

LA REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: EL USO DE CANCIONES

MARÍA TERESA SILVA ROS
Universidad de Málaga

RESUMEN. HORWITZ, HORTWITZ y COPE (1986) fueron los primeros en formular una teoría en torno a la ansiedad a la hora de aprender una lengua extranjera, dando lugar al concepto «Foreign Language Anxiety» (FLA). Está comprobado que esta variable afectiva se manifiesta de forma distinta dependiendo de la edad de los estudiantes, soliendo ser más pronunciada en alumnos adultos, simplemente por factores sociales y psicológicos. El empleo de canciones en la enseñanza de una segunda lengua puede ayudar a reducir la ansiedad, especialmente a los estudiantes universitarios, ya que la música puede actuar por un lado como elemento relajante, creando un ambiente de trabajo más distendido y, por otro, puede ser una buena motivación, ya que ésta constituye uno de los principales entretenimientos de la juventud.

PALABRAS CLAVE. Ansiedad, lengua extranjera, enseñanza superior, canciones.

ABSTRACT. HORWITZ, HORTWITZ y COPE (1986) were the first to formulate a theory on anxiety in the foreign language learning process, coining the concept «Foreign Language Anxiety» (FLA). Research has shown that anxiety varies depending on students' age. It is more prominent in adults due to social and psychological factors. The use of songs in the second language teaching process can help to reduce anxiety, especially in university students, since on the one hand, music can act as a relaxing element, creating a more comfortable working atmosphere, and on the other, it can be a good source of motivation, as it is one of the main forms of entertainment for young people.

KEY WORDS. Anxiety, foreign language, university studies, song.

Las investigaciones en torno a la influencia de una variable afectiva, como la ansiedad, en el aprendizaje de una lengua extranjera empiezan a aflorar en la década de los setenta, destacando entre otras la de K. CHASTAIN (1975). Dichas investigaciones fueron desarrollándose a lo largo de los ochenta con la aparición del concepto «Foreign Language Anxiety» según E. K. HORWITZ, M. HORWITZ Y J. A. COPE ([1986] 1991), adquiriendo su mayor difusión en los años noventa. Por tanto, son ya más de tres décadas de investigación sobre la influencia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, en el ámbito español F. D. RUBIO ALCALÁ (2001: 132) señala que aquí no existen tantos estudios y que las referencias se reducen a unas cuantas. Por otro lado, añade que las investigaciones realizadas en los Estados Unidos podrían no ser siempre

aplicables a nuestros estudiantes, pues son contextos educativos diferentes. Por ello, este autor hace una llamada de atención, ya que pretende que el profesorado de lenguas extranjeras sea consciente de la importancia de la ansiedad en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En primer lugar, a la hora de hablar de ansiedad es conveniente distinguir entre las distintas definiciones, tipos y perspectivas desde la que se aborda este concepto (P. PÉREZ PAREDES 1999). Desde el punto de vista psicológico, la ansiedad se define como una variable afectiva desagradable, o como una emoción subjetiva o respuesta emocional sin una causa concreta, con resultados negativos que producen en quien la experimenta un gran malestar. Desde el punto de vista lingüístico, y más concretamente del de aprendizaje de una lengua extranjera, la ansiedad se define como la emoción que interviene de forma negativa en el proceso cognitivo de la nueva lengua, pues una de las consecuencias de la ansiedad es la dificultad de concentrarse y recordar, lo que lleva a una disminución del rendimiento. Por su parte, E. K. HORWITZ, M. HORWITZ Y J.A. COPE (1991: 31) definen la ansiedad específica en la lengua extranjera de la siguiente forma: «we conceive foreign language anxiety as distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process».

Entre las razones que explican el por qué aparece esta variable afectiva negativa en el aprendizaje de una nueva lengua, D. ALLWRIGHT Y K. M. BAILEY (1991) destacan las dos siguientes: por un lado, al no tener un dominio completo de dicha lengua, se priva a los estudiantes de su medio de comunicación (de ahí que las destrezas lingüísticas¹ más afectadas sean la expresión y comprensión oral), por lo que no pueden demostrar sus conocimientos de forma natural y espontánea, despertando un malestar que puede provocar ansiedad; y, por otro lado, el método didáctico empleado en el proceso de aprendizaje también puede ser causa de ansiedad, pues si los estudiantes no pueden seguir las instrucciones o el ambiente no es suficiente distendido para un intercambio de opiniones e ideas, la situación provocará más ansiedad. De hecho, D. F. ALCÁNTARA (1992) emplea el método sugestopédico de Lozanov para comprobar si la metodología puede ser un factor que aumente la ansiedad. En el experimento llevado a cabo con sujetos que tenían dificultades con la asignatura de lengua inglesa, el grupo experimental mostró ausencia de ansiedad en las sesiones en que se aplicaba este método. Otra razón que podría explicar el por qué de la ansiedad en la clase de lengua extranjera es el reto que supone hablar en público para muchas personas, circunstancia que se agrava cuando no se posee una competencia comunicativa completa en la nueva lengua.

No obstante, para algunos autores la ansiedad también podría tener unos efectos positivos en el aprendizaje de la nueva lengua (H. DULAY, M. BURT, S. KRASHEN 1982: 53). Asimismo, P. PÉREZ PAREDES (1999: 4) afirma que «cierto grado de ansiedad es beneficioso para la realización de tareas de aprendizaje de una L2²». Esta afirmación se basa en la distinción que los investigadores Alpert y Haber ya hacían en 1960 entre «ansiedad debilitadora» y «ansiedad facilitadora», que tanto H. H. KLEINMANN (1977) como T. SCOVEL

¹ Cuatro son las destrezas lingüísticas implícitas en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua: comprensión oral (escuchar), comprensión escrita (leer), expresión oral (hablar), expresión escrita (escribir).

² La abreviatura L2 significa Segunda Lengua, que muchos autores emplean para referirse al aprendizaje de una Lengua Extranjera. Ahora bien, existe una diferencia entre L2 y Lengua Extranjera, la primera hace referencia a aquella lengua que se aprende porque es vital para comunicarse, mientras que por Lengua Extranjera entendemos una nueva lengua que se aprende, pero que no es vital para la comunicación. Por ejemplo, todos los inmigrantes que llegan a España, aprenden español como una segunda lengua, mientras que nuestros estudiantes aprenden lenguas extranjeras.

(1978) recogen en sus publicaciones, siendo la primera la que conduce a ese malestar antes mencionado que hace que los alumnos quieran evitar o huir de las tareas en lengua extranjera, mientras que la segunda sería «el tipo de ansiedad que estimula al sujeto a resolver una tarea específica mediante la movilización de recursos de tipo fundamentalmente cognitivos» (P. PÉREZ PAREDES 1999: 58).

En cuanto a los diferentes tipos de ansiedad (P. D. MACÍNTYRE Y R. C. GARDNER 1991, R. ELLIS 1994: 479-80, P. PÉREZ PAREDES 1999: 11-13) tenemos los siguientes:

1. «Ansiedad rasgo», característica permanente de la persona que puede afectar al plano cognitivo, afectivo y de comportamiento en función de cada situación. Este tipo de ansiedad es objeto de análisis de la Psicología, por lo tanto la dejaremos al margen de nuestro estudio.
2. «Ansiedad estado», o temporal en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera. Es la que anteriormente denominamos «Foreign Language Anxiety» (de ahora en adelante FLA), que puede estar suscitada por diversos factores (por ejemplo, la metodología o el tipo de actividad).
3. «Ansiedad específica/situacional», que refleja el estado de una persona en un contexto y situación determinados (por ejemplo, en los exámenes).

Aunque, como hemos visto, existen muchas publicaciones en torno al tema de la ansiedad en general, E. K. HORWITZ, M. HORWITZ Y J. A. COPE ([1986] 1991) fueron los primeros en formular una teoría en torno la ansiedad específica y su influencia a la hora de aprender una lengua extranjera. Para su formulación fue de vital importancia el uso de una escala diseñada para medir esta variable, conocida como «Foreign Language Classroom Anxiety Scale» (FLCAS), un cuestionario de treinta tres preguntas relacionadas con la fuente de la ansiedad (ver Apéndice I). Según estos autores, son las actividades de producción y audición orales las que despiertan una mayor ansiedad, de hecho muchos alumnos para evitar hablar se sientan en la última fila o incluso llegan a faltar a la clase de lengua extranjera. E. K. HORWITZ, M. HORWITZ Y J. A. COPE señalan que la ansiedad específica en una lengua extranjera está compuesta principalmente por tres elementos: 1º El miedo a comunicarse en una lengua distinta a la materna, de la que se posee un conocimiento limitado; 2º Miedo a fallar en los exámenes; y 3º Miedo a una evaluación negativa. Por otro lado, para P. D. MACÍNTYRE Y R. C. GARDNER (1991: 110) la ansiedad no es determinante en el primer estadio de aprendizaje de una lengua extranjera (lo que no quiere decir que no esté presente), mientras que sí lo son la capacidad de aprendizaje y la motivación. Es precisamente cuando el aprendiz ya posee cierto conocimiento de dicha lengua cuando puede experimentar bien sensaciones positivas o bien negativas; en el primer caso la ansiedad será mínima, mientras que en el segundo el estudiante presentará signos de nerviosismo y puede que desarrolle FLA. En este último caso, para el estudiante ansioso la clase de lengua extranjera será una experiencia incómoda en la que no participará de forma voluntaria ni se arriesgará a utilizar expresiones nuevas, o que no domina, por miedo a equivocarse y a la evaluación negativa. CHENG (1998, citado en P. PÉREZ PAREDES 1999: 82) ahonda aún más en la relación ansiedad y aprendizaje de una lengua extranjera, asociando un tipo de ansiedad determinada a cada una de las cuatro destrezas lingüísticas implícitas en el aprendizaje de una lengua, tan importantes en nuestra titulación de Filología Inglesa. Debemos intentar de una vez que nuestro alumnado no sólo domine las destrezas escritas sino también las orales, fundamentales en este mundo de los medios de comunicación.

Además se ha descubierto que la ansiedad puede influir no sólo en la comprensión y producción orales, sino en todo el proceso del aprendizaje lingüístico; así, pues, aquellas investigaciones que analizan el aprendizaje de la nueva lengua como «proceso» deberían tener en cuenta este hallazgo.

La importancia de este elemento en el aprendizaje de una nueva lengua la señala también S. KRASHEN dentro de su teoría sobre la adquisición de una lengua extranjera, como quinta hipótesis, la del «filtro afectivo». Según él, se logra un aprendizaje más efectivo si la clase goza de un ambiente relajado y los alumnos no están presionados, pues toda información procedente de la nueva lengua pasa por el filtro afectivo antes de pasar a otros niveles cognitivos. Además, S. KRASHEN (1983: 45) señala que el filtro funciona de forma distinta dependiendo de la edad de los estudiantes. Así los niños, debido a que el filtro es bajo, desarrollan mayores niveles de competencia a lo largo del tiempo que los que empiezan a aprender la lengua de adultos, que si bien al principio parecen ir más rápido que los primeros, a medida que avanza el proceso disminuyen sus competencias. Según varias investigaciones, la ansiedad suele ser más pronunciada en alumnos adultos, no porque su nivel cognitivo no les permita retener más información sino por factores sociales y psicológicos; el alumno pasa de un ambiente en el que controla su participación y donde todo el mundo le entiende a una situación en la que depende de un conocimiento limitado de la lengua extranjera para comunicarse y hacerse entender.

Adults typically perceive themselves as reasonably intelligent, socially adept individuals, sensitive to different sociocultural mores. These assumptions are rarely challenged when communicating in a native language as it is usually not difficult to understand others or to make oneself understood. However, the situation when learning a foreign language stands in marked contrast. Because individual communication attempts will be evaluated according to uncertain or even unknown linguistic and sociocultural standards, second language communication entails risk taking and is necessarily problematic. Because complex and nonspontaneous mental operations are required in order to communicate at all, any performance in the L2 is likely to challenge an individual's self-concept as a competent communicator and lead to reticence, self-consciousness, fear, or even panic. (E. K. HORWITZ, M. HORWITZ Y J. A. COPE ([1986] 1991: 31)

La ansiedad afecta a la participación y el rendimiento, y los estudiantes que presentan este problema, al ser conscientes de su escasa participación, pueden ver aumentada aún más su ansiedad. De acuerdo con algunos métodos didácticos, es necesario dejar a los estudiantes un tiempo de silencio para asimilar las estructuras de la nueva lengua, y sólo se les pedirá que hablen cuando se sientan preparados. Pero parece ser que esta técnica no se aplica a los estudiantes adultos, sino todo lo contrario, se les incita a hablar y participar desde el primer momento, lo que puede repercutir de forma negativa y provocar un aumento de ansiedad.

PROPUESTAS PARA LA REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD EN UNA LENGUA EXTRANJERA

Los investigadores, una vez delimitado el problema y conscientes de la influencia directa de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera, aportan diferentes

propuestas para aliviar y eliminar en la medida de lo posible sus efectos. Asimismo, plantean la necesidad de que no sólo los docentes sino también las instituciones académicas presten más atención a esta variable afectiva, de ahí nuestra preocupación e interés en resaltar su presencia.

A continuación pasamos a ver algunas de las propuestas. K. A. FOSS Y A. C. REITZEL (1991) proponen la «Terapia Racional Emotiva» como estrategia para reducir la ansiedad. Esta terapia consiste en desmentir o desacreditar muchas creencias irracionales sobre el aprendizaje de una nueva lengua, pues producen ansiedad en los estudiantes. Si el objetivo se logra, estos serán capaces de hacer frente —en vez de evitar— a una situación más real en la que tengan que hacer uso de la nueva lengua. El proceso a seguir con esta técnica sería el siguiente: primero el docente introduce el tema de las falsas creencias, también existentes en la lengua materna, pues se forjan a partir de la cultura, la familia o alguna experiencia en concreto. Una vez introducido el tema, se pide a los alumnos que confeccionen una lista con las creencias o miedos acerca de hablar una nueva lengua y que las escriban en la pizarra, así comprobarán que no son los únicos que poseen miedos, lo que en cierta manera les relajará. Cada persona seleccionará dos o tres ideas irracionales y una serie de preguntas les convencerá de la falta de lógica de estas creencias. Si los estudiantes trabajan en grupo, se sentirán apoyados por el resto de los compañeros y, al mismo tiempo tendrán una visión más real de cuál será el resultado al hablar la lengua extranjera. Estos mismos autores señalan también la eficacia de actuar para disminuir la ansiedad pues, cuando se propone a los estudiantes representar un personaje, estos son capaces de superar no sólo la ansiedad sino también el miedo escénico. Nosotros añadimos que la interpretación oral de una canción también supondría un cambio positivo en el estado emocional, produciendo los mismos efectos.

D. CROOKALL Y R. OXFORD (1991) parten de la idea de que el docente es elemento fundamental para minimizar la ansiedad, ya que es éste quien puede modificar las normas tradicionales de una clase de idioma, estructurando las actividades de forma distinta. En sus manos está crear un ambiente relajado, proponer actividades en pareja o pequeños grupos, introducir juegos, hacer que los estudiantes se planteen metas realistas y no desarrollen un espíritu competitivo, que en última instancia crea ansiedad; en definitiva, si son capaces de entablar una buena relación con ellos, crearán un ambiente positivo para el aprendizaje de la nueva lengua. D. CROOKALL Y R. OXFORD aportan una serie de actividades en las que se trabaja y discute la ansiedad, ya que—según ellos— lo mejor para reducirla es conocerla, ser consciente de ella y afrontarla. También animan a que los docentes realicen el mismo tipo de actividades con algunas variaciones, para poder discutir de forma directa y acertada los problemas que plantea la ansiedad a sus alumnos. Aunque todas las actividades pueden ser llevadas a cabo por estudiantes y profesores, estos autores las dividen en dos secciones, una para alumnos y otra para profesores. En la primera sección incluyen *Agony column*, en la que los alumnos tendrán que representar tres papeles distintos: primero serán ellos mismos como aprendices de una nueva lengua; en segundo lugar serán «Agony Aunt» y, por último, harán el papel de orientador o consejero. Para empezar, representando el primer papel, tendrán que escribir una carta no muy larga a «Agony Aunt» (representada por otro estudiante), explicando alguna dificultad concreta a la que se enfrentan cuando aprenden una lengua, que concluirá pidiendo ayuda. En una segunda sesión cada grupo (3 ó 4 personas) tratará de buscar una solución a la carta de otro miembro de la clase, pero nunca del mismo grupo; de esta forma, los alumnos toman conciencia de que la ansiedad no es un problema exclusivo de ellos, sino que afecta a más compañeros. En una tercera y última fase, se devuelve a cada alumno su carta para que vea cuáles han sido las soluciones propuestas y discutir si están de

acuerdo o no. De esta forma los alumnos se enfrentan a su propia ansiedad, siendo capaces de ver de modo más objetivo su problema. Otras actividades dentro de esta sección son *mistakes panel* (en la que se premian los mejores errores, pues se trata de que los alumnos resten importancia a los mismos y que los consideren como parte del aprendizaje) y *anxious photos* (en la que se muestran fotos a los estudiantes para que las agrupen en función de la ansiedad que desencadene cada situación que aparece en ellas, para más tarde discutir con los compañeros por qué han realizado esa clasificación, además de proponer estrategias para superar dicha ansiedad).

C. CAMPBELL Y J. ORTIZ (1991) llevaron a cabo un taller de trabajo de tres horas de duración en 1987 en un centro concreto (*Defense Language Institute*), con el objetivo de combatir y abordar la ansiedad en la clase de lengua extranjera. Este taller incluía un total de seis actividades:

1. Una encuesta sobre las actitudes específicas para la clase de lengua extranjera; que a su vez se dividía en dos partes: 1º Experiencia con la lengua extranjera, 2º Actitudes específicas para la clase de lengua extranjera (16 preguntas usando una escala de Likert con 5 elementos).
2. Discusión del cuestionario «The Myths and the Realities of Foreign Language Learning».
3. Información sobre distintas estrategias específicas para el aprendizaje de una lengua extranjera (por ejemplo, usar expresiones sencillas en lugar de complicadas, deducir a través de la observación, lluvia de ideas, usar expresiones idiomáticas, parafrasear, etc.).
4. Actividades para sensibilizar a los estudiantes y fomentar en ellos la autoconfianza, la confianza en el docente y el compañerismo, que en definitiva significa aprender de forma más agradable.
5. Un ejercicio para tratar la frustración en el aprendizaje: descifrar un código.
6. Discusión sobre las características del aprendizaje ideal de una lengua extranjera.

Según estos autores, realizando esta serie de actividades —en pareja o grupos— se trata el tema de la ansiedad de forma directa y los estudiantes, sobre todo los de nivel universitario, aprenden a desarrollar una actitud más positiva hacia la clase de lengua extranjera.

Por su parte A. TSUI (1996: 160-164) recoge algunas de las propuestas anteriores como estrategias para combatir la ansiedad y añade estas otras:

1. Cuando los alumnos tengan que responder a preguntas, hacer que escriban las respuestas antes de decirlo en voz alta, pues de esta forma se concede tiempo a la reflexión y no se presiona a producir una respuesta inmediata.
2. Otra estrategia que los docentes deben poner en práctica es proporcionar preguntas con más de una respuesta correcta, lo que dará lugar a una participación mayor y más segura.
3. Permitir que los estudiantes comparen y discutan sus respuestas con los compañeros, antes de ponerlas en común con el resto de la clase, pues sentirán más confianza a la hora de aportar sus respuestas.

4. Si bien es cierto que la competitividad puede producir ansiedad, como ya se dijo antes, también es cierto que el competir —teniendo el respaldo del grupo— puede motivar y conducir al deseo de completar la tarea para ganar al grupo contrario.

En cuanto al ámbito nacional, P. PÉREZ PAREDES (1999: xxii-xxiii) propone hacer uso de una «metodología comunicativa mediante actividades con un potencial comunicativo» para solventar o aliviar las emociones negativas producidas por la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. A través de un método comunicativo el docente adquiere un papel menos autoritario, pasando a ser visto como un guía interactivo que facilita el aprendizaje, factores que ayudan a evitar o aliviar en gran medida la ansiedad. La importancia del enfoque metodológico seleccionado es crucial para que los alumnos desarrollen de la forma más natural las distintas destrezas implícitas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Como ya dijimos al principio, y de acuerdo con S. KRASHEN (1982: 144) y D. F. ALCÁNTARA (1991, citado en P. PÉREZ PAREDES 1999: 86), el empleo de la sugestopedia (método didáctico que emplea música de fondo) supone una reducción de la ansiedad en la clase de lengua extranjera. En líneas generales, han sido los enfoques humanistas (entre los que se incluye la sugestopedia), centrados en formar personas autónomas y responsables, los que más atención han dedicado a las variables afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

A. M. ORTEGA (2002: 255) aporta también varias pautas para minimizar los efectos negativos que la ansiedad pueda causar. Por ejemplo, da los siguientes consejos:

1. El docente no debe adoptar un papel autoritario sino, todo lo contrario, puede actuar como un terapeuta, ayudar a superar situaciones de tensión y proveer un ambiente relajado, menos académico y más humano, en el que el alumnado se sienta capaz de comunicarse.
2. Evitar la tendencia a corregir continuamente, ya que esto hace que el estudiante deje de hablar por miedo a cometer errores.
3. Fomentar el trabajo en grupo para eliminar la sensación de estar siendo evaluado por otros. Es conveniente agrupar a los estudiantes según el nivel cognitivo para evitar que se sientan inferiores al compararse con otros miembros del grupo.
4. Llevar a cabo actividades de presentación, para que los estudiantes se sientan cómodos.
5. Eliminar el factor sorpresa en todo lo posible, dar tiempo a los estudiantes para que se preparen y sepan qué tienen que hacer.

Por último, YAN (1998, citado en P. PÉREZ PAREDES 1999: 103) propone, para no aumentar la ansiedad, que las actividades sean motivadoras para el alumnado, tanto en contenido como en formato, y de corta duración, además aconseja que éstas propugnen la cooperación entre los estudiantes. Las actividades a partir de canciones cumplirían todas y cada una de estas condiciones.

Por todo ello, recogiendo parte de las propuestas anteriores, nosotros proponemos el uso de canciones (mediante distintas actividades) para reducir la ansiedad en la clase de lengua extranjera. A saber, la música es una buena fuente de motivación, y si los estudiantes están motivados, no sólo les será más fácil participar en clase, sino que serán capaces de vencer la ansiedad. En cuanto al contenido, trataremos de buscar o aceptar de los alumnos

canciones con temas que les interesen, de esta forma la figura del profesor deja atrás el papel autoritario antes mencionado, para convertirse en ayudante o colaborador, dando pie a una relación más igualitaria. Para los alumnos que el docente se interese y acepte sus propuestas de canciones significará un aumento de la autoestima y, consecuentemente, una disminución de la ansiedad. En cuanto al formato, se analizarán estructuras métricas, rimas, signos de puntuación, se compararán canciones de distintos artistas con formas paralelas, etc. La duración de las actividades no representará demasiado problema, si tenemos en cuenta que casi todas las canciones pop tienen una duración entre tres y cinco minutos aproximadamente. Finalmente, la cooperación quedaría patente a través de las actividades en parejas o grupos (por ejemplo, intercambiando información). Una actividad que trabaja la interacción y el trabajo en parejas es el cuestionario musical que incluimos en el Apéndice II, en él los estudiantes se entrevistan unos a otros sobre sus gustos musicales y luego pueden comparar los resultados con la escala propuesta.

Así, pues, el empleo de canciones en la enseñanza de una nueva lengua con universitarios puede ayudar a reducir los filtros de ansiedad. Como vimos anteriormente, esta ansiedad actúa principalmente en dos de las cuatro destrezas lingüísticas implicadas: la comprensión y la producción oral. Cuando hay que expresarse en una lengua que no se domina y en la que no se está seguro, el miedo a la equivocación, al fracaso, al ridículo, o simplemente el deseo de hablar correctamente en dicha lengua (tras tantos años de herencia normativa) hace que la ansiedad se dispare y los estudiantes repriman o mermen su capacidad de producción oral. Por otro lado, cuando se va a realizar una actividad de escucha también interviene este factor de angustia, y los estudiantes o bien se desconciertan ante el hecho de no saber qué es exactamente lo que van a escuchar, o bien la ansiedad les aumenta a medida que se dan cuenta de que no entienden casi nada de lo que escuchan. Sin embargo, ya se ha visto cómo la música puede actuar como elemento relajante, creando un ámbito de trabajo más distendido. Asimismo, C. FONSECA MORA (2000: 151-152) afirma que utilizando canciones se consigue disminuir la angustia y el miedo al ridículo que supone hablar en una lengua que no es la materna. También P. PÉREZ PAREDES (1999) en su propuesta de actividades comunicativas para reducir la ansiedad considera la audición de canciones como una actividad con un elevado potencial lingüístico y comunicativo. Aunque su investigación se centra en estudiantes de escuelas de idiomas, los resultados —según él— se pueden aplicar a todos los estudiantes de idiomas.

A modo de conclusión, el uso de canciones en el aula universitaria ayudaría a resolver gran parte de los problemas producidos por la ansiedad, ya que la música es uno de los ocios principales de este alumnado. Si en clase se proponen actividades a partir de este material, podemos estar completamente seguros que estos se esforzarán y participarán en la realización de las mismas de forma más decidida, entre otras razones porque han sido ellos mismos quienes han aportado las canciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA, D. F. (1992): «La ansiedad en la adquisición de la L2: Su expresión por medio de la escala F.L.C.A.S.» en ETXEBERRIA, F. y ARZAMENDI, J. (eds.): *Bilingüismo y Adquisición de Lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*, Bilbao, Servicio editorial Universidad del País Vasco, pp. 109-119.
- ALLWRIGHT, DICK y BAILEY, KATHLEEN M. (1991): *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge y Nueva York,

- Cambridge University Press.
- CAMPBELL, CHRISTINE M. y ORTIZ, JOSÉ (1991): «Helping Students Overcome Foreign Language Anxiety: A Foreign Language Anxiety Workshop» en HORWITZ, E. K. y YOUNG, D. J. (eds.), *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*, Nueva Jersey, Prentice Hall, pp.153-168.
- CHASTAIN, KENNETH (1975): «Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition» en *Language Learning*, 25, nº 1, pp.153-161.
- CROOKALL, DAVID, Y OXFORD, REBECCA (1991): «Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees» en HORWITZ, E. K. y YOUNG, D. J., (eds.): *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*, Nueva Jersey, Prentice Hall, pp.141-150.
- DULAY, HEIDI, BURT, MARINA y KRASHEN, STEPHEN (1982): *Language Two*. Nueva York y Oxford, Oxford University Press, 1982.
- FONSECA MORA, CARMEN (2000): «Foreign Language Acquisition and Melody Singing» en *ELT Journal*, 54 / 2, abril, pp.146-152.
- FOSS, KAREN A. Y REITZEL, ARMEDA C. (1991): «A Relational Model for Managing Second Language Anxiety» en HORWITZ, E. K. y YOUNG, D. J., (eds.) (1991): *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*, Nueva Jersey, Prentice Hall, pp. 129-140.
- HORWITZ, ELAINE K., HORWITZ, MICHAEL B. Y COPE, JO ANN, «Foreign Language Classroom Anxiety» en HORWITZ, E. K. y YOUNG, D. J. (eds.) (1991): *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*, Nueva Jersey, Prentice Hall, pp. 27-36.
- KLEINMANN, HOWARD H. (1977): «Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition» en *Language Learning*, 27, 1, pp. 93-107.
- KRASHEN, STEPHEN (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, STEPHEN (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon Press.
- MACINTYRE, P. D. y GARDNER, R. C. (1991): «Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature» en *Language Learning*, 41, nº 1, pp. 85-117.
- ORTEGA CEBREROS, ANA M^a (2002): «Learners' Anxiety in the Language Classroom» en MOLINA NAVARRETE, F. y LUQUE AGULLÓ, G. (eds.): *Uso del inglés en el aula: Lengua, literatura y traducción*, Jaén, Universidad de Jaén, pp. 253-257.
- PÉREZ PAREDES, PASCUAL FRANCISCO (1999): *Actividades comunicativas y su relación con la generación de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera*, Murcia, Universidad de Murcia.
- RUBIO ALCALÁ, FERNANDO D. (2001): «Hacia la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera sin ansiedad» en CABANILLAS, I. et al. (eds.): *La Lingüística Aplicada a Finales del Siglo XX. Ensayos y Propuestas*, tomo I, Salamanca, Universidad de Alcalá.
- ROD, ELLIS (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- SCOVEL, THOMAS (1978): «The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Reseach» en *Language Learning*, 28, 1, pp. 129-142.
- TSUI, AMY B.M. (1996): «Reticence and anxiety in second language learning» en BAILEY, K. M. y NUNAN, D., (eds.): *Voices From the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 145-167.

APÉNDICE I: FLCAS

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
2. I don't worry about making mistakes in language class.
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
5. I wouldn't bother me at all to take more foreign language classes
6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
8. I am usually at ease during tests in my language class.
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.
10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.
12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.
13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.
17. I often feel like not going to my language class.
18. I feel confident when I speak in foreign language class.
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
21. The more I study for a language test, the more confused I get.
22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.
24. I feel self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.
31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language
32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.
33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

Para las respuestas se empleó la siguiente escala de Likert: SA: Strongly Agree; A: Agree; N: Neither agree nor disagree; D: Disagree; SD: Strongly Disagree.

APÉNDICE II: CUESTIONARIO MUSICAL

Do you like Music?

Interview your partner. Tick ✓ or cross ✗ his/her answers.

- a) Do you often listen to music?
- b) Have you got a music system at home?
- c) Have you got a lot of CDs/records/cassettes?
- d) Do you often watch music programmes on TV?
- e) Do you usually listen to music when you travel?
- f) Do you read music magazines?
- g) Do you like going to music shops?
- h) Do you often go to concerts?
- i) Can you play a musical instrument?
- j) Can you read or write music?
- k) Can you sing well?
- l) Do you sing or play in a group?
- m) Do you sing in the shower?
- n) Do you like dancing?
- o) Do you often dance?

Count your partner's score. Score one point for each ✓. Tell your partner about his/her score

SCORE

0 to 4 You really don't like music very much.

5 to 8 You quite like music, but you think other things are more important.

9 to 12 You like music a lot. It's very important in your life.

13 to 15 You love music and you're very musical.

Fuente: OXEDEN, Clive, SELIGSON, Paul y LATHAM-KOENIG, Christina. *English File Communicative Activities Booklet*. Oxford, Oxford University Press.

