la información del entorno para imitar y consecuentemente producir de forma independiente los contenidos lingüísticos (Granger, 2004).

5.4. Disposición a asumir riesgos

Para que los estudiantes dentro del aula estén dispuestos a asumir riesgos, tomar su aprendizaje en sus propias manos y arriesgarse a cometer un error o a tener éxito, Dufeu (1994; en Zafar y Meeknashi, 2012) señala que los maestros son las personas que deben fomentar un ambiente de trabajo relajado y seguro para que los estudiantes puedan obtener los máximos beneficios del contenido de enseñanza, mientras que son testigos del aumento de autoconfianza e interés del estudiante en descubrir nuevos conocimientos sobre el idioma que están aprendiendo. A veces un ambiente relajado y un maestro competente no son suficientes para lograr los objetivos de la enseñanza porque sus planes interfieren con el miedo del estudiante a asumir riesgos. Las causas del miedo a asumir riesgos pueden ser diversas, por ejemplo en el aula se pueden detectar en las situaciones que implican los reproches de un error, obtención de nota baja o insuficiente para aprobar el examen, comportamiento ridículo de los compañeros y comportamiento social que causa vergüenza, mientras que fuera del aula se reflejan en el miedo

a no poder comunicarse con otras personas debido a la noción de no entenderlos, miedo a la pérdida de identidad personal y, en última instancia, lo más importante, el miedo al hacerse el ridículo en el entorno social (Beebe, 1983; en Zafar y Meeknashi, 2012). Pero aunque el miedo al asumir riesgos está generalmente presente, no debe percibirse exclusivamente como algo negativo. Brown (2000) argumenta que existe una alta posibilidad de que el resultado de la tarea sea positivo para la persona que lo experimenta, e incluso considera la impulsividad un estilo de comportamiento que puede influir positivamente en la adquisición de una lengua extranjera.

5.5. Miedo y personalidad

Zafar y Meeknashi (2012) y Brown (2000) ratifican que el miedo es una característica de la personalidad de las personas que aparece en la vida cotidiana, y al mismo tiempo se asocia con la autoestima, la autoconfianza, la inhibición y el asumir riesgos. Se correlaciona al mismo tiempo con el concepto psicológico de la voluntad de comunicarse en la lengua extranjera que implica un sentido de preocupación y duda de uno mismo. Debido a la importancia excepcional en este trabajo, los siguientes capítulos se destinarán a este fenómeno.

6. LA ANSIEDAD: UN FACTOR AFECTIVO Y FENÓMENO SOCIAL

Con el desarrollo del interés en el dominio afectivo al investigar las diferencias individuales en la adquisición de lenguas extranjeras, la atención se desplazó rápidamente hacia el fenómeno de la ansiedad. Concentrados en las diferencias individuales que afectan directamente las capacidades de un individuo, los psicólogos se guían por la perspectiva de que la ansiedad personifica el sentimiento agudo en una persona y que es parte de la formación de su personalidad, que a su vez se forma constantemente. En consecuencia, no es de extrañar que precisamente la ansiedad se haya elevado a lo más alto de la escala de factores afectivos que inciden directamente en el éxito del aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera (Dörnyei, 2005; según Brown, 1999).

6.1. Las definiciones de la ansiedad

Numerosos autores han participado en la definición del concepto de miedo a través de años de investigación. Spielberger (1983; en Mihaljević Djigunović, 2006:191) explica la ansiedad como «un sentimiento subjetivo de tensión, temor, nerviosismo y miedo asociado con la excitación del sistema nervioso autónomo». García Gallindo (2010:43) lo define como un sistema compuesto por tres tipos de respuesta emocional que experimenta una persona, y combina aspectos cognitivos (malestar, tensión y temor), aspectos fisiológicos (cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, respiratorios y otros síntomas) y aspectos motores (hiperactividad, parálisis motora, movimientos repetitivos, evitación de respuestas, dificultad en la expresión oral, etc.). Destaca al mismo tiempo que el sistema cognitivo del cuerpo humano bajo la presencia de la ansiedad reacciona ante conductas como miedo, inseguridad, pensamientos negativos, poca concentración o falta de organización.

Para el marco de interés de este tema, es importante mencionar la distinción entre los términos miedo y ansiedad que en muchos campos suelen tener significados iguales. La Real Academia Española (RAE) informa que la preocupación, que en algunos contextos se traduce como miedo se originó en el nombre latino *metus* y la define como un sentimiento de preocupación por algún tipo de riesgo y peligro imaginario o real, y como una sospecha o temor que aparece dentro de un individuo, que le dice que sucederá algo contrario a lo que desea. Por otro lado, la ansiedad se define como un estado de ansiedad o inquietud del espíritu y como un

estado de preocupación y miedo asociado a diversos diagnósticos mentales que provocan inquietud en un individuo.

Leary y Kowalski (1995:7) argumentan que «la ansiedad es un factor que causa miedo en las personas cuando se encuentran en una situación de riesgo personal». Al experimentarla, las personas trazan un paralelo entre la situación actual y situaciones similares en las que se encontraron o se encontrarán, y les causan una sensación similar de incomodidad (por ejemplo, en una situación donde se da un discurso frente a una audiencia) y a menudo especulan sobre lo que pensarán las personas a su alrededor y cómo van a condenarlos. Además, creen que la ansiedad provoca una reacción física del cuerpo, como latidos cardíacos rápidos o aumento de la sudoración, cuyo vínculo lógico se puede encontrar en el funcionamiento del sistema nervioso simpático humano, es decir, aquel que cuida los mecanismos de defensa en momentos en los que una persona se encuentra en peligro. Es decir, cuando se activa el sistema nervioso simpático, se aceleran los latidos cardíacos, las reacciones musculares y respiratorias, mientras que la secreción de sudor se intensifica y el sistema digestivo se ralentiza, lo que prepara al individuo para enfrentar las amenazas del entorno. Desde la perspectiva de comportamiento, la ansiedad induce conductas como evitación o alejamiento de una situación estresante, pero aunque una persona no necesariamente responderá evitándola o saliendo de la habitación, estos sentimientos todavía estarían presentes. Así, para disipar cualquier duda sobre las diferencias entre una persona socialmente ansiosa y las reacciones conductuales declaradas, Leary y Kowalski (1995; según Leary, 1983) enfatizan que no podemos etiquetar a las personas con comportamientos momentáneos así con certeza; una persona socialmente ansiosa es a menudo tranquila por instinto y retraída en términos cotidianos, mientras que algunas personas están ansiosas sin mostrarlo, o no están ansiosas en absoluto, sino que son más retraídas, más tranquilas y discretas por naturaleza.

La ansiedad corresponde en gran medida, como ya se mencionó, a los momentos en los que un individuo siente algún tipo de incomodidad y falta de voluntad para realizar la tarea que tiene por delante y, por lo tanto, muy a menudo bloquea su propio camino hacia el progreso. Según García Gallindo (2010), las reacciones de nuestro sistema cognitivo y físico a la ansiedad pueden manifestarse en grupos de indicaciones; podemos reaccionar huyendo de una situación crítica o evitándola en la vida cotidiana y en situaciones puntuales que percibimos como incómodas o aterradoras, por lo que como resultado nos retraemos o simplemente evitamos afrontar el problema. Además, podemos sentir la presencia de respuestas físicas y psicológicas

como temblores, sudoración excesiva, náuseas en el estómago, incluso mareos, sensación de separación psicológica de los acontecimientos actuales, es decir, los pensamientos errantes e incluso, falta de concentración. Además, la ansiedad puede manifestarse por una sensación de pérdida de control sobre la situación que implica miedo a un impulso incontrolado de lastimarse a uno mismo o a alguien en su entorno inmediato. Asimismo, el individuo va acompañado de una sensación de falta de control sobre sus acciones. Además de estas indicaciones, García Gallindo (2010) se refiere a los pensamientos repetitivos manifestados por imágenes o impulsos que aparecen en el cerebro y no pueden ser monitoreados de manera controlada, mientras que ocasionalmente van acompañados de comportamientos irracionales. El último indicio de reacciones a la ansiedad es el miedo, que cada persona refleja a su manera individual y así afronta la realidad desagradable. Nuestro cerebro percibe algunos de los peligros irreales como reales, por lo que, aunque un individuo es consciente de la banalidad de la situación, su cuerpo muchas veces le envía un mensaje de que es mejor creer en el sentimiento que ha surgido y de alguna manera evitar tal malestar.

6.2. La ansiedad ante la lengua extranjera y comunicación en la lengua extranjera

Para el pensamiento psicológico, didáctico y conductual, la ansiedad ante la lengua extranjera ha adquirido un enfoque más concreto, ya que la investigación sobre la ansiedad desde la década de los 60 hasta la edad moderna en el contexto de las lenguas extranjeras ha arrojado resultados clave que muestran que la ansiedad ante la lengua extranjera es uno de los factores cruciales del éxito general en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Onwuegbuzie et al., 1999; en Dewaele, 2002:23). La diferencia más importante entre el sentimiento general de miedo y la ansiedad ante la lengua extranjera es, concluye Dewaele (2002; según MacIntyre y Gardner, 1994:284), «la presencia de sentimientos de tensión y miedo que se asocia particularmente con el idioma extranjero y su contenido que incluye hablar, escuchar y aprender un idioma extranjero». Según Mihaljević Djigunović (1998:52), el mismo tipo de ansiedad podría definirse como «un tipo de miedo que experimenta un estudiante cuando se le pide que utilice un idioma que no es su materno, y en que no es suficientemente competente». Agrega que esa es solo una de las características de la personalidad de un individuo e indica la reacción esperada con nerviosismo cuando uno se comunica en un idioma extranjero. Tal ansiedad puede implicar la predisposición permanente del estudiante. Horwitz et al. (1986:198; en Mihaljević Djigunović, 2004:203), por otro lado, la definen como «un complejo especial de autoconcepto,

creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras que surge de un proceso de aprendizaje de idiomas único».

A través de años de investigación, los resultados han demostrado que la falta de conocimiento sobre los tipos de ansiedad ante la lengua extranjera ha sido uno de los factores cruciales para sacar conclusiones relevantes. Es decir, al ver la ansiedad como una característica de personalidad estable en muchos resultados de investigación, se percibieron vagamente correlaciones positivas y negativas con ella, lo que los distinguió significativamente del estudio de la ansiedad como una respuesta temporal al estímulo que lo provoca (Mihaljević Djigunović, 2004). Los tipos de ansiedades ante la lengua extranjera más adelante en las teorías establecidas y derivadas de la investigación del mismo nombre dieron como resultado tres tipos principales de ansiedad que se pueden organizar en el contexto de lenguas extranjeras. Onwuegbuzie et al. (1999:88; en Dewaele, 2002) y Scovel (1978; en Mihaljević Djigunović, 1998:52) identifican la ansiedad ante la lengua extranjera con el «tipo de miedo que un individuo siente en un determinado tipo de situación», o sea, con la ansiedad situacional específica. Siguiendo la misma perspectiva, Brown (2000) coloca en oposición la ansiedad momentánea que se da a nivel de una situación específica, es decir, el estado de ansiedad y el sentimiento de miedo más permanente, que se da independientemente del contexto, y aparece en las personas con una predisposición más firme a la ansiedad en general. Lazarus (1991; según Spielberger, 1972; 1983) describe el estado de ansiedad como una excitación emocional desagradable que se produce justo antes de un peligro, y la valoración de la existencia de este tipo de peligro es de naturaleza puramente cognitiva. En cuanto al concepto del miedo general, es decir el rasgo de ansiedad, sostiene que se trata de diferencias persistentes del individuo que tienden a corresponder a las características del miedo actual en momentos de anticipación de algunos posibles peligros para la paz mental establecida.

Además, Spielberger (1980) alienta la importancia de distinguir entre la preocupación y emocionalidad. Aunque a menudo se experimentan simultáneamente, no es común que estén indisolublemente vinculadas. De hecho, la diferencia se puede ver en el comportamiento individual. La preocupación está relacionada con un tipo de impacto negativo en la actuación individual de uno, y hablando de sensibilidad, casi no hay conexión con modelos de acción específicos. Más detalladamente, la ansiedad tiene referencias al componente cognitivo de experimentar miedo, es decir, el individuo tiende a responder con preocupación ante algún tipo de amenaza o peligro para su bienestar, y además analiza la falta de competencias particulares

para afrontar esa amenaza. La sensibilidad, por otro lado, implica un cierto componente de la emoción que se experimenta al sentir miedo. El individuo en este caso experimenta cambios físicos como sudoración excesiva, dolores de cabeza y otras dificultades.

Además de los mencionados, Brown (2000; según Horwitz et al. 1986; MacIntyre y Gardner, 1989) cita la ansiedad al comunicarse, o sea, la ansiedad de expresión de pensamientos e ideas, la ansiedad ante la evaluación social negativa que parte de la necesidad del individuo de dejar una buena impresión en el entorno, y el miedo a los exámenes, es decir, cualquier miedo asociado a la evaluación académica articulando los tres componentes reconocidos que forman el conjunto con la ansiedad ante la lengua extranjera. Mihaljević Djigunović (1998) agrega que la ansiedad ante la comunicación es una reacción a un acto de habla que ocurre o solo se espera, y la ansiedad ante la evaluación social negativa presenta la inseguridad que surge ante la calidad social de la comunicación. Cabe señalar que la comunicación en un idioma extranjero es una especie de prueba personal del conocimiento sobre nosotros mismos y el entorno en el que usamos el idioma extranjero para representarnos, incluso cuando no somos completamente competentes para usar ese idioma. En cuanto al miedo a los exámenes, aparece dentro de los deberes formales que se realizan al evaluar los conocimientos del alumno durante su proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, por lo que no es de extrañar que tal miedo en todos los niveles de aprendizaje se deba a la falta de competencias en lengua extranjera. Schwarzer (1986; en Mihaljević Djigunović, 1998) atribuye cuatro componentes a la ansiedad; cognitiva, caracterizada por la preocupación por la acción social, la preocupación por la imagen del individuo en público, la autoevaluación negativa y un sentido de incapacidad para satisfacer las necesidades sociales; emocional, que informa sobre la tensión, malestar y miedos vividos internamente; comportamental, que implica una tendencia a retraerse y evitar la situación, dificultades en el habla, torpeza, etc., y el componente corporal que implica cambios físicos, por ejemplo aumento de la sudoración, taquicardia, gesticulación incontrolada, etc. Podemos discernir que la ansiedad caracteriza el tipo de miedo que inhibe el progreso, y se caracteriza por la ansiedad que se considera un componente cognitivo del miedo. Al actuar simultáneamente a la ansiedad negativa, el componente afectivo de la sensibilidad no necesariamente da como resultado un daño al individuo.

Como ya se mencionó, la ansiedad no es un concepto o factor único de diferencias individuales entre los estudiantes, sino que caracteriza a todo un conjunto de factores diversos, donde cada uno tiene características diferentes. Basándose en dos conceptos idénticos, Dörnyei (1998) y García Gallindo (2010:44) indican la diferencia entre ansiedad positiva o facilitadora

y negativa o debilitadora, mientras que el mismo concepto en el que se basa Oxford (1999; en Brown, 2000) es conocido bajo los nombres ansiedad benéfica y dañina. La ansiedad positiva o facilitadora es la que nos empuja hacia adelante y nos mueve a descubrir el entorno que nos rodea, al mismo tiempo que posibilita la actuación. Además, podemos estar de acuerdo en que un poco de miedo ante una aparición pública no tiene por qué significar fracaso, sino una tensión estimulante que nos informa de la importancia de la tarea que tenemos que realizar deseando que salga como la imaginamos.

La ansiedad facilitadora en varias pruebas resultó ser crucial en el proceso del éxito de los estudiantes, como lo demuestra el estudio de la relación entre ansiedad y competitividad en el aprendizaje de lenguas extranjeras presentado por Bailey (1983; en Brown, 2000), y el vínculo explícito fue visible en el surgimiento de la ansiedad facilitadora simultáneamente con la competitividad entre los estudiantes. Además, Mihaljević Djigunović (1998) cita el impacto positivo de la ansiedad facilitadora en la interacción con la dificultad de la tarea asignada al alumno. Los resultados de la investigación mostraron mayor éxito de los estudiantes con menor grado de ansiedad en la resolución de tareas más difíciles, pero al cambiar la perspectiva, los resultados arrojaron conclusiones opuestas. Además, existe una correlación de la ansiedad con la memoria y la organización de tareas cuya investigación mostró que la ansiedad interfiere con el ejercicio durante el que se retienen los estímulos del individuo en la memoria a corto plazo, lo que complica la función de la memoria a corto y medio plazo. Muchos autores comprueban la correlación positiva de la ansiedad con el éxito en la enseñanza de lenguas extranjeras (Scovel, 1987; Kleinmann, 1977; Williams, 1991; en Mihaljević Djigunović, 2002) y concretizan la ansiedad facilitadora en el éxito del dominio de estructuras lingüísticas más complejas, y la conclusión común implica que la ansiedad ante la lengua extranjera puede ayudar enormemente al alumno a afrontar el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Spielmann y Radnofsky (2001; en Brown, 2000) proponen el concepto de tensión para aclarar el posible efecto de factores psicológicos negativos en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, y esa se compone de dos influencias que lo caracterizan – disfórica y eufórica, concluyendo que por acción individual o conjunta de la ansiedad facilitadora e influencia eufórica en el enfoque del aprendizaje, el resultado final del éxito del estudiante no necesariamente terminará con un signo nocivo. En otras palabras, la ansiedad en el contexto mencionado puede, de hecho, proporcionar un sentimiento de emoción y la ansiedad

facilitadora ante la tarea para realizar, mientras actúa de manera extremadamente positiva en el éxito final del estudiante.

Según MCER (2005), se requieren cuatro destrezas lingüísticas para lograr el éxito en el dominio de una lengua extranjera. Estas destrezas (productivas y receptivas) son necesarias porque junto a la adquisición de estructuras del lenguaje (vocabulario y gramática) proporcionan al estudiante de lengua extranjera todos los recursos necesarios para dominar la lengua extranjera que él o ella está aprendiendo. Cabe señalar que la ansiedad ante la lengua extranjera se manifiesta sin duda a través de estas destrezas lingüísticas y que su desarrollo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera está en ocasiones bajo su influencia directa. Ellas, a su vez, se reflejan más tarde en práctica durante la comunicación oral, escrita y también durante la comprensión auditiva y lectora en una lengua extranjera.

6.2.1. Ansiedad al leer en una lengua extranjera

Como se ha mencionado anteriormente, durante el período de la comunicación en la lengua extranjera es posible que surja la ansiedad ante la lengua y los estudiantes experimentan ciertos sentimientos de incomodidad, falta de confianza en sí mismos y comparación con otros estudiantes en campos individuales de competencia lingüística que se adquieren linealmente a través de la adquisición y el aprendizaje en el proceso de enseñanza de idiomas extranjeros. Uno de esos miedos es la ansiedad al leer en una clase de lengua extranjera, que implica directamente el uso de una lengua extranjera en tiempo real, lo que supone una reacción cognitiva y afectiva simultánea de los estudiantes que conectan directamente con el contenido de la enseñanza y muestran explícitamente sus conocimientos sobre el mismo. Biel y Ramos (2018:227; según Ballester Bielsa, 2000:67) aseveran que la lectura es un «proceso interactivo entre el lector y el texto», mientras que durante este proceso el lector decodifica el mensaje. Partiendo del hecho de que cada alumno de una lengua extranjera tuvo que pasar por el desarrollo de sus competencias lectoras en su lengua materna, tal conocimiento sugiere que en el proceso de adquirirlas en una lengua extranjera el alumno tendría una ventaja, es decir que al contar con una circunstancia atenuante como la que se le da a un alumno, la lectura en un idioma extranjero en el contexto de un ambiente didáctico no debería constituir esfuerzo o estrés. Puesto que la ansiedad al leer en lengua extranjera surja entre los estudiantes debido a la necesidad de decodificación inmediata del texto, consecuentemente se ve en la comprensión

del texto leído independientemente de la competencia lectora ya desarrollada en la lengua materna (Saito, 1999; en Biel y Ramos, 2018).

Lo expuesto está respaldado por un estudio (Saito, 1999; en Matsuda y Gobel, 2001) en el que la escala de Horwitz para determinar la ansiedad ante una lengua extranjera (Horwitz, et al., 1986), o sea *la Escala de Ansiedad ante la Lengua Extranjera* (F.L.C.A.S.) compuesta de un cuestionario según la *escala Likert* de 5 puntos y 33 ítems, fue especialmente desarrollada para determinar el nivel de ansiedad de los estudiantes en la enseñanza de lenguas extranjeras al impartir instrucción en la docencia, y además de esta, utilizando una escala para determinar la ansiedad lectora en la *Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera* (F.L.R.A.S.) compuesta por un cuestionario según la *escala Likert* de 5 puntos y 20 ítems, que medía específicamente el nivel de ansiedad de los estudiantes al leer en una lengua extranjera. Se llegó al resultado de que la ansiedad al leer en una lengua extranjera y la ansiedad ante la lengua extranjera no estaban tan conectadas tanto como se esperaba. Biel y Ramos (2018) en su estudio del efecto de la ansiedad al leer en un idioma extranjero también utilizaron una escala para determinar el nivel de ansiedad al leer en un idioma extranjero derivada de Saito (1999; en Matsuda y Gobel, 2001) también llamada *Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera* donde los componentes se evaluaron según la *escala Likert* de 5 puntos, y los ítems se pudieron evaluar de 20 a 100 puntos dependiendo de la respuesta. Sus resultados también mostraron la existencia de la ansiedad al leer en una lengua extranjera y su conexión con el éxito del estudiante en la misma destreza.

Dado que las actividades orales dirigidas al dominio de una lengua extranjera dentro del entorno didáctico son indicadores clave de problemática y participan en la producción de la ansiedad ante tales actividades, diversos autores han investigado el efecto que tiene la ansiedad al leer en una lengua extranjera (Matsuda y Gobel, 2001). Algunas investigaciones realizadas en torno a la destreza mencionada han demostrado, como la de Saito (1999; en Biel y Ramos, 2018) que el éxito de los estudiantes que tienen un menor nivel de ansiedad al leer en una lengua extranjera es mucho mejor y más alto que de los estudiantes que poseen un nivel más alto del mismo tipo de ansiedad. La intención de distinguir entre la ansiedad general presente en el aprendizaje de una lengua extranjera y la ansiedad en la lectura en una lengua extranjera fue corroborada por el estudio de Sellers (2000; en Biel y Ramos, 2018) teniendo en cuenta los hábitos de aprendizaje de los estudiantes de español como un idioma extranjero. Es decir, los resultados de la investigación arrojaron conclusiones que correspondieron a la investigación

mencionada anteriormente, por lo que una vez más resultó que los estudiantes con un mayor nivel de ansiedad presente en la lectura tuvieron menos éxito en el dominio de esta destreza, lo que no se correlaciona con la ansiedad general a la lectura. Los mismos estudiantes tuvieron más dificultad en memorizar el contenido del texto que aquellos con una ansiedad menos acentuada a la lectura, pero no al contenido general de la asignatura. El interés por investigar la ansiedad al leer en una lengua extranjera resultó ser relativamente alto, como lo demuestra, entre otros, el estudio de Young (2000; según Biel y Ramos, 2018) hecho con los estudiantes de segundo año de español basado en la comprensión de cuatro textos literarios resultando en una comprensión más difícil de textos de los estudiantes que estaban más ansiosos. Además, Zhao (2009; según Biel y Ramos, 2018) realizó la investigación basada en un grupo de 125 estudiantes de chino cuya ansiedad a la lectura interfirió con una comprensión más débil del latín y de los temas desconocidos. Zin (2007; según Biel y Ramos, 2018) también basa su investigación en la muestra de una correlación negativa de la ansiedad al leer en una lengua extranjera con las pruebas de comprensión de textos en un grupo de estudiantes malasio. Las conclusiones directas de esa investigación se basaron en los resultados obtenidos, es decir, el efecto negativo de la ansiedad al leer en una lengua extranjera influyó al éxito posterior en el dominio del idioma extranjero.

6.2.2. Ansiedad al escribir en una lengua extranjera

Las variaciones en el grado y tipo de la ansiedad ante una lengua extranjera a menudo resultan en dificultades para dominar algunas de las destrezas del idioma. Asimismo, encontramos evidencia que respalda las suposiciones de que la competencia y la práctica de la escritura en una lengua extranjera también producen problemas en el aula en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una persona en algunos contextos en los que se le pide que escriba puede poseer una habilidad de escritura muy respetable y completar la tarea al nivel de las expectativas, pero en algunas situaciones, como por ejemplo al escribir un ensayo en una lengua extranjera, puede experimentar una interferencia aborrecida que le impide realizar la dicha tarea. La ansiedad al escribir es una sensación incómoda que se desarrolla con el tiempo, por lo que es importante destacar que se deriva de una determinada experiencia negativa pasada relacionada con la escritura, que ha provocado a la persona algún tipo de dificultad. Esto es apoyado por Hassan (2001), quien atribuye la ansiedad al escribir en una lengua extranjera a la ansiedad situacional específica que se experimenta al practicar esta destreza.

El concepto de ansiedad al escribir en una lengua extranjera se originó a partir de la teoría de Daly y Miller (1975) quienes lo describen como la diferencia individual específica de un individuo asociada con su hábito de aceptar o evitar situaciones en las que se practican la destreza de escritura y su posible evaluación. Cheng et al. (1999) confirman que la ansiedad general ante una lengua no necesariamente tiene que estar relacionada con una ansiedad específica al escribir en un idioma extranjero, sino que también es posible que estos sean dos constructos independientes. También atestiguan que estos dos tipos de ansiedad pueden correlacionarse entre sí precisamente porque ambos conceptos se caracterizan por una actitud negativa hacia algunas formas de comunicación, las conductas como evitar situaciones comunicativas, e incluso ansiedad ante la evaluación en una lengua extranjera. Aunque sea así, no hay suficiente investigación científica relevante para los hechos en los que podrían basarse las nuevas teorías.

Al establecer su investigación, Cheng et al. (1999) querían concretar la conexión entre la ansiedad ante una lengua extranjera y la ansiedad al escribir en una lengua extranjera entre los estudiantes de inglés taiwaneses. Utilizando la escala de Horwitz (FLCAS) para determinar el nivel de la ansiedad ante una lengua extranjera y combinándola con la escala SLWAT (ingl. *Second Language Writing Apprehension Test*) presentado por Daly y Miller (1975) para determinar la ansiedad al escribir en una lengua extranjera llegaron a la conclusión de que sus resultados son muy similares a los obtenidos en las investigaciones previas sobre el mismo tema, lo que implica la existencia de un vínculo entre la ansiedad ante una lengua extranjera y la ansiedad al escribir en una lengua extranjera, pero a la vez demuestra que ambos tipos de miedo son en gran medida independientes entre sí. Por lo tanto, las conclusiones relevantes han demostrado que algunos de los estudiantes con competencia de escritura desarrollada pueden ser propensos a temer a la valoración de su texto, su éxito puede verse afectado por una baja autoconfianza en el contexto de la escritura en un idioma extranjero, y algunos pueden percibirse afectados por el miedo al fracaso. En general, las percepciones negativas del éxito personal y las oportunidades de progreso demostraron ser la variable más común para sacar conclusiones.

6.2.3. Ansiedad al escuchar en una lengua extranjera

Durante más décadas, hasta la década de los 70 la investigación didáctica sostuvo que una destreza del lenguaje receptivo como escuchar en un idioma extranjero, en comparación

con destrezas productivas como hablar o escribir, tendía a ser más difícil de detectar en la investigación sobre el impacto de la ansiedad en ciertos tipos de la práctica de los estudiantes de los idiomas extranjeros. MacIntyre y Gardner (1989) atribuyen el descuido de escuchar como una destreza que también puede provocar ansiedad en un estudiante de una lengua extranjera al hecho de que la escala de enfoque mayoritario para medir la ansiedad ante una lengua todavía se centra en las destrezas lingüísticas productivas, ya que el *output* y la producción son categorías más tangibles en tales aspectos de los estudios, lo que confirma lo dicho. Pero hoy, tal actitud es resistida por la tesis de que escuchar es una parte activa de la comunicación que conduce al habla, porque sin una escucha concentrada, ni el hablante ni el interlocutor podrían distinguir el contenido del mensaje enviado o responder al otro. Si observamos la destreza de escuchar desde tal perspectiva, se concluye que la persona que escucha al recibir un mensaje elige el significado de mayor calidad para procesar, y luego determina de forma independiente el mensaje y su contexto. Con respecto a esta premisa, es importante enfatizar el efecto de la ansiedad al escuchar que ocurre cuando se procesa la información recibida donde incluso la más mínima incomodidad o estrés combinado con poca concentración puede llevar a una mala comprensión del mensaje y, en última instancia, interrumpir la comunicación completa (Mihaljević Djigunović y Legac, 2008). Como parte de la destreza de escuchar, Baran-Łucarz (2013; en Zubak, 2017) enfatiza la conexión con la ansiedad ante la evaluación social negativa al practicarla. Es decir, comenta que el oyente experimenta subjetivamente el contexto de la situación comunicativa en la que se encuentra, y el contexto social dado lo condiciona a su manera. Un discurso particular que vincula la ansiedad existente a la escucha con un elemento de la sociedad, a menudo resulta negativamente para el oyente, ya que este intenta dejar la mejor impresión bajo la presión del entorno mientras experimenta miedo e incomodidad, lo que finalmente puede resultar en una comprensión errada.

Ya que la comunicación exitosa involucra al remitente y al destinatario del mensaje, es necesario igualar la importancia de estos dos roles para poder observar la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva moderna. El esfuerzo del oyente por invertir en el éxito de la comunicación requiere un compromiso complejo, al mismo tiempo que vincula las habilidades emocionales e intelectuales para superar posibles dificultades (Mihaljević Djigunović, 2002). La comprensión auditiva es un concepto a menudo influenciado por la ansiedad ante la lengua debido al temor de los estudiantes de que un mensaje resulte en un malentendido o en una mala comprensión sobre lo que piensa el hablante. Algunas de las dificultades a las que se enfrenta el oyente son sin duda un acento irreconocible del hablante o

una dicción deficiente, incluso los factores externos como el ruido en el canal de comunicación (Arnold, 2000).

En vista de que además de leer, escuchar también representa una de las destrezas lingüísticas receptoras, Kimura (2017; en Zubak, 2017) reconoce que los instrumentos para medir la ansiedad al escuchar son en realidad derivados de medidas conocidas y bien fundamentadas para determinar la ansiedad al leer, por lo que se cuestiona claramente la importancia del establecimiento científico de instrumentos de medida únicos, concebidos precisamente para la investigación que aborde el efecto de la ansiedad a la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, se observó una diferencia entre las dos destrezas receptoras, y se encontró que en el caso de escuchar en un idioma extranjero, el factor clave es el procesamiento inmediato del contenido recibido que ocurre simultáneamente con el mensaje enviado, lo que automáticamente indica una reacción inmediata. En algunas situaciones, tal reacción está insuficientemente preparada debido a la falta de tiempo, pero también a la incapacidad del oyente para repetir el mensaje varias veces en el momento real de la comunicación. Por último, la destreza de leer adquiere una ventaja y una especie de gracia en la decodificación del mensaje sobre la de escuchar en la medida en que al expresar el contenido del hablante, el oyente debe concentrarse en signos de comunicación no verbal como el lenguaje corporal o las expresiones faciales que acompañan a la expresión del hablante. Zubak (2017; según Serraj y Noordin, 2013) equivale la destreza de escuchar con la más efectiva para un estudiante de lengua extranjera, así que no sorprende que la ansiedad ante la lengua en esta variable pueda ocurrir independientemente de otras destrezas que el estudiante adquiere mientras aprende una lengua extranjera. La ansiedad al escuchar en un idioma extranjero a menudo se correlaciona negativamente con una comprensión auditiva exitosa, y el resultado es explícitamente visible en la comunicación en tiempo real. Por tanto, es significativo que este tipo de ansiedad asociada a la destreza de escuchar solo se pueda observar cuando nos interese el contexto de un entorno didáctico o un entorno más informal en el que se adquiere y aprende una lengua extranjera.

6.2.4. Ansiedad al hablar en una lengua extranjera

La destreza de hablar un idioma extranjero es también uno de los indicadores explícitos de conocimiento y de resultado del éxito en el aprendizaje de un idioma extranjero. Sin embargo, aunque se asume que el éxito de los estudiantes en la expresión oral en las lenguas

extranjeritas bajo la influencia de algún tipo de ansiedad ante la lengua será menor, se debe enfatizar que este no es un supuesto válido dado que la ansiedad ante la lengua experimentada por parte de un alumno puede manifestarse en más destrezas lingüísticas (Cheng et al., 1999). Esto sugiere que el éxito en una destreza lingüística como escribir en un idioma extranjero no significa necesariamente que el estudiante no tenga éxito en la realización de las tareas de expresión oral, lectura o comprensión auditiva en un idioma extranjero al mismo tiempo. Supuestos como estos han llevado a autores como Aida (1994) y Phillips (1994) a considerar el instrumento de medición FLCAS como una forma legítima de medir el impacto de la ansiedad al hablar una lengua extranjera, lo que ha demostrado ser algo exacto pero no arrojó resultados precisos en torno al impacto concreto de la ansiedad en la práctica del habla (Cheng et al., 1999).

A menudo, existe una actitud entre los estudiantes de lenguas extranjeras de que es mejor estar en silencio y no hablar una lengua extranjera en absoluto hasta que se desarrolle una cierta fluidez en el habla con lo que podrían evitar por completo el enfrentamiento de posibles errores y eventuales juicios negativos de los compañeros de clase. Esta opinión indudablemente conduce a una clase de malestar y miedo, y lo que contribuye a ello es el hecho de que en la enseñanza de idiomas la lengua es el representante del medio y del objetivo de aprendizaje. La comunicación oral es, por lo tanto, el modo de trabajo esperado en el ambiente del aula, y los estudiantes, por el contrario, para aprender y adquirir el contenido del lenguaje tendrían que usar el lenguaje en el habla para convertirse en hablantes fluidos. Dicho esto, el ejercicio es lo que vale más. Al mismo tiempo es difícil convencer a un estudiante, quien experimenta miedo en tales situaciones, de que los errores son una parte integral del aprendizaje y que incluso los mejores oradores a veces tienen problemas de olvido (Horwitz et al., 1986). Según Horwitz et al. (1986:127) la ansiedad de comunicación oral describe un tipo de timidez caracterizada por el miedo a comunicarse con otras personas, que se manifiesta a través de un problema de comunicación oral en parejas o grupos, o en cuanto a hablar en público, lo que denominan la ansiedad escénica. Además, concluyen que las personas que generalmente sufren de problemas del habla en un grupo más grande a menudo experimentan ansiedad al comunicarse en una clase de lengua extranjera porque otros estudiantes, así como el profesor, monitorean el flujo de su habla y los valoran al mismo tiempo. La ansiedad en este contexto nace de la inseguridad, incluso en personas que de otra manera hablarían, porque los estudiantes a menudo piensan que no entenderán al profesor o a los compañeros, y que hay una posibilidad de que el problema de comprensión exista en una situación viceversa, lo que a menudo resulta en silencio estudiantil. Tal punto de vista se puede atribuir a la ansiedad debilitadora

mencionada anteriormente. Cuando, por el contrario, una persona silenciosa y menos cohibida se encuentra en la misma situación comunicativa, el resultado suele ser positivo, lo que se atribuye fácilmente a la influencia de la ansiedad facilitadora. Por otro lado, es posible obtener unos resultados más deseados para este tipo de alumno, porque el ambiente del aula en el que se produce la comunicación entre profesores y otros alumnos fomentará la actitud del alumno retraído y le proporcionará una especie de atmósfera relajada en la que pueda participar en la comunicación sin molestias o miedos.

Gardner et al. (1977; en Matsuda y Gobel, 2001) en su investigación llegaron a unos resultados que vinculan un mayor nivel de la ansiedad al hablar entre los estudiantes de lenguas extranjeras con niveles de conocimiento principiantes, lo que puede confirmar la presunción de que en cualquier entorno nuevo al que entre, un individuo debe asegurarse el tiempo necesario para la adaptación, tanto a la lengua extranjera que se está aprendiendo como al ambiente del aula, profesor y compañeros. En cambio, la investigación realizada por Saito y Samimiy (1996; en Matsuda y Gobel, 2001) sugiere que los estudiantes de idiomas extranjeros de nivel inicial experimentaron un menor nivel de ansiedad, mientras que el nivel de la ansiedad al hablar en la lengua extranjera aumentó a medida que progresaron de niveles intermedios a superiores de aprendizaje. Esto se atribuyó a una mayor influencia de competitividad, al deseo de progresar, a la inseguridad en los conocimientos adquiridos y a la ansiedad a cometer errores y, posiblemente, al riesgo de perder su estatus social frente a los compañeros.

Ambos estudios mostraron la dinámica del factor de ansiedad y su presencia en el aula de lenguas extranjeras, y no es de extrañar que aún se estén realizando investigaciones con objetivos similares para confirmar con certeza cuál es el impacto de la ansiedad en las clases de lenguas extranjeras a los estudiantes de tales lenguas. A raíz de los hechos, podemos asumir que habrá resultados contradictorios durante mucho tiempo porque se trata principalmente de un factor afectivo que está presente de diferente manera y en distinta proporción en cada individuo, por lo que cualquier relativización y generalización de la ansiedad al hablar en una lengua extranjera no arrojará las conclusiones esperadas.

7. LA ANSIEDAD ANTE LA EVALUACIÓN SOCIAL NEGATIVA

«El miedo generalmente se ha convertido en una moneda común en el discurso público (...) De hecho, la historia del miedo ya está tan asimilada que ahora se expresa conscientemente de una manera personalizada y privatizada (...) En períodos anteriores cuando la política del miedo tenía un efecto poderoso, la gente rara vez entendía el miedo como un fenómeno separado. En cambio, temían que lo que le había pasado a su amigo o vecino les pudiera pasar a ellos (...) El enunciado «tengo miedo» rara vez se refiere a algo concreto, sino que expresa una vaga sensación de impotencia» (Furedi, 2008:169). Al entender al hombre como un ser social que siempre ha tratado de mantener la vida pública alejada de la vida privada, se pueden intuir las razones por las que se ha desarrollado tal conducta. El comportamiento socialmente aceptable y la práctica del dicho comportamiento en público impusieron al individuo la idea de compararse a sí mismo como individuo con los demás, pero al mismo tiempo despertaron temores sobre cómo lidiar con las opiniones de otras personas.

Friend y Gilbert (1973) reflexionan que las comparaciones con otras personas de entornos sociales cercanos que consideramos mejores y más exitosas que nosotros son una fuente de un sentimiento personal de inferioridad sobre los demás. Es decir, cuando una persona se encuentra bajo algún tipo de amenaza evaluativa social que podría mostrar su falta de habilidad en un campo, surge su deseo de evitar la situación en cuestión para que no se saque una conclusión general sobre lo incapaz que es. Por otra parte, si un individuo considera que tal amenaza es extremadamente fuerte y puede causar consecuencias negativas, para preservar su condición de individuo exitoso, él, motivado por la defensa, busca una comparación personal con un individuo menos exitoso en su alrededor. Las reacciones a la ansiedad ante la evaluación social de este tipo son muy comunes, y en ocasiones llegan hasta la comparación con la persona más fracasada de un grupo que sirve instrumentalmente para reducir posibles molestias, y al mismo tiempo para elevar el valor del estatus individual ya construido en la dicha sociedad.

Schlenker y Leary (1982:642) aclaran que el comportamiento y los sentimientos humanos cambian con respecto a la exposición a otras personas que pueden juzgarlos o evaluarlos, mientras que la ansiedad es una consecuencia nativa a la evaluación real o posible de otras personas. La ansiedad se considera una respuesta cognitiva y afectiva caracterizada por el miedo a un resultado impuesto y potencialmente negativo que el individuo se siente incapaz de superar. Además, la ansiedad se define por un fenómeno variable, pero también puede

describirse con sus diferencias individuales más permanentes en términos de frecuencia e intensidad de la experiencia. Por otro lado, la ansiedad social es un tipo de ansiedad que resulta de una evaluación personal posible o real en situaciones sociales igualmente reales o imaginarias. Tales situaciones sociales implican momentos en los que las personas pueden convertirse en el centro de atención de otros, como por ejemplo en las situaciones de discurso público, conversación concreta, etc., que abren el camino a la evaluación interpersonal, es decir, provocan la condena interpersonal. Es importante enfatizar que la ansiedad social se puede experimentar con un solo pensamiento de una situación socialmente involucrada, sin la necesidad de que esa situación se materialice. En otras palabras, el sentimiento de ansiedad social ocurre tanto antes como durante las situaciones sociales.

Watson y Friend (1969:448) definen la ansiedad ante la evaluación social negativa como la experiencia de incomodidad, miedo, temor y otros sentimientos del mismo espectro que se experimentan en situaciones sociales. Además, designan los comportamientos como evitar deliberadamente situaciones sociales y miedo a las evaluaciones negativas de otras personas. A partir de los dos primeros ítems de la ansiedad ante evaluación social negativa, se compuso una escala para examinar el nivel de evitación social y angustia (*Escala de Evitación Social y Angustia - SAD*), mientras que el tercer ítem sirvió para completar la escala para examinar el nivel de miedo a la evaluación social negativa (*Escala de Miedo a la Evaluación Negativa - FNE*). Ambas escalas se establecieron simultáneamente a partir de tres intereses; 1. evitar los errores en las respuestas, 2. lograr homogeneidad, y 3. promover relaciones convergentes o discriminatorias con otras escalas similares. Se trata de una escala de 30 enunciados psicométricos del tipo verdadero-falso que abarcan el miedo a la evaluación social, los resultados indeseables que pueden resultar en la evaluación de otros, la evitación de situaciones en las que se lleva a cabo la evaluación social y las expectativas de que otras personas evalúen negativamente a una persona (Friend y Gilbert, 1973).

Para autorizar la vigencia de la escala para examinar el miedo ante la evaluación social negativa, Watson y Friend (1969) revelaron que las personas con un alto nivel expresado de la ansiedad ante la evaluación social negativa tenían más probabilidad de esperar la desaprobación de sus superiores y tienden a practicar un comportamiento cuyo fin es buscar la aprobación de sus acciones para evitar la desaprobación posterior. En comparación con las personas que tienen un menor nivel de ansiedad ante la evaluación social negativa medido, aquellos con un mayor nivel de ansiedad mostrarán un mayor compromiso en la resolución de tareas fastidiosas si están

convencidos de antemano de que su trabajo será evaluado positivamente. Leary (1983) también sostiene que las personas con una ansiedad exagerada ante la evaluación social prefieren estar en una relación asimétrica-positiva con otras personas, es decir, les gusta la sensación de saber que les agradan a los demás, mientras que no aprueban las acciones de esas mismas personas. Además, se observó que ese perfil de personas con una ansiedad enfatizada suele ser un indicador de mayor preocupación por dejar una buena impresión en los demás durante la comunicación cara a cara e invertir más esfuerzo en su éxito. La mayor desventaja de la escala FNE es que es muy extensa y que se tarda demasiado tiempo en pasar por todos los puntos, mientras que al mismo tiempo se pone a prueba la resistencia y paciencia del sujeto, especialmente si se usa en combinación con otras escalas de investigación. Por eso, decidió acortarla a 12 declaraciones que reunirán todos los puntos de partida establecidos por Watson y Friend.

El punto de vista personal de logros, características y actitudes es muy significativo cuando un individuo entra en contacto directo con otras personas porque entonces se vuelve vulnerable y considera intensivamente la evaluación de otras personas. Esto pasa independientemente de la suficiencia de una evaluación personal de las propias cualidades para desarrollar una autoimagen satisfactoria (Radovanović y Glavak, 2003). Cuando mencionamos la ansiedad ante la evaluación social negativa, la mayoría de las veces este concepto implica el nivel de experiencia del miedo en situaciones en las que surge la posibilidad de la evaluación de una acción de otra persona (Mulaosmanović, 2020). Burušić (2007; en Mulaosmanović, 2020) considera que la ansiedad ante la evaluación social negativa es parte de la tradición de dividir los comportamientos humanos en aquellos que tienden a obtener la aprobación de los demás y aquellos que participan en evitar la desaprobación, lo que lleva a su mayor interés en juzgar a otras personas, y además sus impresiones sobre la propia conducta personal.

Mulaosmanović (2020:311) divide las tendencias de las personas que están influenciadas por la ansiedad ante evaluación social negativa en tres partes para desarrollar un enunciado distorsionado y suposiciones sobre las situaciones sociales que las rodean. Estas son tendencia a interpretar negativamente estímulos sociales vagos o imprecisos (crítica, rechazo y admisión), tendencia a interpretar los estímulos sociales negativos como más peligrosos o dañinos de lo que realmente son, y tendencia a sobrevalorar la probabilidad de que ocurra un evento social negativo. Según lo dicho anteriormente, Komadina et al. (2013; en Mulaosmanović, 2020) afirman que las personas con una autoimagen negativa expresada están

mucho más acostumbradas a la expectativa de que las personas que las rodean desarrollen la misma imagen de ellas, lo que en consecuencia lleva a la conclusión de que la autoestima y la autopercepción son factores de carácter afectivo que inciden directamente en la posible ocurrencia de la ansiedad ante la evaluación social negativa.

Radovanović y Glavak (2003; según Rosenberg, 1965; 1979) definen la autoestima como un aspecto evaluativo de la autopercepción que se refiere al nivel del sentido general de valor y validez de una persona, seguido de dos puntos de partida generales; aceptación social, cuyos componentes son la aprobación y actitudes positivas de otras personas, y acción exitosa caracterizada por la conciencia de los conocimientos y habilidades personales. Kordić y Pajević (2007; en Mulaosmanović, 2020) sostienen que la autoestima implica una medida interna de bienestar en las relaciones sociales, y está especialmente relacionada con la ansiedad, mientras que, por ejemplo, Rosenberg (1965; en Mulaosmanović, 2020) percibe la autoestima como una actitud sobre uno mismo, sea positiva o negativa. Las personas con un nivel más alto de ansiedad social desarrollada tienden a ocupar sus pensamientos con preguntas como qué decir cuando llegue el momento, qué impresión dejarán en el entorno con su apariencia visual, comportamiento o modales, mientras se autoevalúan negativamente lo que demuestra una vez de nuevo cómo los individuos socialmente ansiosos desarrollaron una correlación negativa con la autoestima (Kocovski y Endler, 2000; en Radovanović y Glavak, 2003).

Junto a la autoestima, se enfatiza la importancia de la autoeficacia, que Mulaosmanović (2020:312) afirma es una «fuente de motivación para mantener una imagen positiva de uno mismo». Además, se trata de las actitudes y creencias personales de un individuo sobre sus logros personales, por lo que según Bezinović (1988) implica una actitud positiva de una persona que cree que de forma independiente y exitosa puede actualizar el comportamiento necesario para lograr un resultado. Opačić (1995) comparte una opinión similar y sostiene que el uso de la autoeficacia puede llevar a las creencias de un individuo sobre las posibles habilidades para realizar una actividad y sus expectativas relacionadas con su resultado. Bandura (2007) plantea una tesis sobre las expectativas de autoeficacia y las considera valoraciones clave de las formas de comportamiento humano en un contexto particular para lograr una meta, o afrontar mejor situaciones estresantes, y cada vez más vistas como experiencia acumulada con las evaluaciones de otras personas resulta en una fuerte influencia en la autoestima y la autopercepción de las personas (todo según Mulaosmanović, 2020).

En uno de los estudios de los mecanismos de defensa que aparecen durante la autoevaluación, Hakmiller concluye que los individuos que experimentaron el mayor nivel de amenaza por las opiniones de la sociedad que los rodeaba fueron comparados con los peores de su entorno no solo por su inferioridad, pero también por el rango personal de una personalidad enemiga (Hakmiller, 1966; en Friend y Gilbert, 1973). Las investigaciones posteriores han demostrado que los individuos que padecen un alto nivel de miedo al fracaso, frente a los que se declaran ambiciosos sobre el éxito personal, prefieren abordar tareas en las que no tienen que pasar por un proceso de autoevaluación de su comportamiento. Pero, en el caso de que las opiniones de los superiores resultaron positivas, los que estaban acostumbrados al miedo al fracaso empezaron a adoptar los rasgos de los ambiciosos (Willerman, Lewit y Tellegen, 1960; en Friend y Gilbert, 1973).

¿En qué medida estamos realmente sometidos a las opiniones de otras personas? ¿Estamos dispuestos a cambiar nuestro comportamiento, creencias esenciales y actitudes en detrimento de la sociedad de nuestro ego? Estos son los problemas contemporáneos con los que toda persona se ha encontrado al menos una vez en su vida, consciente o inconscientemente, pero al hacerlo se ha convertido en un actor en el gran escenario llamado sociedad. «Se podría decir que la atención de otras personas nos resulta importante principalmente debido a la inseguridad innata en nuestro propio valor; como consecuencia, lo que otros piensan de nosotros juega un papel decisivo en la forma en que somos capaces de observarnos a nosotros mismos. Nuestro sentido de la identidad es prisionero de los juicios de aquellos que viven alrededor de nosotros (...) Si somos elogiados, se crea en nosotros una impresión de nuestro alto valor. Y si evitan nuestra mirada (...) podemos sentirnos abrumados por dudar de nuestra autoestima o vernos inútiles» (de Botton, 2005:17).

8. INVESTIGACIÓN DEL EFECTO DE ANSIEDAD ANTE LA EVALUACIÓN SOCIAL NEGATIVA EN LA COMUNICACIÓN EN UNA LENGUA EXTRANJERA

8.1. Problema y objetivos de la investigación

Debido a la poca atracción de las investigaciones relacionadas con el español como lengua extranjera dentro del sistema educativo croata, nuestro motivo de esta investigación ha sido acercar las actitudes e impresiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras que a través de los procesos de aprendizaje y adquisición están directa o indirectamente influenciados por factores afectivos positivos y negativos como la ansiedad ante una lengua extranjera y ante la evaluación social negativa dentro del entorno didáctico.

Los objetivos de este estudio fueron examinar a los estudiantes de español, para los que esta lengua representa la tercera lengua extranjera que aprenden en la educación secundaria. Se ha querido saber cuáles son sus causas de ansiedad durante la comunicación en una lengua extranjera, si esta aparece como un fenómeno separado o sigue al miedo a la evaluación social negativa o viceversa, y cómo se manifiestan tales sentimientos en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera dentro del aula de las lenguas extranjeras.

8.2. Hipótesis de investigación

Dado que la investigación se centra en las experiencias de los estudiantes en la enseñanza de español como lengua extranjera, se utilizaron las siguientes hipótesis para determinar si los resultados finales de la investigación confirmarán o refutarán las afirmaciones que se han sustentado en la parte teórica del trabajo, y las que comprobaron los hechos de varios pedagogos, psicólogos, lingüistas, sociolingüistas, metodólogos, etnógrafos y didácticos cuya contribución es significativa en áreas como la cultura del uso de la lengua y su estructura, la enseñanza de lenguas extranjeras y el impacto de diversos fenómenos como la ansiedad ante la lengua o ante la evaluación social negativa en el proceso de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras.

Las hipótesis de investigación (1-5) son:

1. La ansiedad ante la evaluación social negativa entre los estudiantes de español se correlaciona negativamente con la ansiedad al hablar en una lengua extranjera, lo que resulta en la evitación de la comunicación del estudiante
2. La ansiedad al escuchar en una lengua extranjera entre los estudiantes de español se intensifica por la ausencia física del interlocutor y por ser consciente del nivel de conocimiento sobre la lengua extranjera que posee el interlocutor
3. El uso de la destreza lingüística de escritura en una lengua extranjera causa una ansiedad de estatus más fuerte entre los estudiantes de español que al usar otras destrezas lingüísticas
4. Los estudiantes con ansiedad al leer en una lengua extranjera peculiar que simultáneamente sufren de ansiedad ante la evaluación social negativa memorizan el contenido del texto leído en español con más dificultad
5. La reducción de la ansiedad al error por parte del profesor, su motivación y el fomento de un ambiente de trabajo relajado garantizan los resultados de aprendizaje positivos y condiciones favorables para la adquisición de una lengua extranjera por parte de los estudiantes.

8.3. Participantes

En esta investigación participaron 27 estudiantes de una escuela secundaria en Croacia. Para todos los estudiantes, español se introdujo como lengua extranjera en el plan de estudios de la escuela secundaria como parte de las clases opcionales, así que es la tercera lengua extranjera que aprenden. Además, los participantes se dividieron en dos categorías; los estudiantes que aprenden español en el nivel inicial y están en el primer año de aprendizaje, lo que constituye doce⁶ del número total, y los estudiantes que aprenden español en el nivel

⁶ En Los resultados y discusión: Sara, M., N., A., Kikica, V., Helena, Leptir, Isabella, Karla, Hana y Ljubičasta.

intermedio y están en el segundo año de aprendizaje, lo que compone quince⁷ del número total de participantes. El primer grupo de encuestados, todos los doce, estaba formado por estudiantes de sexo femenino, mientras que en el segundo grupo de encuestados este número estaba formado por cuatro estudiantes de sexo masculino y once de femenino.

8.4. Realización de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo en marzo de 2021, y se realizó a través de la plataforma de internet Zoom⁸, que permitió una videoconferencia preestablecida con los estudiantes en un momento determinado. Cabe mencionar que los estudiantes que compusieron el primer grupo de encuestados, es decir, estudiantes de lengua española en el nivel elemental, son aún menores de edad, por lo que la investigación actuó de acuerdo con los principios del Código de ética para la investigación con los niños (2003) y la Ley sobre crianza y educación en las escuelas primarias y secundarias (2012), lo que sobrentendió los consentimientos para la participación en la investigación firmados por los padres, mientras que los estudiantes del segundo grupo de encuestados, es decir, estudiantes del nivel intermedio de aprendizaje, dieron el mismo consentimiento para participar en la investigación ellos mismos ya que son estudiantes adultos. Los datos fueron recolectados mediante grabación de audio de la conferencia y transcritos después de la entrevista.

8.5. Procedimientos e instrumentos

De acuerdo con el tema de todo el trabajo y el interés de los investigadores, los datos de esta investigación fueron recolectados utilizando un enfoque cualitativo. En este tipo de investigación etnográfica, además de lo anterior, se utilizó el método de entrevista semiestructurada⁹ para obtener los datos más detallados. Como se trataba de un tipo de entrevista semiestructurada, esta clase de conversación con los participantes fue más informal utilizando preguntas semiabiertas que les dieron tanto al investigador como a los encuestados una sensación de naturalidad de la entrevista y la posibilidad de que el encuestado concretara y analizara su respuesta.

⁷ En el Los resultados y discusión: Iskra, Slavuj, Žaba, Golum, Violetta, Simba, Cvita, Slava, Nena, Snješka, Robi, Miki, Luli, Igi i Didi.

⁸ Una entrevista en vivo no fue posible, pero se realizó a través de la plataforma Zoom debido a la pandemia causada por el virus COVID-19.

⁹ Realizada en croata y luego traducida al español

Los estudiantes se dividieron en dos grupos durante el estudio, y cada grupo tuvo un marco de tiempo de 40 minutos, lo que duró la entrevista. Al comienzo de la entrevista con ambos grupos, se les indicó a los estudiantes que la investigación era completamente anónima y que podían retirarse de la investigación en cualquier momento. Además, los participantes pudieron elegir de forma independiente un seudónimo o apodo con el que les gustaría que su declaración apareciera en la transcripción después del procesamiento de datos, que aceptaron y eligieron individualmente.

8.6. Procesamiento de datos

Después de realizar la investigación en forma de videoconferencia a través de la plataforma de internet Zoom, se escuchó la grabación de audio de todos los testimonios de la entrevista y los datos se transcribieron manualmente. Finalmente, las declaraciones transcritas de cada uno de los participantes se agruparon temáticamente para que los datos obtenidos de la investigación pudieran sustentar o refutar las hipótesis presentadas. En la discusión, estos datos se compararon con los resultados de las investigaciones ya existentes y las teorías consistentes discutidas en la parte teórica del trabajo.

8.7. Los resultados de la investigación y discusión

8.7.1. La relación entre ansiedad ante la evaluación social negativa y ansiedad al hablar español

Sugiriendo el tema de la ansiedad al practicar la destreza lingüística productiva de hablar en una lengua extranjera, se pidió a los estudiantes del nivel inicial de aprendizaje del español que den una impresión personal de las emociones y actitudes que adoptan durante este tipo de actividad lingüística en clase. Después de algunas deliberaciones, seis encuestados (M., N., Kikica, Helena, Isabella y Hana) coincidieron en la respuesta a las preguntas si la expresión oral en la clase de español les causó una experiencia estresante y si notaron una falta de voluntad para comunicarse:

- *Recuerdo cuando había un ejercicio de expresión oral en clase. Estábamos haciendo presentaciones que teníamos que dar durante la siguiente clase. Hice la presentación*

sin ningún problema, pero cuando me llegó el turno de exponer frente a la clase, un miedo apareció de inmediato en mí. ¿Qué pasa si me bloqueo? Aunque sé que ni el profesor ni el resto de la clase reaccionarán negativamente, se reirán de mí o se burlarán de mí si cometo un error, estoy peleando conmigo misma. ¿Qué pasaría si digo algo que no debo? ¿Qué pasaría si no puedo recordar algunas de las palabras que necesito? Tengo los apuntes listos, pero durante la exposición tengo que darles forma de alguna manera y convertirlos en oraciones significativas en un idioma que aprendo muy brevemente, no como, digamos, inglés o alemán que he estado aprendiendo durante años. Tengo la sensación de que siempre tengo que hacer la tarea lo mejor posible porque ... ¿qué pasaría si el profesor empezara a pensar de mí algo que no muestra realmente lo que sé y lo que soy? Aunque siento que no hay nada de malo en cometer un error como tal, hay un pequeño temor de equivocarme, especialmente cuando sé que mi exposición será evaluada. (M.)

- *Me causa estrés esperar mi turno para dar la respuesta mientras todos los demás ya lo han hecho porque ... ¿Qué pasaría si realmente no tuviera nada tan útil que decir? ¿Qué pasaría si no supiera la respuesta a la pregunta? Esto me incomoda mucho, sobre todo cuando sé que no aprendí bien el español y no entendí bien la tarea y, por tanto, no puedo dar una solución. Y cuando no puedo decir muy bien lo que pienso, prefiero quedarme callada. Durante ese tiempo, siento que mi corazón comienza a latir rápido, lo escucho zumbear en mis oídos ... Me rompo las uñas por acto reflejo cuando estoy bajo estrés y en una situación así empiezo a hacerlo también. (N.)*
- *Cuando tengo que decir algo en español, estoy tan estresada que a veces digo lo que no debería y entonces sale mal. Y luego, cuando el profesor me dice que no es bueno, me hace preguntas adicionales para que sea más fácil para mí responderlas, pero en realidad me lo pone difícil ... Pronto él espera que obtenga la respuesta correcta a la pregunta que me hizo y no la obtiene. Después de eso renuncio al esfuerzo ... levanto mis manos de todo y me digo a mí misma, está bien, preferiría no decir nada más, me quedaré en silencio para que esa situación tan incómoda no vuelva a suceder. En ese momento siento como si el profesor tuviera algo directamente en mi contra, como si fuera personal, y sé que no es ni debe ser, entonces espero que muy pronto suene la campana y que salga del aula. (Kikica)*
- *Recuerdo una tarea en la que tuvimos que elegir a una persona famosa y volver a contar su biografía a otros compañeros. Creo que todos menos yo lo aceptaron bien, pero para mí fue la clase de español más estresante de la historia. Teníamos tiempo limitado con*

15 minutos para prepararnos y fue aterrador. Sentí una gran presión. Todos los demás tuvieron muy buenas exposiciones y cuando los escuché me puse a sudar, a temblar mucho... cuando me dirigí a mi colega mi voz se quebró de temor... estaba muy asustada y nerviosa. Incluso estaba preocupada por cómo se finalizaría todo porque el resto del grupo me miraba y me escuchaba. Tanto el resto de la clase como el profesor. Cuando llegué frente al tablero, simplemente me bloqueé y no pude pronunciar ni una sola palabra. (Helena)

- *Para mí, es importante lo que los demás en la clase dirán sobre cómo hablo español, sobre mis conocimientos y cómo me las arreglo... Lo siento si digo algo mal en español, el profesor puede pensar en ese momento que yo no lo sé, y debería saberlo porque lo aprendimos. (Isabella)*
- *Al principio, cuando empezamos a aprender español, pensé que era mejor no decir nada que avergonzarme frente a mis colegas. (M.)*
- *Lo peor para mí es cuando tengo que hablar en español y luego resulta que no lo puedo hacer porque estoy bloqueando. Mientras que esto pasa, me llega esa estúpida sensación de que estoy en silencio durante 15 minutos porque no sé qué decir, y tal vez solo han pasado 10 segundos ... Entonces ves lo inteligentes que son todos los que te rodean, y tú no ... todos lograron recordar la palabra que se estaban perdiendo, y tú no ... (Hana)*

Sin embargo, una entrevistada se distanció de las opiniones de sus compañeros, y por el contrario, afirmó que *no vivió tantas situaciones negativas al hablar en español, posiblemente una cuando pronunciaba mal una palabra, ponía mal el acento o algo similar, pero no sintió estrés cuando el profesor la corrigió, ella simplemente repitió correctamente sus palabras y continuaron con la clase. (V.)*

Por otro lado, ocho entrevistados (Iskra, Žaba, Violetta, Simba, Cvita, Robi, Luli, Igi) del grupo de estudiantes del nivel intermedio de aprendizaje del español, cuando se tocó el tema de la ansiedad ante el hablar en español no tenían asociaciones con malas experiencias al utilizar la misma destreza lingüística, y al mismo tiempo niegan la existencia de un período de silencio en su proceso del aprendizaje, lo que señalamos en el apartado siguiente:

- *Soy segura de mi misma y no me preocupa el resultado final cuando el profesor me llame... si digo algo mal sé que no me ofenderé, el profesor me corregirá y creo que eso es bueno. Cuando hablo español me siento bien. (Iskra)*
- *La ansiedad a la expresión oral la puedo atribuir más al primer año de aprendizaje cuando éramos principiantes porque nadie sabía nada y se asumió que sería más difícil. Ahora es mucho más agradable y actúo con más confianza. En la clase de español me divierto y me relajo al mismo tiempo, pero también aprendo mucho. (Žaba)*
- *Siempre tengo los apuntes conmigo a los que acudo cuando hablo en español, así que es mucho más fácil... No tengo miedo de decir algo mal, digo algo y pase lo que pase, estará bien. Pero tampoco puedo decir que tengo suficiente conocimiento para producir algo por mi propia cuenta. (Violetta)*
- *No tengo experiencias negativas en la clase de español precisamente por el ambiente extremadamente positivo ... No le tengo miedo al idioma como tal en ningún momento, así que incluso cuando lo hablo, no me molesto con lo que el resto de la clase dirá sobre mis respuestas o errores. Creo que estamos aquí para aprender y apoyarnos mutuamente. (Simba)*
- *Sé que todo lo que diga no será un problema ni frente al profesor ni frente al resto de la clase. Cuando el profesor me corrige, no lo veo como algo malo, sino al contrario, solo me deja saber cómo estoy progresando y lo agradezco por eso. (Cvita)*
- *Creo que la autoconfianza y la conciencia de que no hay razón para el miedo han llegado con el tiempo. (Robi)*
- *Cuando respondo a una pregunta o expongo algo oralmente frente a la clase, no hay burla ni resentimiento porque sabes que siempre eres el siguiente y que tienes que hacer lo mismo que el que está a tu lado. Entonces piensas en cómo tu colega se siente. Nos apoyamos firmemente unos a otros. (Luli)*
- *Me motiva mucho cuando doy una exposición oral y el profesor retribuye mis esfuerzos, por ejemplo cuando me dice que “esto fue realmente genial, solo sigue adelante ...” Entonces ese nerviosismo desaparece ... no experimenté ningún gran miedo, pero solo una leve incomodidad en algunos momentos en los que no estaba completamente seguro de mi conocimiento. (Igi)*

Aunque la mayoría del grupo de entrevistados del nivel intermedio de aprendizaje de español coincidió con el hecho de que hablar español es un ejercicio de lenguaje que ejercen con

emociones positivas, Slavuj dice que *sabe cómo conectar una oración en su mente y sabe de qué modo hacerlo, pero cuando llega el momento en que realmente tiene que pronunciarla, lo que ella imaginó pronunciar nunca resulta exactamente como estaba en su cabeza, sino de manera diferente... y eso nunca sale bien.*

Además, la entrevistada Golum coincide en que no muestra competencia satisfactoria en el momento de hablar un idioma extranjero, afirmando que *puede suceder que en algunos momentos, aunque sepa algo, no lo diga en voz alta porque piensa que está mal, para que no se vea estúpida frente a los demás, aunque en la mayoría de los casos resultó que su respuesta tácita era absolutamente correcta.* La encuestada Slava es la única que afirma que, *dependiendo de la tarea, está dispuesta a exponerse, por lo que si surge una tarea en la que tiene que demostrar sus conocimientos, lo tomará con un grano de sal y estará bajo estrés.*

Observando todas las declaraciones en su conjunto, se puede decir que el estrés y la incomodidad son un sentimiento común de la mayoría de los estudiantes entrevistados del nivel inicial de aprendizaje de español que experimentan de manera similar el afrontamiento de la destreza lingüística de hablar. Esto se sustenta en el hecho de que seis de doce encuestados estuvieron de acuerdo con la tesis de que este tipo de exposición despierta miedo y cuestionamiento, y solo una encuestada (V.) refutó esta suposición. En esta parte de la entrevista, los otros cinco encuestados se abstuvieron de dar respuesta.

En cuanto a los estudiantes del nivel intermedio de aprendizaje de español, hasta los ocho de quince estuvieron de acuerdo con la idea de que la comunicación oral en español no les da miedo ni es aberrante, lo que nos lleva a que hasta la mitad de los encuestados de este grupo comparten las emociones positivas en el momento de la comunicación oral en español. Solo tres encuestados comparten una actitud diferente, argumentando que el mismo nivel de relajación y autoconfianza no se les aplica cuando practican esta destreza lingüística. Además, nos encontramos con datos de cuatro encuestados que se mantuvieron reticentes sobre el tema mencionado.

En base a todo lo expuesto anteriormente, podemos concluir que la hipótesis resultó ser correcta solo para los encuestados del nivel inicial de aprendizaje de la lengua española en la medida en que sean conscientes del déficit personal en la adquisición del idioma, la falta de experiencia y el miedo a la evaluación de los demás, ya sea profesor o compañero. Sin embargo,

para que dicha actitud estudiantil evolucione hacia su toma de control personal del aprendizaje, es necesario tener en cuenta las diferencias individuales del estudiante y los factores cognitivos que afectan su éxito para convertirse en un aprendiz de idiomas exitoso (Dörnyei, 2005; Mihaljević Djigunović, 1998; según Gardner y MacIntyre, 1993). Además, entre los alumnos de esa edad no debemos descuidar el hecho de que se trata de una edad de secundaria en la que cada uno de los personajes se forma individualmente y que su proceso de construcción de la autoconfianza y la autoestima es muy complejo, por lo que esta investigación puede establecer un paralelo con las ya mencionadas (Brodkey y Shore, 1976; Gardner y Lambert, 1972) quienes testifican que el curso positivo y el resultado del aprendizaje dependen en gran medida de los sentimientos individuales de valor y una autoimagen positiva. Además de esto, si contemplamos los momentos en los que se evita la comunicación en el aula de lenguas extranjeras, estos datos pueden confirmar las teorías del aprendizaje de una lengua extranjera ya establecidas. Estas sostienen que la voluntad personal de comunicarse (Brown, 2000; según MacIntyre, 2002) depende en gran medida del estudiante y de cuando esté preparado para afrontar las posibles consecuencias de su trabajo, estando al mismo tiempo sujeto a una serie de factores (motivación, personalidad, autoestima, autoconfianza en una lengua extranjera). El miedo a asumir riesgos (Beebe, 1983; Brown, 2000) también se puede atribuir a esta actitud estudiantil. Es decir, varios estudiantes argumentaron que a menudo se les bloquea la producción del habla deseada en un idioma extranjero por miedo a ridiculizar el entorno, exagerar los errores cometidos o evaluar negativamente su conocimiento (Dewaele, 2002), por lo que no se atreven a iniciar la comunicación, cuando a veces por los factores mencionados ni siquiera pueden proceder con ella. Por tanto, no es de extrañar que algunos entrevistados hablan de experiencias de diferentes reacciones emocionales y respuestas físicas y psicológicas (García Gallindo, 2010) al malestar y nerviosismo cuando hablan una lengua extranjera y las describen como sudoración, voz temblorosa y quebradiza, malestar estomacal, etc. Además, una declaración demostró la existencia de sensación de pérdida de control sobre la situación en la que la entrevistada expresó explícitamente su necesidad de morderse las uñas en el momento anterior a su comunicación oral en el idioma extranjero.

Por otro lado, la misma hipótesis no da los mismos resultados cuando hablamos de los estudiantes de español de nivel intermedio ya que argumentan que la gran mayoría de actitudes hacia la comunicación oral en español es relajada, lo que depende en gran medida de la autoconfianza, homogeneidad del grupo y el grado al que el profesor sea tolerante. La base teórica de Pérez (2010; según Mitjans, 2009) en este segmento sugiere que es realmente el

enfoque individual del docente que comprende las necesidades del grupo y de cada participante en el proceso de comunicación el que permite al alumno liberarse en su intención de realizar su plena capacidad para que todas las necesidades de comunicación e interacción de calidad en un idioma extranjero pudieran satisfacerse. Como en los testimonios de estudiantes del nivel intermedio de español nos encontramos con datos como la aparición de un momento de silencio en el proceso de comunicación, creemos que el ego lingüístico (Zafar y Meeknashi, 2012) en presencia de una mayor concentración de autoconfianza y la autoconciencia de un mayor conocimiento del idioma no representa una amenaza para el proceso de aprendizaje y adquisición del idioma del estudiante. El mencionado argumento se puede atribuir a una mayor exposición a una lengua extranjera entre los estudiantes del nivel intermedio de español, y notamos una perspectiva específicamente opuesta a los estudiantes del nivel inicial de español. En este caso, la influencia de la ansiedad al hablar en una lengua extranjera se personifica por la producción de lenguaje imitativo (Granger, 2004; según Hanania y Gradman, 1977), pero el hecho de que exista tal período no significa necesariamente que el estudiante tenga la perspectiva negativa a largo plazo sobre el lenguaje. Tras revisar los resultados, podemos concluir que en ambos grupos de entrevistados se trata de la ansiedad de estado (Brown, 2000) que se da a nivel de una situación específica porque se desvía de los rasgos de carácter permanente de los encuestados. Lo afirma el hecho de que se trata de preocupación y sensibilidad (Spielberger, 1983) por la presencia del componente cognitivo de experimentar la ansiedad al hablar, pero también de experimentar unos cambios físicos.

8.7.2. La ansiedad al escuchar en español en relación a la ausencia física del hablante y nivel de conocimiento de la lengua extranjera que el hablante posee

Se intentó obtener la respuesta a esta hipótesis a través de una entrevista con ambos grupos de encuestados haciendo las preguntas: ¿Puedes recordar tu experiencia más impresionante o experiencias repetitivas relacionadas con los ejercicios de escuchar en español? ¿Son positivos o negativos, y cuánto te afectan? para observar la actitud de los estudiantes hacia esta destreza lingüística receptiva.

Las tres estudiantes del nivel inicial de aprendizaje del español (Isabella, V. y Karla) coinciden en la producción de niveles de estrés superiores a los habituales al adoptar contenidos mediante grabaciones auditivas en clase. Isabella dice que *cuando escuchan una grabación, el profesor dice que anotan las palabras más importantes, pero si no entiende el sentido de la historia que*

*está escuchando o de qué habla el hablante de la grabación porque ella no puede imaginarlo y no lo ve frente a ella, no sabe qué palabra anotaría. Añade que al mismo tiempo está pensando en cómo sus otros compañeros ya han escrito toda una lista de palabras, y que ella es la única que no tiene nada preparado. Añade que luego se siente como la única sin idea de lo que se trata y como la única en la clase que no comprende lo que se requiere de ella, piensa que es peor que los demás. Al estar de acuerdo con Isabella, Karla señala que experimenta un estrés muy grande al escuchar en español porque las tareas en las que escuchan grabaciones de hablantes nativos donde ese hablante habla terriblemente rápido y, por lo tanto, no entiende nada, la ponen nerviosa y desamparada. Además, menciona que durante el ejercicio busca una respuesta de los compañeros alrededor de ella porque le resulta difícil escuchar lo que busca. La estudiante V. testificó con una experiencia similar, agregando que la experiencia de escuchar en español era similar a la de otros colegas y que le produce un nivel similar de estrés y ansiedad. El resto de los encuestados (ocho) respondió con *sí, yo también lo creo*, con lo que coincidieron con la afirmación de la encuestada Isabella, que en ese contexto unió las opiniones de sus compañeros.*

La participante Sara comparte una experiencia similar, pero dice que *su experiencia al ver telenovelas mexicanas y partidos de fútbol de La Liga facilita sus ejercicios de escucha en clase, por lo que no experimenta emociones negativas al dominar esa destreza del lenguaje, pero recuerda un momento incómodo de una clase de español:*

- *Como todavía se nos dan clases desde casa y nos conectamos del ordenador a Zoom con el profesor, una vez me pasó que debido a los ecos y problemas con el sonido que estaba amortiguado, no era como cuando estaba en la escuela porque no podía escuchar claramente lo que me decía el profesor... Estábamos aprendiendo las profesiones y el profesor me preguntó qué me gustaría hacer cuando sea mayor, pero lo escuché como si la pregunta fuera si podría recordar alguna ocupación que me parezca interesante. Y como no escuché esa parte de la tarea, dije que me gustaría ser pescadora. Y todos se echaron a reír ja ja ja, y no me quedó claro por qué se reían, porque solo di una respuesta a la pregunta ... y luego en la conversación con mis colegas me di cuenta de cuál era realmente la pregunta y ahí estaba un poco avergonzada, ja ja. (Sara)*

Los estudiantes del nivel intermedio de español (Igi, Žaba, Golum, Violetta, Simba, Cvita, Nena, Luli y Slava) coincidieron en la afirmación de que los materiales auditivos suelen ser de naturaleza ambigua, lo que, en consecuencia, los desmotiva. Igi agregó y comentó que *estos ejercicios de escucha te desvían fácilmente porque todo, como si lo estuvieran haciendo a propósito para confundirte, suena similar, y esto sucede sobre todo cuando eres menos competente en un idioma*. Problematizaron su punto de vista de la siguiente manera:

- *Cuando se trata de ejercicios de escuchar en español, me resulta más fácil adquirir el vocabulario o gramática nuevos, o simplemente reconocer y comprender lo que ya trabajábamos en los ejercicios que combinan audio y video material que un simple ejercicio de escucha porque me distrae la velocidad del hablante nativo porque entonces no obtengo la mitad de toda la información que necesito ... es importante para mí visualizar a la persona que habla. (Luli)*
- *Tengo miedo cuando escuchamos las grabaciones en español porque sé que no se va a reproducir de nuevo la grabación, así que todo lo que escucho lo tengo que usar, registrar o memorizar de inmediato, y al mismo tiempo resolver una tarea relacionada con esa grabación... Para mí, el hablante en la grabación juega un papel muy importante, porque su narración a veces resulta más clara, y a veces poco razonable, entonces mi comprensión es a veces más y a veces menos exitosa... todo depende de cuánto contenido logro capturar en ese momento. Además, me ayuda mucho el contexto y lo encuentro más fácil cuando vuelvo a la información escrita. Una situación tan confusa simplemente me desequilibra, así que temo cada vez que el profesor nos reproduce alguna grabación. (Slava)*
- *Para mí, todo depende de la grabación, pero es muuuucho más fácil para mí conectar el material de video y audio que solo entender la grabación de audio. (Iskra)*

Una entrevistada, por otro lado, se unió decisivamente a la conversación mediante una oración simple: *Escuchar me causa el máximo estrés*. (Snješka), mientras que otros dos estudiantes (Slavuj y Miki) añadieron que, además de compartir el punto de vista de Snješka, deben admitir que:

- *Siempre tengo esta necesidad de imaginar que soy el único que no registró todos los detalles importantes durante la grabación de audio y siempre tengo miedo de que todos los que me rodean ya lo tengan listo. ¿Qué pasaría si todos los demás tuvieran todo y*

yo no tengo nada? ¿Qué pensaría el profesor? ¿Qué pensarían los demás? Quiero decir ... al final resulta que a los demás no les fue mucho mejor que a mí, así que será más fácil para mí si todos resolveríamos esa tarea junto con el profesor. Significa mucho para mí que pueda confiar en otros compañeros porque están en la misma situación que yo. (Slavuj)

- *Cuando se trata de escuchar, debo decir que se está volviendo más fácil a medida que avanzamos en el aprendizaje del español porque nuestro vocabulario ya se está expandiendo y es más fácil seguir a los hablantes nativos porque puedes reconocer más fácilmente las palabras y los sonidos que antes no podías. (Miki)*

Al inspeccionar la misma hipótesis entrevistando a los estudiantes del nivel intermedio de español, llegamos a resultados similares a los de estudiantes del nivel inicial de español. Se centran en el estrés y la ansiedad debido a la falta de conocimiento sobre el idioma y la falta de comprensión del contenido presentado en el material del lenguaje auditivo, y simultáneamente existe una ansiedad ante la evaluación social negativa que atestigua su éxito o fracaso en la tarea (Mihaljević Djigunović, 2007). Cabe destacar que en el grupo de participantes con nivel intermedio de aprendizaje de la lengua española, se presta más atención a las grabaciones de audio utilizadas con el propósito de aprender el contenido de los libros de texto que a las instrucciones orales dadas por el profesor cuando se comunica con los alumnos en la lengua extranjera. Hasta cierto punto esto confirma la hipótesis de la ausencia física del interlocutor.

De resto, los estudiantes insinuaron que sus actitudes y opiniones, independientemente del nivel de aprendizaje del español, son muy similares, ya que parecen sentirse inseguros sobre los conocimientos existentes y su aplicación en la práctica, que aquí se refiere exclusivamente a la aplicación de las habilidades auditivas. Los estudiantes generalmente se sienten frustrados de tales ejercicios debido a la poca capacidad para concentrarse en el hablante y al mismo tiempo recordar y conectar hechos, pero también debido a la incapacidad de visualizar al hablante, monitorear sus expresiones faciales y las circunstancias en las que se encuentra, lo que muestra que la ansiedad debilitadora se vincula con la adquisición de contenidos auditivos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se puede observar la correspondencia de los datos recopilados por los testimonios en esta investigación con la investigación de Baran-Łuczarska (2013; en Zubak, 2017) porque los estudiantes atestiguan que la opinión de otros compañeros, e incluso del profesor, genera inseguridad y falta de

autoconfianza que ocurren por la actitud negativa hacia lo que va a pasar si esa tarea pasara por algún tipo de evaluación. Además, la teoría de Kimura (2017; en Zubak, 2017) puesta en la práctica se puede reconocer a partir de los datos de esta investigación en las declaraciones que demostraron que, entre otras cosas, los factores cruciales de la pobre comprensión del contenido por parte del oyente son la falta de tiempo y, lo que más importa, falta de signos de comunicación no verbal como el lenguaje corporal o las expresiones faciales. Además, los testimonios de los estudiantes demuestran una vez más que la ansiedad al escuchar en un idioma extranjero se encuentra más a menudo de lo esperado en una correlación negativa con la comprensión auditiva exitosa, confirmando así las afirmaciones conocidas (Serraj y Noordin, 2013; en Zubak, 2017) sobre esta destreza lingüística en el ámbito didáctico.

8.7.3. *La influencia de ansiedad por el estatus en la destreza de escribir en español*

Esta hipótesis se planteó para determinar la existencia e intensidad de la ansiedad al escribir en un idioma extranjero, la ocurrencia de ansiedad de estatus y el impacto que tiene la ansiedad ante la evaluación social negativa en la destreza lingüística mencionada. La parte integral de la recolección de datos en ambos grupos de participantes compusieron las preguntas: ¿Qué impresiones tienes sobre las tareas relacionadas con la escritura en español? y ¿Puedes comparar estas impresiones con estas que se producen cuando utilizas otras destrezas lingüísticas?

En el grupo de estudiantes del nivel inicial de aprendizaje de español, dos participantes (A. y Leptir) se destacaron con su testimonio y detallaron su malestar personal al escribir en español. Coinciden en la afirmación de que esta es una de las tareas más estresantes en el aula porque, en consecuencia, deja un rastro por escrito que los hace esforzarse aún más para ser perfectos en la práctica:

- *Me pongo muy nerviosa cuando escribo un ensayo en español porque sé que hay muchos acentos y cada palabra se escribe diferente a lo que se lee. Me sudan las palmas, me muerdo las uñas cuando miro el cuaderno vacío... si hago un error al acentuar una letra en las palabras, al final resultará tener un significado completamente diferente de la palabra que yo deseo escribir. Solo tengo que concentrarme profundamente y calmar mis nervios para evitar tales errores porque el profesor lo evalúa luego. Después verá mis errores, y quién sabe qué pensará de mí.*

Quiero decir, sé que sé cómo escribirlo correctamente, pero a veces cometo errores y luego tengo miedo de que el profesor realmente crea que no he aprendido o que no lo estoy haciendo bien. (A.)

- *Cuando escribo en español pienso mucho en el texto, muchas veces no recuerdo ni una palabra, y por eso temo y me preocupa mucho. Me pregunto constantemente si lo que he escrito hasta ahora es bueno. Pienso mucho en lo que dirá el profesor cuando vea esa composición mía y puedo decir que me preocupa. Cuando introducimos algún material nuevo y tengo que escribir algo por mi cuenta, tengo la sensación de que en toda la clase solo yo no lo sé, que todos ya lo han resuelto todo, y únicamente yo no ... en mi cabeza todos son mejores que yo, que soy la más lenta y la más ignorante, siento que voy a vomitar. Entonces lo siento y todo eso me inquieta mucho. (Leptir)*

El resto de los entrevistados (diez) del grupo de nivel inicial de aprendizaje del español no se sentían preparados para hablar de sus experiencias en escribir en español, lo que podemos deducir tanto coincidente como diferente de las afirmaciones de otros compañeros, pero como no tomaron partidos claros, no podemos asumir valores positivos ni negativos de sus respuestas.

El grupo de participantes del nivel intermedio de español no considera que la destreza de escribir sea una actividad emocionalmente tensa ya que la actitud general hacia el error yace positiva. Aunque todos los entrevistados generalmente coincidieron en la respuesta y comentaron que *escribir no es ninguna pesadilla* (Nena, Robi, Miki), *no les importa escribir en español* (Snješka, Luli, Cvita, Slava) y *no hay gran filosofía en eso, se lleva a cabo y adiós* (Violetta, Simba, Žaba, Iskra), destacaremos los testimonios de cuatro estudiantes que comentan en detalle su valoración positiva del profesor al introducir los ejercicios y pruebas escritas y como consecuentemente mediante lo visto forman su actitud a la hora de practicar la escritura:

- *En cuanto a mi actitud hacia la escritura, depende en gran medida de la forma en que el profesor corrija los trabajos escritos. Aprecio que no use el bolígrafo rojo solo para enfatizar mis errores, sino también para señalarme cosas buenas con una marca de aprobación o un comentario positivo. Me da más gana que la próxima vez me sienta y escriba lo que se me pide... que Dios no lo quiera que esté tachado o rayado, con cien preguntas adicionales... así me daría la impresión de que el profesor me apunta directamente y deliberadamente quiere darme una nota más baja. (Slavuj)*

- *Me parece genial escribir en español porque incluso cuando me equivoco el profesor me dice bien, tienes ese pequeño error, pero el contenido es genial, podrías mejorarlo sin problema ... Eso de que él nos instruye juega un papel importante, nos ayuda cuando no sabemos cómo decir una palabra en español y encima nos permite usar un diccionario al escribir ensayos. (Golum)*
- *Cuando escribimos, el profesor nos favorece mucho en la medida en que nos permite usar el diccionario e Internet si nos atascamos. Me parece estupendo porque comprende nuestras necesidades y reconoce algunos puntos débiles. Y no lo hace solo conmigo, sino con todos mis compañeros. (Igi)*
- *No estoy ansiosa cuando escribo en español porque durante la primera clase de español el profesor nos aseguró que no nos pediría nada más de lo que necesitamos saber, pero si solo tratamos de progresar y mejorar nuestro español, estará aquí para apoyarnos. Él sabe que estamos diferentemente motivados, y no hay problema, dice que todos se esforzaran cuanto puedan. Sobre todo, creo que la distensión que proviene de él también me la pasó a mí. (Didi)*

La actitud común de los encuestados del nivel inicial de aprendizaje de la lengua española hacia la destreza de escribir se manifiesta en el miedo al error que luego es visible tanto para el profesor como para el resto de los compañeros, y al ser escrito crea una imagen duradera de mayor fracaso (de Botton, 2005). Además, se sugiere que sentimientos negativos como inquietud, malestar estomacal, miedo a las consecuencias, sudoración en las palmas y pensamientos vagabundos (García Gallindo, 2010) que ocurren entre los entrevistados que aprenden español en el nivel inicial mayoritariamente representan el resultado de inseguridad en el conocimiento personal adquirido de la lengua hasta el momento en que necesiten demostrarlo. Hablando de tal vínculo entre la ansiedad ante la lengua extranjera y la ansiedad específica al escribir en ella, podemos estar de acuerdo con la afirmación de Cheng et al. (1999) de que los dos grupos mencionados de influencias afectivas en el aprendizaje de una lengua extranjera en este caso se correlacionan, especialmente porque los estudiantes en esta situación están expuestos a la evaluación de su texto, y a menudo experimentan su fracaso potencial a través de sentimientos de inseguridad e inutilidad.

Por otro lado, entre los estudiantes del nivel intermedio de aprendizaje del español permanece la actitud positiva hacia la destreza lingüística de escritura debido al sentimiento general de homogeneidad dentro del grupo, pero también a la influencia estimulante del

profesor en su trabajo. En base a todo lo expuesto anteriormente, podemos decir que no se confirmó la hipótesis en el caso del grupo entrevistado de nivel intermedio de aprendizaje. Los datos obtenidos llevaron a un resultado completamente opuesto a la tesis de que la sensación de ansiedad de estatus está más presente al escribir en un idioma extranjero que en otras destrezas lingüísticas. En el caso de los estudiantes del nivel inicial de aprendizaje esta hipótesis resultó ser completamente correcta y confirmó la premisa de que la ansiedad al escribir en una lengua extranjera es un ejemplo concreto de una ansiedad situacional específica que ocurre independientemente de otros factores en el aprendizaje de una lengua extranjera (Hassan, 2001).

8.7.4. La ansiedad al leer en español en combinación con ansiedad ante la evaluación social negativa afectan la memorización del contenido de un texto leído en español

Con el fin de aclarar y contextualizar las opiniones estudiantiles sobre las partes de la enseñanza donde se practica la destreza lingüística de lectura, en la entrevista preguntamos a los encuestados cómo perciben los ejercicios de esta destreza receptiva y si las expectativas y opiniones de los profesores u otros colegas afectan su actuación.

Ya durante el interrogatorio a los estudiantes del nivel inicial de aprendizaje del español se notó intranquilidad ante la alusión a este tema, y dos encuestados del grupo (Leptir y Hana) coincidieron en la tesis de que la lectura en español despierta su ansiedad al error y a la opinión tanto del profesor como de los compañeros de clase, y además el cambio de concentración del contenido a la forma del texto:

- *Cuando leo en español me concentro mucho en leer correctamente la palabra u oración que tengo frente a mí, y no tanto en el significado de la palabra o esa parte del texto para averiguar alguna información que el profesor dijo que necesitamos extraer del texto. Recuerdo una ocasión cuando el profesor me preguntó qué podía decir de un personaje que aparecía en el texto, cuál era su relación con algún otro personaje del ejercicio, de qué estaban hablando en el diálogo, y no respondí. No recordé en absoluto lo que había leído sobre ese personaje. Me concentré en la pronunciación correcta porque el español tiene muchos de esos acentos y palabras que se escriben diferente de lo que se leen y eso me comprime a pronunciar bien la palabra leída. (Leptir)*

- *Leer en español me pone terriblemente incómoda y tensa ... la mayoría de las veces hacemos turnos, y generalmente estoy entre los últimos que esperan que el resto del grupo termine con su texto . Y yo espero, y espero, y espero. Es terriblemente difícil concentrarme y pronunciar y acentuar cada palabra con precisión. Quiero decir, estoy aún más en coma porque el resto de la clase lee muy bien y luego temo que yo esté leyendo con un acento extraño. Tengo que hacer un esfuerzo y concentrarme especialmente para leerlo bien, pero después es como si me estuviera perdiendo esa parte de la memoria en mi cabeza desde que empecé a leer esas pocas frases hasta que paré. (Hana)*

Tras su testimonio, tres estudiantes (Sara, M. y N.) del mismo nivel de español, coincidieron en que su experiencia es muy similar a la de otros compañeros, por lo que M. afirma que *se pone nerviosa cuando el profesor la llama para leer algo porque todavía no sabe manejar bien el español hasta el punto de que todo saldría espectacular*, mientras Sara y N. comentan que *su pronunciación aún no es la que les gustaría, por lo que lamentan que el profesor tenga que corregirlas después de cada tercera palabra*. Además, Sara agrega el hecho de que *le molesta cuando lee en voz alta y algo sale mal por lo que su clase se ríe. Luego el profesor la corrige y ella simplemente repite la palabra corregida y espera que la cola de lectura pase a otra persona para "quitarse esa carga de su espalda"*.

Además de lo dicho, otras dos entrevistadas (Helena y V.) comentaron el tema y concluyeron esta parte de la conversación diciendo *que es mucho más importante para ella lo que dirá el profesor cuando lea algo bueno o malo que la posibilidad de que alguien de la clase se ría por su error cometido* (Helena) y *lo normal que es que a veces lea mal la palabra porque sabe que no lee bien en español y que el profesor está ahí para corregirla si es necesario*. (V.)

Otras dos entrevistadas (Ljubičasta e Isabella) tienen una actitud diferente, aunque sean también las estudiantes del nivel inicial del español. Consideran la lectura un ejercicio muy útil y divertido, en parte porque les gusta leer en privado y por lo tanto no ven un problema en un escenario como leer en voz alta en una clase de español:

- *Me gusta mucho leer en español. Y no me da vergüenza ni miedo leer en voz alta, estoy muy relajada cuando lo hago. Además, puedo escribir algunas notas relacionadas con el texto sin ningún problema. No tengo una situación como la de Sara, que dice que no*

recuerda lo que leyó. Estoy bien con la lectura cuando me equivoco y cuando digo todo correctamente, en mi caso no hay presión. (Ljubičasta)

- *Para mí es importante que todo salga bien y puedo decir que me importa lo que me diga el profesor, si lo hice bien o no cuando leí, pero no me molesta si cometo un error, es normal para mí porque a veces puede pasar también cuando leo en croata... Quiero decir que pase lo que pase, no me voy a romper la cabeza por eso ni me seguirá algún sentimiento negativo en esa clase o alguna clase próxima de español. Me gusta que me corrijan y eso es completamente positivo para mí, porque si él no me corrige, entonces no sabré que estoy cometiendo un error, así que eso sería aún peor. (Isabella)*

Los quince alumnos del nivel intermedio de aprendizaje respondieron a las mismas preguntas en la entrevista y afirmaron como grupo que *la lectura es uno de los ejercicios más relajados que se deben hacer en una clase de español* (Iskra, Slavuj, Žaba, Golum, Violetta, Simba, Cvita, Slava, Nena, Snješka, Robi, Miki, Luli, Igi y Didi). Algunos (Slavuj, Golum, Nena y Snješka) lo comentan con más detalle de la siguiente manera:

- *La lectura no me causa miedo, ansiedad o incomodidad porque estoy aprendiendo francés al mismo tiempo, así que creo que esto me hizo mucho más fácil manejar el español en general. (Iskra)*
- *La lectura nunca ha sido un problema para mí solo porque sabía que los que me rodean no saben más español que yo, no tienen ningún conocimiento previo excepto una chica de la clase por la que todos sabemos que se destaca porque se especializó en ello fuera de la escuela. (Slavuj)*
- *Todos tenemos casi el mismo nivel de conocimiento y la lectura no es un problema para mí, nadie es mucho peor ni mucho mejor que yo, y si el profesor me corrige no voy a echarme a llorar, ja ja. (Golum)*
- *Me encanta traducir el texto al croata mientras lo leemos en español. Nuestro profesor realmente aprecia todo tipo de soluciones para una traducción, y eso me resulta genial porque puedo ser libre y no tengo que limitarme estrictamente a un marco. (Gloria)*
- *Solía hacer un curso de español así que no tengo miedo de leer o de la inexperiencia en general, siempre me las arreglo. Además, me había animado a escuchar los comentarios positivos sobre el profesor por parte de estudiantes de secundaria, por lo que me relajé aún más en clase. (Nena)*

- *Al leer, me gusta que el profesor me corrija cuando me equivoco, no tengo absolutamente ningún reparo, de hecho es una indicación para mí de que le importa y sé que, gracias a su corrección, la próxima vez voy a ser capaz de leer correctamente una parte del texto o una palabra. Le culparía más por no corregirme y dejarme tropezar constantemente. Así, después de un par de veces, repetiré el mismo error sin advertencia, él me gritará y me advertirá este error que no paro de cometer. Me siento mucho más cómoda así y no me siento nerviosa cuando leo. (Snješka)*

Los tres estudiantes entrevistados del nivel intermedio estuvieron de acuerdo con el hecho de que *después de leer les gusta hablar sobre el texto que leyeron porque entonces ven cuánto lo han comprendido* (Nena, Miki, Luli), mientras que nueve estudiantes confirmaron que *normalmente, cuando se sienten nerviosos obtienen menos éxito en otras asignaturas, pero que no tienen el mismo problema en las clases de español* (Robbie, Snješka, Igi, Didi, Slavuj, Iskra, Golum, Violetta y Simba). Una de las estudiantes concluyó que *cree que lo más importante es estar relajado al aprender español en el aula. (Žaba)*

A partir de los datos que recopilamos en esta parte de la entrevista, podemos concluir que los estudiantes del nivel inicial de español están más agobiados por el juicio de sus compañeros y profesor en el momento en que se les produce un error, lo que en consecuencia conduce al bloqueo de la memoria a corto plazo. En otras palabras, para ellos el dado hipótesis puede considerarse confirmado. Estos datos pueden considerarse una confirmación de los resultados de la investigación sobre la ansiedad al leer en una lengua extranjera (Sellers, 2000; en Biel y Ramos, 2018) dado que ambos resultados son indicadores de que los estudiantes con una ansiedad destacada en esta destreza lingüística tienen menos posibilidades de dominar la lengua extranjera con éxito. La consecuencia de lo mencionado es la mala memoria del contenido del texto leído. Es decir, independientemente de un muy buen dominio de la competencia lectora en la lengua materna, el estrés que se produce al leer en un idioma extranjero combinado con la ansiedad ante la evaluación social negativa de los estudiantes que aprenden español afectan negativamente a su adquisición del contenido utilizando la destreza de lectura (Saito, 1999; en Biel y Ramos, 2018) cuando la presencia de autoevaluación negativa también contribuye a ello. Además, cabe señalar que en sus declaraciones aparece un patrón similar de respuestas en contexto de la compasión por otros compañeros en su fracaso porque son conscientes de que pueden encontrarse en la misma situación y por tanto calculan su comportamiento hacia los demás (de Botton, 2005).

La misma situación, pero con un resultado diametralmente opuesto, se observó en estudiantes del nivel intermedio de aprendizaje de la lengua española, quienes a su vez refutaron la hipótesis de mala adopción del contenido del texto leído con testimonios contrarios a los ofrecidos por sus compañeros principiantes. Tales resultados se pueden identificar con una interferencia positiva de la autoconfianza y el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera, mientras que al mismo tiempo podemos confiar en los datos de la investigación de Mihaljević Djigunović (1998) que coinciden con estos resultados y confirman un mayor éxito en el dominio de esta destreza en estudiantes con niveles más bajos de la ansiedad al leer en un idioma extranjero y al idioma en general. Con estos datos podemos concluir que las actitudes de los estudiantes del nivel inicial apoyan la hipótesis, mientras que las actitudes de los estudiantes intermedios la rebaten con el juicio de que niveles más bajos de estrés y malestar pueden tener un efecto positivo en la memoria y adquisición del contenido, lo que depende mucho de la autoconfianza, ambiente de trabajo y tipo del profesor.

8.7.5. La motivación, un ambiente de trabajo relajado y la reducción de la ansiedad a los errores garantizan resultados positivos en el aprendizaje y la adquisición del español

La última hipótesis también se planteó con el objetivo de confirmar o refutar los datos recogidos. En cuanto a este tema, los encuestados tuvieron la tarea de expresar su opinión y experiencias sobre la importancia del rol del docente en su aprendizaje y adquisición del lenguaje y del tipo de ambiente didáctico que consideran prometedor para el desarrollo de sus competencias. Las respuestas a estas preguntas destacaron la importancia que tiene el docente que al mismo tiempo es responsable de crear un ambiente de trabajo cómodo, que influye directamente en el éxito y la motivación del trabajo estudiantil dentro del aula.

Siete entrevistados, estudiantes del nivel inicial de español, coincidieron generalmente con la afirmación de que el ambiente relajado y motivador en el aula se ve favorecido por la inversión del profesor que así potencia su trabajo y responsabilidad en el aprendizaje. Consecuentemente, comentaron las siguientes afirmaciones:

- *Experimento los exámenes escritos y orales en español de manera mucho más tranquila y relajada que en otras asignaturas porque el profesor es muy accesible, abierto y relajado con nosotros. Eso no significa que no hagamos nada, ja, ja, pero tengo que*

admitir que nunca me he encontrado con ninguna sanción, grito o una subestimación con él cuando cometí un error. Creo que cada clase tratamos de sentirnos cómodos y no sentimos temblores cuando necesitamos trabajar. Recuerdo un par de veces que solía advertir a la clase cuando se reían de alguien o susurraban cuando alguien no sabía cómo resolver una tarea o responder a una pregunta y después de esto ya no sucedía. Creo que la atmósfera positiva que tenemos en la clase es muy importante porque entonces yo también me siento mejor porque sé que no me criticará si cometo un error o saco una mala nota. (Sara)

- *A medida que pasaba el tiempo, cada vez estaba más relajada en clase y estaba muy feliz de que en algunas tareas que teníamos que resolver al final cuando fuimos a revisarlas juntos en clase, el profesor me comentó "sí, muy bien, esto es genial, pero ya ves, hay un pequeño error que necesita ser arreglado y así será aún mejor, veo que estás haciendo un gran progreso." Y como progresaba, me volví más segura de mí misma entorno al español y mucho más libre. Los elogios del profesor realmente me motivaron y me dieron un empujón para los futuros trabajos. (M.)*
- *En mi clase, nunca sentí que el profesor me miraba mal a mí o a alguien de la clase porque sacaba una mala nota, o lo insultaba y castigaba a propósito. Y de hecho, no hubo ningún caso en que me sintiera lastimada, por ejemplo, en otras asignaturas donde el profesor te pone como un mal ejemplo para todos y luego te da un poco de vergüenza. (N.)*
- *Me gusta, por ejemplo, cuando leemos en voz alta que el profesor me elogia y me dice que vea que lo estoy intentando y que sigo adelante, me alegra escuchar eso. Entonces inmediatamente tengo las ganas de hacer otra tarea. (A.)*
- *Creo que el profesor les ha dejado claro a todos que no hay nada de malo en obtener una mala nota o en dar una respuesta incorrecta porque todos eventualmente aprendemos de ese error, no solo el que cometió el error. Para mí, ese es un tratamiento normal y es humano. Sé que él está ahí para corregirme, mostrarme lo que es correcto y ayudarme. Y cada vez que me dirijo a él, me dice algo positivo, por lo que me animo más a aprender. (V.)*
- *En la clase de español, el profesor nunca se resiente con nosotros si no sabemos algo, nunca hay una reacción negativa o un castigo. Creo que todos tenemos confianza en el profesor para que nos diga qué es lo correcto para nosotros cuando lo vamos a necesitar en el futuro. (Helena)*

- *El profesor tiene mucha comprensión e intenta que sea interesante y divertido para nosotros en la clase. Siento que aunque haya un error, no habrá quejas por su parte. Es más agradable estar en una clase de español que en otras asignaturas. Me encanta la lengua y me encanta aprenderla. Sinceramente, ja, ja, no sé si me hubiera encantado tanto si fuera otro profesor quien me lo enseñara. (Isabella)*
- *No tengo miedo de que algo salga mal y que el resto de la clase o el profesor reaccione mal porque el ambiente en la clase es muy agradable y relajado, y creo que el profesor es el primero en meritarlo. Así que, desde mi punto de vista no hay nada nocivo en el error porque nadie se rio de mi ni me regañó por cometerlo nunca. (Hana)*

Al tener una actitud similar a las actitudes de los estudiantes del grupo de nivel inicial de español, los participantes del grupo intermedio en sus declaraciones explicaron que para ellos también «un buen profesor vale más que el oro» y, en consecuencia, contestaron las preguntas de siguiente manera:

- *Si digo o escribo algo mal, sé que el profesor me corregirá y no me resentirá. Eso realmente me motiva y creo que tiene un buen planteamiento. Realmente trata de hacer que nuestro ambiente de trabajo sea divertido y luego así seamos mucho más productivos. Tiene buenas ideas de cómo explicarnos alguna gramática difícil y me gusta que quiera dedicarse a cada uno de nosotros de forma individual. (Iskra)*
- *El profesor no nos regaña cuando cometemos un error, ni espera tirante que ocurra algún error. Esto me hace muy feliz y estoy cien veces más relajada en un atmósfera de trabajo así que en cualquier otro donde el ambiente es tal que se puede cortar con un cuchillo. (Slavuj)*
- *Lo más importante para mí es el tratamiento del profesor y tomándolo en cuenta calculo mis ganas de aprender . Nuestro profesor es muy amable y razonable, nunca dirá que, por ejemplo, está decepcionado de nuestro conocimiento como lo suelen decir otros profesores ... dice "estuvo bien, cometiste errores aquí y allí, pero siga con el progreso y todo estará genial". . Y creo que eso nos empuja hacia adelante. Nos anima constantemente, trata de conocernos por lo que realmente somos. Y me gusta que la clase sea interactiva constantemente y que no haya tiempo de inercia. (Golum)*

- *No tengo experiencias negativas en la clase de español y también creo que esto varía de un profesor a otro. Hay un ambiente positivo y tengo ganas de ir a esa clase, ver esos videos y hablar en español. Todo es tan relajado e interesante. (Simba)*
- *Es importante para mí personalmente que el profesor me de espacio para mostrar algo por mi cuenta y no solo me imponga mi respuesta como correcta, sino que también me oriente para que yo misma llegue a la respuesta. Me motiva más que cuando solo me diría que esto es cierto, sigamos adelante, o que esto está mal y lo convierte en un drama. (Nena)*
- *Creo que el ambiente en la clase y el profesor influyen mucho en nuestro éxito y actitud hacia la asignatura... en cuanto el profesor está alegre y agradable, interesado y relajado, entonces es más fácil aprender. Nos ayuda a dominar el contenido y no regaña nuestros errores o notas bajas. Por ejemplo, es más posible que esté interesado en su clase y que tenga éxito más tarde que en la clase de un profesor que no lo hace. (Snješka)*
- *Creo que la autoconfianza y la autoconciencia han crecido con el tiempo a medida que aprendemos el idioma porque cuando comencé a aprender español no conocía ni al profesor ni nada, por lo que no tenía tanta confianza cuando hablaba o escribía. Ahora es mucho más fácil y tengo mucho más coraje incluso si cometo un error, pero no le tengo miedo al profesor ni a hablar español. (Robi)*
- *Nunca hay presión ni miedo en el aula porque el profesor estableció un ambiente positivo y todos estamos acostumbrados unos a otros y a las estupideces de los demás. Así que nadie se resiente con nadie si alguien se equivoca, dice algo mal o saca una mala nota. El profesor tampoco señala nunca con el dedo a nadie para demostrar a los demás el ejemplo de cómo no deben tratar la asignatura. Me motiva cuando el profesor me premia con una buena nota y me elogia por mi esfuerzo. (Igi)*
- *Me parece genial que, cuando no sé la respuesta a la pregunta que me hizo el profesor, él no insiste y no busca el pelo al huevo, por así decirlo, y que no me molesta más, sino que pregunta lo mismo a alguien más porque ve que es difícil para mí concentrarse en este momento y no me fastidiará. (Didi)*

Observando la información obtenida de los testimonios tanto de los del nivel inicial como de los estudiantes del nivel intermedio de español, podemos concluir que la hipótesis de un efecto positivo de la actitud motivadora y el compromiso del profesor con las necesidades

del grupo e individuales fue plenamente realizada, porque lo confirmaron los entrevistados en ambos grupos. Según los estudiantes de ambos grupos, es más probable que estén dispuestos a comunicarse en un idioma extranjero si se les da una oportunidad motivadora (Brown, 2000; MacIntyre, 2002) y si se logran y aumentan los factores como atmósfera positiva dentro del grupo, personalidad del individuo, junto a la autoestima y la autoconfianza en una lengua extranjera que se desarrollan bajo la guía de un buen maestro.

Además, los datos sugieren que un contexto de comunicación relajado dentro del entorno didáctico proporcionará una actuación verbal más frecuente y audaz por parte del individuo (Brown, 2000). Y, por lo tanto, la toma del riesgo de error seguirá creciendo. También es un hecho que en tales condiciones, que los estudiantes mencionaron como alentadoras para su progreso, la producción del lenguaje imitativo en el proceso de aprendizaje y adquisición de un idioma extranjero bajo la influencia de características positivas en el contexto del entorno didáctico, evolucionará más fácilmente hacia la producción creativa (Granger, 2004). Entonces los estudiantes con una ansiedad debilitadora de comunicarse en un idioma extranjero podrán pasar por la transformación de su conocimiento y éxito, y eventualmente sentir esa ansiedad facilitadora (Dörnyei, 2005) que los guiará hacia adelante. La ansiedad ante la evaluación social negativa (Watson y Friend, 1969) en tales circunstancias ya no será un obstáculo para lograr los objetivos de aprendizaje. Durante la entrevista, entre los estudiantes se notó en primer lugar una conexión especial, pero también una apertura al compartir puntos de vista sobre el tema. Los datos que obtuvimos indican un grado muy alto de homogeneidad del grupo y comprensión de las necesidades de otras personas, por lo que no es sorprendente que estos mismos estudiantes enfatizaran repetidamente en sus declaraciones, que dicen que son solo unos individuos entre todos los demás que comparten los mismos sentimientos y pasan por los mismos dilemas, y que además están en el mismo lugar y al mismo tiempo. En efecto, la mayoría de ellos respondieron a las preguntas en primera persona del plural (es así para *nosotros*, siempre *somos* así, el profesor tiene tal tratamiento con *nosotros*, etc.) lo que vuelve a enfatizar su conexión grupal como estudiantes de la misma edad e intereses. Además, pasan por las transformaciones similares para convertirse en las personas que quieren llegar a ser, y nadie los comprende más o mejor que ellos mismos.

10. CONCLUSIÓN

Considerando los hechos mencionados anteriormente que indican un mayor interés en la investigación contemporánea sobre la ansiedad ante el lenguaje en general, pero también la ansiedad ante la evaluación social negativa relacionada con el entorno didáctico, esta investigación se realizó con el propósito de contribuir al conocimiento ya ampliamente estudiado del tema. La comunicación exitosa en un idioma extranjero que incluye la comunicación escrita y oral, incluidas las habilidades lingüísticas receptivas y productivas, es el objetivo final de la enseñanza de todas las lenguas extranjeras, independientemente del nivel de aprendizaje del idioma o de las circunstancias en las que se aprenda. Dado que el entorno didáctico implica un contexto formal en el que se aprende y adopta una lengua extranjera, con el avance de los métodos de enseñanza a lo largo de las décadas, se han introducido mejores formas de presentar la forma y el contenido de la lengua a los estudiantes que posteriormente fueron capaces de adoptar una lengua extranjera de manera mucho más amplia y en un ambiente relajado y motivado. Al escuchar sus necesidades individuales y grupales, la enseñanza de lenguas extranjeras se volvió con el tiempo más interactiva y se centró en permitir que los estudiantes asumieran riesgos personales en su aprendizaje y construyeran sistemáticamente sus conocimientos y competencias para eventualmente convertirse en estudiantes exitosos de lenguas extranjeras. El papel del profesor en este proceso es muy importante porque afecta explícitamente a la conciencia del estudiante de sus oportunidades y metas personales; que con un buen mentor conducen indudablemente al dominio exitoso de una lengua extranjera. Pero, mientras que a veces todos los factores que deberían conducir a un resultado positivo del aprendizaje y la adquisición de un idioma extranjero aparentemente se satisfacen, cuando las partículas externas se entrecruzan en tal proceso a menudo puede obstaculizarse el progreso del estudiante.

De acuerdo a los resultados de la investigación, se concluye que en el caso de los estudiantes del nivel inicial de aprendizaje de español, la ansiedad ante la evaluación social negativa se correlacionó negativamente con ansiedad al hablar en español, mientras que la ansiedad al asumir riesgos y la voluntad personal a comunicarse en lengua extranjera contribuyeron a tal correlación. En cuanto a los estudiantes de nivel intermedio de aprendizaje de la lengua española, los resultados contrarios concluyen que la hipótesis de la correlación negativa mencionada fue refutada. Es evidenciado por la falta de ansiedad a cometer errores, la relajación en la comunicación oral en español y una mayor autoconfianza que los estudiantes

principiantes y que puede atribuirse a la exposición más larga a la lengua. Observando los resultados en ambos grupos de entrevistados, concluimos que la comprensión auditiva en español cae bajo la influencia negativa de la ansiedad ante la evaluación social negativa y que en la mayoría de los casos provoca como resultado un déficit de adquisición de la lengua. La influencia de la ansiedad debilitadora en ambos grupos de encuestados está presente debido a la poca concentración en el contenido del mensaje, la falta de tiempo para decodificar el contenido del mensaje y la incapacidad de seguir las señales de comunicación no verbal al escuchar las grabaciones de audio. Sumado a lo anterior, en ambos grupos de encuestados la ausencia del hablante y su mayor conocimiento de la lengua extranjera fomenta adicionalmente ansiedad al escuchar en una lengua extranjera. Además, los estudiantes del nivel inicial están más firmemente influenciados por la ansiedad a cometer errores en el uso de la destreza lingüística de escritura porque las tareas escritas dejan una marca escrita y, por lo tanto, reflejan una imagen duradera de fracaso. En este contexto, la correlación negativa entre ansiedad ante la lengua extranjera y ansiedad al escribir en una lengua extranjera se puede ver claramente cuando aparece la posible evaluación de un texto escrito. Entonces el potencial fracaso se ve a través de la inutilidad y la inseguridad del individuo. Por el contrario, para los estudiantes de nivel intermedio de español, se enfatizó la actitud positiva hacia esta destreza lingüística, a la que contribuye una mayor adquisición de contenidos en la lengua extranjera, homogeneidad grupal y tratamiento del profesor. Además, los resultados de los estudiantes de español de nivel inicial muestran que no se logrará el dominio exitoso de la destreza lingüística de lectura cuando esta se correlaciona con la ansiedad ante la evaluación social negativa, debido al hecho de que cuando leen, los estudiantes del nivel inicial siguen prefiriendo la forma sobre el contenido del texto. Lo mencionado deriva finalmente en pobre memorización del contenido del texto leído. Por otro lado, los resultados de los estudiantes de nivel intermedio de aprendizaje de español mostraron una interferencia positiva de la autoconfianza y éxito en el dominio de la destreza lingüística de lectura, por lo que concluimos que en niveles más bajos de estrés durante la lectura pueden tener un efecto positivo en la memoria y en la adquisición de los contenidos de la lengua. Finalmente, para ambos grupos de estudiantes (nivel inicial e intermedio de aprendizaje de español) los resultados de la investigación mostraron que un ambiente positivo y agradable en el aula y un profesor motivador que esté igualmente comprometido con el individuo y el grupo, apoyan en gran medida al desarrollo de la autoconfianza y la autoestima de los estudiantes. En un entorno así, el estudiante asumirá con más frecuencia el riesgo de cometer errores y diseñará de forma independiente una producción lingüística creativa. De esta

forma la ansiedad debilitadora inicial a todos los niveles de comunicación en una lengua extranjera se convertirá en la facilitadora.

Observando el manejo de la enseñanza moderna, que debe caracterizarse por los métodos de aplicabilidad del enfoque comunicativo a la enseñanza, testificamos que el profesor es una persona que forma indirectamente a cada alumno y lo dirige sutilmente a utilizar su plena capacidad. Al mismo tiempo, toma en cuenta los factores afectivos que se correlacionan positiva o negativamente con la adquisición de contenidos en lengua extranjera por parte de sus alumnos. En efecto, en este epílogo, el docente resultó ser crucial. A partir de los datos adjuntos, podemos comprobar la conexión mencionada entre el proveedor del programa educativo y su audiencia de estudiantes en el ejemplo de la práctica de un profesor y las actitudes individuales de varios de sus estudiantes. Además, podemos decir libremente que en este caso todas las reglas de la comunicación que se abordan en la enseñanza de las lenguas extranjeras, desde la perspectiva del profesor y la de los estudiantes son y pueden ser satisfechos. Además, una vez más se ha demostrado que con el avance de la adquisición de conocimientos y destrezas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se aumenta la autoestima y autoconfianza de los estudiantes, y se ejerce más frecuente la asunción de riesgos personales en el aprendizaje.

Finalmente, somos conscientes que los resultados de esta investigación son solo una pequeña parte de todo el espectro de la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que con base a este conocimiento nos distanciamos de la práctica general en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero al mismo tiempo esperamos que esta investigación proporcione una base para futuras investigaciones. Con este trabajo y su argumentación, creemos haber logrado metas como determinar la causa de la ansiedad en la comunicación en una lengua extranjera al utilizar las destrezas lingüísticas, si podemos observarla como un fenómeno separado o junto a la ansiedad ante la evaluación social negativa, y cómo se manifiestan tales sentimientos de los estudiantes de español en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera dentro del entorno didáctico. Esperamos que los resultados de la investigación de este artículo contribuyan a una imagen más amplia de la enseñanza de lenguas extranjeras y que la voz de los estudiantes, que en realidad es crucial, siga siendo, en última instancia, la instigadora y creadora de una buena práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras.

10. BIBLIOGRAFÍA

Ajduković, M., Kolesarić V. (ur.) (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. Vol 6. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Universität de Saarlandes, Alemania. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2011.878> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Arnold, J. (ed.) (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Bagarić Medve, V. (2012) *Komunikacijska kompetencija: Uvod u teorijske, empirijske i primjenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Osijek: *Filozofski fakultet u Osijeku*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/327791048_Komunikacijska_kompetencija_Uvod_u_teorijske_empirijske_i_primijenjene_aspekte_komunikacijske_kompetencije_u_stranome_jeziku [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Biel, L. A., Ramos, E. A. (2018), Impacto de la ansiedad en la lectura en voz alta en el aula: estudio de caso de estudiantes de ELE tailandeses de nivel A1. *Tejuelo* 28, 219-252. Disponible en: DOI: 10.17398/1988-8430.28.219 [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Blascovich, J., Tomaka, J. (1991). *Measures of self-esteem*. u J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of social psychological attitudes, Vol. 1. Measures of personality and social psychological attitudes*. Academic Press. 115–160.

Bonačić, M. (1980) *Jezik u društvenom kontekstu i analiza diskursa*. Znanstvena osnova komunikativnog pristupa poučavanju stranih jezika. *Strani jezici; Časopis za unapređenje nastave stranih jezika. Sekcija za strane jezike Hrvatskog filološkog društva. Školska knjiga*. 92-101

Brown, G., Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University press. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805226> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Brown, H. D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains: Pearson Education, Inc. All. Disponible en: http://angol.uni-miskolc.hu/wp-content/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Bucholtz, M., Hall, K., (2004), *Language and Identity*. U *A Companion to Linguistic Anthropology*, ur. Alessandro Duranti. Oxford: Blackwell Publishing. prevela Čačković, L. (2017) *JAT- Časopis studenata kroatistike* br. 3 236-275

Cheng, Y., Horwitz E. K., Schallert, D. L. (1999) Language anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language learning* 49 (3), 417-446. Disponible en: DOI:[10.1111/0023-8333.00095](https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095) [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Chomsky, N. (1965) *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge. MA: MIT Press. Disponible en: [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=ljFkBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Chomsky,+N.+\(1965\)+Aspects+of+Theory+of+Syntax.+Cambridge.+MA:+MIT+Press&ots=-FnDVTIJS&sig=e1U42UnXkMSxA9uGDm5iC8k5cQc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=ljFkBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Chomsky,+N.+(1965)+Aspects+of+Theory+of+Syntax.+Cambridge.+MA:+MIT+Press&ots=-FnDVTIJS&sig=e1U42UnXkMSxA9uGDm5iC8k5cQc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Daly J., Miller, M. D., (1975) Apprehension of Writing as A predictor of Message Intensity, *The Journal of Psychology*, 89, 173-177. Disponible en: DOI: [10.1080/00223980.1975.9915748](https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915748) [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

De Botton, A. (2005). Statusna tjeskoba. S engleskog preveo Dean Trdak. *Biblioteka Karizma. Kolo VIII, Knjiga 29. SysPrint. Zagreb*.

Dewaele, J. M. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, 6 (1), 23–38. Disponible en: DOI:[10.1177/13670069020060010201](https://doi.org/10.1177/13670069020060010201) [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum. Disponible en: <https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=4r6PAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=D%C>

[3%B6rnyei,+Z.+\(2005\),+The+Psychology+of+the+Language+Learner:+Individual+Differences+in+Second+Language+Acquisition.+London:+Lawrence+Erlbaum&ots=CWPJi8wtOX&sig=JysNdZR8cprqdiQ47Tazo09Ho10&redir_esc=y#v=onepage&q=D%C3%B6rnyei%2C%20Z.%20\(2005\)%2C%20The%20Psychology%20of%20the%20Language%20Learner%3A%20Individual%20Differences%20in%20Second%20Language%20Acquisition.%20London%3A%20Lawrence%20Erlbaum&f=false](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1973.tb00097.x) [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Friend, R. M., Gilbert, J. (1973). Threat and fear of negative evaluation as determinants of locus of social comparison., 41(2), 328–340. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1973.tb00097.x> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Furedi, F. (2008). Politika straha. S onu stranu ljevice i desnice. S engleskog preveo Tonči Valentić. *Izdanja Antibarbarus. Zagreb.*

García Galindo, G. (2010). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista de la Educacion en Extremadura* , 41-55. Disponible en: <https://silo.tips/download/la-ansiedad-ante-el-aprendizaje-de-una-segunda-lengua> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Granger, C. (2004). *Silence in Second Language Learning. A Psychoanalytic Reading.* Disponible en: [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=0WwkVUVI1wcC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Granger,+C.+\(2004\).+Silence+in+Second+Language+Learning.+A+Psychoanalytic+Reading.&ots=9KnoIROCzG&sig=nqvtjBIKSTaczeY75ux6nUzJvk&redir_esc=y#v=onepage&q=Granger%2C%20C.%20\(2004\).%20Silence%20in%20Second%20Language%20Learning.%20A%20Psychoanalytic%20Reading.&f=false](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=0WwkVUVI1wcC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Granger,+C.+(2004).+Silence+in+Second+Language+Learning.+A+Psychoanalytic+Reading.&ots=9KnoIROCzG&sig=nqvtjBIKSTaczeY75ux6nUzJvk&redir_esc=y#v=onepage&q=Granger%2C%20C.%20(2004).%20Silence%20in%20Second%20Language%20Learning.%20A%20Psychoanalytic%20Reading.&f=false) [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Gumperz, J. J. (1974) Linguistics Anthropolgy in Society. *American Anthropologist* 76, 785-798. Disponible en: <https://doi.org/10.1525/aa.1974.76.4.02a00040> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Gumperz, J. J., Hymes, D., (1972). Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. New York: *Holt, Rinehart and Winston Inc.* Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500000737> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Hassan, B. (2001). The Relationship of Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students. 39. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED459671> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B, Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/327317> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Hymes, D. (1996) Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an understanding of voice. London: *Taylor & Francis e-library*. Disponible en: [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=p-14AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR6&dq=Hymes,+D.+\(1996\)+Ethnography,+Linguistics,+Narrative+Inequality.+Toward+an+understanding+of+voice.+London:+Taylor+%26+Francis+e-library.&ots=ZXutrlcw3&sig=ZNDRE7doh5ZchOdagOWZZa2xYMk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=p-14AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR6&dq=Hymes,+D.+(1996)+Ethnography,+Linguistics,+Narrative+Inequality.+Toward+an+understanding+of+voice.+London:+Taylor+%26+Francis+e-library.&ots=ZXutrlcw3&sig=ZNDRE7doh5ZchOdagOWZZa2xYMk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Jones, R. H. (2002) DISCOURSE ANALYSIS. A resource book for students. Disponible en: https://www.academia.edu/34028847/DISCOURSE_ANALYSIS_A_resource_book_for_students_PDF_Editor [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Knežević, Č. (2016) Komunikativni pristup nastavi stranog jezika nasuprot gramatičko prevodnom metodu. *SVAROG* No.12 30-312. Disponible en: <http://svarog.nubl.org/wp-content/uploads/2014/12/Mr-%C4%8Cedomir-P.-Kne%C5%BEvi%C4%87-KOMUNIKATIVNI-PRISTUP-NASTAVI-STRANOG-JEZIKA-NASUPROT-GRAMATI%C4%8CKO-PREVODNOM-METODU.pdf> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. London: *Oxford University Press*. Disponible en: <https://philpapers.org/rec/SLAEAA> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Leary, M. R. (1983), A Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin* 9 (3), 371–375. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0146167283093007> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Leary, M. R., Kowalski, R. M. (1995). Social anxiety. New York: *Guilford Press*. Disponible en: [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=NkIISXNuoNgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Leary,+M.+R.,+Kowalski,+R.+M.+\(1995\).+Social+anxiety.+New+York:+Guilford+Press&ots=PqHoCUJx2-&sig=dmFrvs0oWwj5FW06tIpVqW_Kh6I&redir_esc=y#v=onepage&q=Leary%2C%20M.%20R.%2C%20Kowalski%2C%20R.%20M.%20\(1995\).%20Social%20anxiety.%20New%20York%3A%20Guilford%20Press&f=false](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=NkIISXNuoNgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Leary,+M.+R.,+Kowalski,+R.+M.+(1995).+Social+anxiety.+New+York:+Guilford+Press&ots=PqHoCUJx2-&sig=dmFrvs0oWwj5FW06tIpVqW_Kh6I&redir_esc=y#v=onepage&q=Leary%2C%20M.%20R.%2C%20Kowalski%2C%20R.%20M.%20(1995).%20Social%20anxiety.%20New%20York%3A%20Guilford%20Press&f=false) [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1989), Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning* 39 (2) 251-275. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la Metodología de la Enseñanza. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* No.5. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Matsuda, S., Gobel, P. (2001) Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties. *JALT Journal*, 23(2), 227-247. Disponible en: <https://doi.org/10.37546/JALTJJ23.2-3> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Matsuda, S., Gobel, P. (2003) Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *Elsevier Ltd. , System* 32, 21-36. Disponible en: DOI:[10.1016/j.system.2003.08.002](https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002) [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Mihaljević Djigunović, J. (1998), Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika. Zagreb: *Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*.
Mihaljević Djigunović, J. (2002), Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi. Zagreb: *Naklada Ljevak*.

Mihaljević Djigunović, J. (2004), Beyond Language Anxiety. *SRAZ XLIX*, 201-212. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/file/26891> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Mihaljević Djigunović, J., Bagarić, V. (2007), Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika* 8 (1), 84-93. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/26943> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Mihaljević Djigunović, J., Legac, V. (2008), Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*. God. LIII., 32 –347. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/40456> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

Mijić, H. (2015), Komunikacijska kompetencija na nastavi španjolskog kao stranog jezika - stavovi nastavnika i učenika. Zagreb: *Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*. Disponible en: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/6684/> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]

- Mulaosmanović, N. (2020), Samopoštovanje i samoeфикаsnost kao determinante straha od negativne evaluacije kod adolescenata. *DHS* 3 (12), 309-330. Disponible en: <http://oaji.net/articles/2020/8977-1601639162.pdf> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey P., Daley, C. E. (1999), Factors associated with foreign language anxiety. *Cambridge University Press*. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0142716499002039> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]
- Radovanović, N., Glavak, R. (2003), Povezanost straha od negativne evaluacije sa samopoimanjem i socijalnom percepcijom kod adolescenata. *Zagreb: Društvena istraživanja* 6 (68), 1123-1139. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/19278> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]
- Richards, J., Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press. Disponible en: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]
- Román Pérez, K. J. (2010), Aprendizaje virtual de español para extranjeros anglo parlantes con énfasis en la cultura colombiana. Bogotá: Facultad de ciencias de la educación. Disponible en: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8176/TrabajodegradoKristtyRoman.pdf?sequence=1> [fecha de consulta: el 13 de marzo de 2021]
- Sánchez-Jiménez, D. (2010), La enseñanza de lenguas extranjeras en el entorno europeo. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/301341162_La_ensenanza_de_lenguas_extranjeras_en_el_entorno_europeo [fecha de consulta: el 9 de febrero de 2021]
- Saville-Troike, M. (2002), *The ethnography of communication: An introduction* (3. ed.). *Blackwell*. Disponible en: <https://gumonounib.files.wordpress.com/2010/06/the-ethnography-of-communication-an-introduction-third-edition-by-muriel-saville-troike.pdf> [fecha de consulta: el 9 de febrero de 2021]
- Schlenker, B. R., Leary, M. R. (1982), Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin*, 92 (3), 641–669. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.3.641> [fecha de consulta: el 9 de febrero de 2021]

Sobo, K., Eterović S., Rujevčan, D. (2012), Komunikacija u nastavi stranog jezika. *Zbornik Veleučilišta u Karlovcu. 2 (1) 209-219*. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/87857> [fecha de consulta: el 9 de febrero de 2021]

Spielberger, C. D. (1980), Test Anxiety Inventory. Preliminary professional manual. Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press*. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0985> [fecha de consulta: el 9 de febrero de 2021]

Supek Zupan, O. (1982), Del Hajmz, Etnografija komunikacije. *Narodna umjetnost* 19, 227-228. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/file/78276> [fecha de consulta: el 9 de febrero de 2021]

Vrhovac, Y. (2001), Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika. Zagreb: *Naklada Ljevak*

Watson D., Friend R. (1969), Measurement of Social-evaluative anxiety., 33 (4) , 448-457. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/h0027806> [fecha de consulta: el 9 de febrero de 2021]

Zafar, S., Meenakshi, K.. (2012), Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review. *Journal of Language Teaching and Research*. 3 .639-646. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/272797669_Individual_Learner_Differences_and_Second_Language_Acquisition_A_Review [fecha de consulta: el 9 de febrero de 2021]

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Pročišćeni tekst) , Narodne novine 126/2012. Disponible en: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2012_11_126_2705.html [fecha de consulta: el 9 de febrero de 2021]

Zubak, V. (2017), Strah od jezika u ovladavanju inojezičnim hrvatskim. Zagreb: *Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*. Disponible en: <https://repositorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg:929> [fecha de consulta: el 9 de febrero de 2021]