

TRABAJO FIN DE MÁSTER EN LINGÜÍSTICA INGLESA APLICADA

TÍTULO DEL TRABAJO:

EL USO DE CANCIONES EN INGLÉS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE IDIOMAS PARA LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO Y PRONUNCIACIÓN A APRENDICES ESPAÑOLES ADULTOS

ALUMNO: PABLO TORNEL LÓPEZ

TUTORA: SILVIA CARMEN BARREIRO BILBAO

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNED

CONVOCATORIA DE SEPTIEMBRE. CURSO 2014- 2015

INDICE GENERAL.

1.- INTRODUCCIÓN	4
2.- METODOLOGÍA	23
2.1 Participantes	23
2.2 Material	25
2.2.1 Léxico	25
2.2.2 Pronunciación	29
2.3 Equipamiento	30
2.4 Procedimiento	30
2.4.1 Grupo de experimentación	31
2.4.2. Grupo de control	36
3.- RESULTADOS	41
3.1. Léxico	41
3.1.1. Análisis preliminar de los 19 términos.	41
3.1.2. Grupo de experimentación	43
3.1.3. Grupo de control.	48
3.1.4.- Comparación de ambos grupos	53
3.2. Pronunciación.	53
3.2.1 Análisis preliminar de los 19 términos.	54
3.2.2 Grupo de experimentación	56
3.2.3 Grupo de control	61
3.2.4 Comparación de ambos grupos	65
4.- DISCUSIÓN.	67
4.1 Léxico	67
4.2 Pronunciación	68

5.- BIBLIOGRAFÍA	73
6.- ANEXOS	81
Anexo 1	81
Anexo 2	83
Anexo 3	84
Anexo 4	85
Anexo 5	86
Anexo 6	89
Anexo 7	90
Anexo 8	91

1.- INTRODUCCIÓN.

La música siempre ha sido y será una de las disciplinas que más ha influido e influirá en la sociedad de cualquier tiempo. Ya los egipcios consideraban que tenía efectos positivos. En la cultura griega también estaba presente sobre todo en las representaciones teatrales. En la Biblia, dentro del Antiguo Testamento, aparecen mencionados aspectos curativos de la música. En 1 Samuel 16:23 David tocaba el arpa y Saúl hallaba alivio y se sentía mejor. También los Salmos son composiciones líricas destinadas a ser cantadas.

No hay tiempo que no se haya visto influido por ella. Recordemos la música renacentista o barroca, los grandes autores clásicos o ya más reciente el nacimiento del rock y del pop tan influyentes en el siglo XX. Con el paso del tiempo, muchos recuerdos y anécdotas se amontonan cuando esa misma melodía o canción se vuelve a escuchar. Murphey (2010) cita a Nietzsche, el cual afirmaba que *“without music, life would be a mistake”*. (2010:1)

El papel de la música también ha sido relevante en el campo de la enseñanza de lenguas. Es un recurso que suele ser usado en clase para cubrir diversos objetivos y posee una serie de ventajas como herramienta didáctica que merece la pena analizar.

Las áreas de vocabulario y pronunciación son claves en el aprendizaje de una segunda lengua. Los aprendices adultos, además presentan una serie de carencias y dificultades en estas dos áreas, lo que dificulta su progreso y motivación hacia el aprendizaje. Creemos que es necesario explorar modos de mejorar en estas dos áreas mediante el uso de canciones, objetivo del presente estudio, como se explicará más adelante.

Haremos una revisión del papel que la música y las canciones puede tener dentro de la enseñanza de idiomas, incidiendo sobre todo en las ventajas que éstas nos ofrecen. Estudiaremos más adelante las aportaciones más significativas que proporcionan al proceso enseñanza-aprendizaje en cuanto a activador de la motivación, de la memoria, reductor de la ansiedad en el alumno, así como en léxico, en pronunciación y por último el papel que desempeñan con respecto al alumnado adulto.

Muchos investigadores aportan una serie de **ventajas del uso de canciones en el aula de idiomas** que merece la pena analizar.

Para Fonseca Mora, Toscano-Fuentes y Wermke (2011) *“music is probably one of the most frequently used resources in foreign language classes as music is a potent and beneficial instrument for language learning”* (2011:4). Las mismas autoras añaden que *“music and songs have been shown to be instruments which increase sensibility, aid memory, improve concentration, help develop reading and writing abilities, favour physical development and give rise to enjoyment when learning.”* (ibidem:4).

Fonseca Mora y Toscano-Fuentes (2012) afirman que la inclusión de canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras aporta beneficios en el proceso de aprendizaje. *“Ayuda en el desarrollo de niveles lingüísticos (fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y léxico), de factores afectivos (reducción de ansiedad, aumento de motivación), como sociolingüísticos (exposición a variedades y registros de la lengua) en el proceso de aprendizaje”*. (2012:1). También indican entre otras ventajas, y en esto coinciden con Saricoban y Metin (2000) citados por Palacios Navarro (2009), las de mejorar las cuatro destrezas básicas (lectura, escritura, audición y habla).

Aparte de mejorar las cuatro destrezas, hay otros aspectos positivos en la utilización de canciones en el aula de idiomas. Nos haremos eco de Fonseca Mora et al (2011), quienes aportan una serie de ventajas del uso de canciones para el aprendizaje de lenguas.

Songs for language learning have been considered in relation to the development of the four skills, activation of both hemispheres, memory, motivation and cultural sensitivity. Jolly (1975) and Thain (2010), amongst many others, emphasise the use of songs in lessons because they help in the development of the four skills: listening, speaking, reading and writing. Songs activate both parts of the brain. The pronunciation of words, understanding, rhythm and musical execution correspond to the left hemisphere, whereas, melodic expression, tone, emotions and artistic expression (non verbal communication) correspond to the right hemisphere (op.cit, 2011:5).

Xiaowei (2010), hace referencia a la opinión de Lems (2001), quien aporta más beneficios del uso de canciones en el aula de idiomas. Afirma que *“English songs are a rich mine of information about human relations, ethics, customs, history, humor and regional and cultural differences”*. El mismo autor vuelve a citar a Lems (2001) la cual aporta razones de por qué explotar canciones en el aula de inglés como lengua extranjera. Según esta autora *“song lyrics should be focused on since they have common short words, as well as repetition of words and structures which helps learners understand the meaning of words”* (Xiaowei 2010:21).

Silva Ros (2006) cita a Edwards (1997), la cual aporta 6 razones de por qué las canciones son un buen recurso didáctico en la enseñanza de segundas lenguas:

1) Ayudan a disminuir la ansiedad y a reducir el filtro afectivo. 2) Son una técnica para adquirir y memorizar vocabulario. 3) Mejoran la expresión oral y la pronunciación. 4) Mejoran la comprensión lectora. 5) Contienen gramática y sintaxis. 6) Son un lazo de conexión con la cultura de la segunda lengua (2006:84).

Xiaowei (2010) aporta otra razón sobre el uso de canciones en el aula, indicando que las canciones pop convierten la actividad de aprendizaje en útil y significativa lo que implica que los alumnos agradezcan la aparición de canciones en inglés en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De opinión parecida son Medina (1993) y Mishan (2005) y Murphey (1992), citados por Alipour, M., Gorjian, B y Zafari, I. (2012), los cuales indican que *“the use of music in language classes puts students at ease, makes them more attentive and can increase their desire to learn a language. (2012:1).* Añaden también que aprender vocabulario por medio de canciones es una parte efectiva y divertida del aprendizaje de un idioma. (Ibid:4).

Schwarz (2013) añade más ventajas sobre el uso de canciones en el aula de idiomas.

Pop songs are, in fact, an ideal source for incidental vocabulary learning. Songs combine music and language and there is some general evidence from neuroscientific research (Kolinsky et al. 2009) that music may indeed enhance language learning . (Schwarz 2013:2).

Sisková (2008) afirma que las canciones también pueden proporcionar un buen contexto para favorecer el aprendizaje de idiomas. *“In lyrics, words usually appear in context, the sound of new words is easily remembered along with the melody of the song and by listening to the song, students are exposed to the new words many times” (2008:16).*

Anderson y Corbett (2009) citan a Tagliamonte (2006:3) quien indica que *“language exists in context, dependent on the speaker who is using it”*. La letra de las canciones puede ser una herramienta útil que proporcione ese contexto que permita el aprendizaje de distintos aspectos de la L2.

Muchos estudios coinciden en la importancia de **la utilización de materiales auténticos** en la enseñanza de idiomas. Judd, Tan y Walberg (2013) hacen una serie de sugerencias para la práctica en el aula. Una de ellas es que *“los profesores deberían utilizar materiales que representen un lenguaje real, natural” (2013:7).* En este sentido, Murphey (1990) añade que las canciones poseen *“an extremely high verb count with few concrete referents for*

participants times and place” (1990:7). Lems (2005) cita al mismo Murphey (1992) el cual añadía que otra ventaja significativa de las canciones es que contienen un vocabulario muy frecuente y tratan temas universales. También Hassani, Rahmani y Fard (2014) inciden en el punto del uso de materiales auténticos. Según los resultados obtenidos en su estudio concluyen que el aprendizaje se ve favorecido cuando se usan mecanismos de lenguaje auténtico en las clases de idiomas. Asimismo, Barrera Benítez (2009) aboga por el uso de material real para enseñar fonética. Fonseca Mora et al (2011) añaden en este sentido que

When somebody listens to songs, they sing, dance and learn the lyrics in an unconscious manner. With the use of songs in the classroom students concentrate on messages and ideas as they would in their native language because they are doing something with language: they are participating actively in the game called communication. (Murphey, 1987: 7,8) (op. cit 2011:5).

Las canciones también ayudan a cumplir con los requisitos mencionados por Lightbown y Spada (2006) de cara a aumentar la motivación del alumno en relación a la práctica pedagógica. *“Varying the activities, tasks and materials can help to avoid this (a decrease in attention and an increase in boredom) and increase students` interest levels”* (2006:65).

Las canciones pueden proporcionar este elemento de variedad a la práctica docente. Fonseca Mora y Toscano Fuentes (2012) abogan por el uso de canciones sobre todo en alumnos más lentos en el aprendizaje de una lengua extranjera “pues por un lado favorece el desarrollo de los tres subcomponentes de la aptitud lingüística, el aumento de la habilidad auditiva, un reforzamiento de la habilidad lingüística además de facilitar la memorización al fusionarse elementos sonoros con lingüísticos” (2012:3).

Silva Ros (2006) también aporta una serie de ventajas del uso de canciones pop-rock en el aula de idiomas. Indica que las canciones poseen un lenguaje relativamente sencillo y repetitivo, en consecuencia más fácil de aprender. También indica que el vocabulario empleado es similar al de las conversaciones. En este sentido cita a Murphey (1990:46) el cual afirma con respecto a las ventajas de usar canciones que la mayoría de las canciones no contienen referencias específicas de lugar, tiempo ni género. Según él, esto es una ventaja a la hora de aprender una nueva lengua porque el oyente colocará a sus propios personajes en la letra de la canción, a la par que relacionará el mensaje con su vida, lo que hará que le sea más fácil recordar las palabras. Las canciones, al carecer de referencias temporales, se pueden usar en cualquier momento. (2006:37).

Por último nos haremos eco del trabajo de Lems (2005), quien aporta una serie de ventajas del uso de canciones con aprendices adultos dignas de mención. Entre otras cita las de promover una actitud positiva hacia el aprendizaje, ayudar a la comprensión auditiva, proporcionar práctica y mejora de la pronunciación, ayudar al enriquecimiento del vocabulario, proporcionar conocimientos de la cultura de los países donde se habla el idioma estudiado.

A nivel académico muchos estudios avalan **el uso de canciones como herramienta que puede aumentar la capacidad de retención de información y de concentración**. En este sentido, Gravenall (1949) y Billows (1961) apuntaban que el uso de canciones mejora la memoria gracias al ritmo, y un mejor conocimiento de la cultura y sociedad de la lengua que se aprende. Xiaowei (2010) añade que *“the repetition of the same words and structures is a spontaneous enhancement of memorizing the meaning, the pronunciation and the usage of these words and structures”* (Xiaowei 2010:22)

Fonseca Mora et al (2011) afirman que

Melodies, rhythms, timing and measurement of sentences in songs are elements that can help students memorise vocabulary and grammatical structures because the new structures that may seem isolated or out of context in pattern drills, are seen in a different perspective when they are part of a song” (Faloni, 1993: 101). Moreover, Jolly (1975: 13) assures that it is not difficult to find appropriate songs that include structures dealt with in our coursebooks (2011:6).

Las mismas autoras destacan en las conclusiones de su estudio que *“melodies in language learning contribute to the durability of memory and later effectiveness of recall”* (ibidem:9).

Schwarz (2013) afirma que *“not only does music facilitate comprehension, it also promotes long-term retention in memory. Many adults have experienced that a well-known melody from childhood can immediately bring the corresponding lyrics to mind”* (Schwarz 2013:5). Más adelante añade que la música y el lenguaje están parcialmente integrados en la memorización de canciones. En este mismo sentido de fomento de la memorización a largo plazo, Murphey (1992) indica que *“using students` favourite songs to teach vocabulary creates endless opportunities for revision which is fundamental for storing the information in long term memory.* (Murphey 1992:1). También Fonseca Mora et al (2011) afirman que las actividades musicales promueven la capacidad memorística del aprendiz. *“They help in memorisation of language (Schellenberg et al.,2007). Music and songs have*

been shown to be instruments which increase sensibility, aid memory and improve concentration”. (2011:4).

Salcedo (2002) abunda en el tema del fomento de la capacidad de memorización por medio del uso de canciones en el aula de idiomas. Indica en su estudio que el uso de canciones puede ayudar a memorizar textos.

Stampoulidis (2014) llega a la conclusión que mediante el uso de canciones se crea un ambiente más relajado y agradable, y consecuentemente es más fácil para los alumnos no sólo aprender nuevas palabras sino memorizarlas. (2014:6). El mismo autor añade que tanto la música en general como las canciones pueden ayudar al aprendizaje de una lengua porque acelera la comprensión verbal y ayuda a almacenar el texto en la memoria. (ibidem:4).

Fonseca Mora y Toscano Fuentes (2012) llegan a la conclusión de que “las actividades relacionadas con la inteligencia musical pueden facilitar el desarrollo más efectivo de la comunicación en el idioma meta ayudando a los aprendices a activar la información lingüística almacenada en su memoria” (2012:13). Las mismas autoras se hacen eco de la opinión de Falioni (1993) en el sentido de que el hecho de que las canciones incluyan rima, ritmo y melodías posibilita el aumento de la memorización de la letra.

Hay autores que avalan el aumento de la capacidad de retención por medio de la música cuando ambas partes del cerebro se ponen en práctica a la vez. La teoría de las inteligencias múltiples fue desarrollada por Gardner (1993). Son muchos los autores que tomando como base esta teoría han dado una explicación de cómo usar ambas partes del cerebro en el proceso de enseñanza-aprendizaje para activar la capacidad de retención por parte del aprendiz. Fonseca Mora et al (2011) citan a Guglielmino (1986), el cual afirma que “*songs bridge the (brain’s) hemispheres, strengthening retention through a complementary function as the right hemisphere learns the melody, the left, the words*” (2011:4). En otro trabajo posterior, Fonseca Mora y Toscano Fuentes (2012) citan a Campbell (1992,67), el cual asevera que “*the more we sing, the more we strengthen the communication between the two sides of the brain*” por lo que el aprendizaje se hace más efectivo. Salcedo (2002) cita a Anton (1990), el cual descubrió que “*when a learning activity combines both left and right hemispheres simultaneously engaged in a particular activity, an ideal learning situation is established and the most productive learning occurs*” (p.1170). (2002:44).

Se puede concluir al respecto del rol de las canciones en la activación de la memoria con la conclusión del estudio de Fonseca-Mora et al. (2011); *“melodies in language learning contribute to the durability of memory and later effectiveness of recall”*. (2011: 9).

Son numerosos los estudios que apoyan el uso de canciones en el aula de idiomas para **aumentar la motivación y provocar un descenso en los niveles de ansiedad** del alumnado mediante el uso de canciones. Xiaowei (2010) indica que *“the popularity of pop songs ensures that they have the function of motivating students to learn a language”* (2010:20).

Barrera Benítez (2009) indica que “las canciones deben estar muy presentes en el aula de inglés ya que son un elemento motivador para el alumnado” (2009:6).

También Schwarz (2013) aboga por el estímulo motivacional que proporcionan las canciones. Afirma que *“they have great motivational value in the language classroom and provide conversational language input in relatively simple, repetitive structures”*. (2013:5).

Zargosh, Karbalaei y Afraz (2013) indican que *“the most important factor in a successful vocabulary- building program is motivation”* (2013:2).

En el mismo sentido, Alipour, Gorjian y Zafari (2012) en su estudio llegan a la conclusión de que las canciones no sólo pueden ser una buena herramienta de entretenimiento sino que pueden ser usadas como material pedagógico sobre todo en lo que respecta a enseñar vocabulario. (2012:abstract). En sus conclusiones citan una serie de logros dignos de mención. Indican que el uso de canciones mejoró el ambiente e involucró a los alumnos en el trabajo de clase, los alumnos aprendieron léxico nuevo de una manera más divertida y efectiva y dejaron de considerar el aprendizaje de léxico como una actividad difícil y aburrida. (ibídem:4).

Lems (2005) incide en el poder de motivación que ejercen las canciones incluso entre el alumnado adulto. *“In fact, all articles I have read on the subject of using music with adult L2 learners make the same claim: students enjoy, open up to, and feel more relaxed with music. As an in-class motivator, it's hard to find any activity that surpasses music and songs.”* (2005:3)

Fonseca Mora y Toscano-Fuentes (2012) indican que trabajar la inteligencia musical en las clases de lenguas extranjeras puede producir el fomento de una atmósfera de clase relajada, motivadora y productiva.

En sus investigaciones con aprendices adultos, Silva Ros (2006) se hace eco de la influencia de la ansiedad negativa en los aprendices adultos. Afirma que “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”. (2006:4). También aporta la experiencia de otros investigadores que apoyan el uso de canciones en el aula para reducir la ansiedad. Cita a Fonseca Mora (2000) la cual afirma que mediante las canciones se reduce la angustia y el miedo al ridículo que supone hablar una lengua que no es la materna. Pérez Paredes (1999), también citado por Silva Ros, 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. En esta misma línea están Fonseca Mora et al., (2011), las cuales afirman que el aprendiz adulto valora positivamente las actividades con canciones “*because they are fun and therefore, reduce language anxiety often caused by an inability to understand and speak the target language correctly*”. (2011:4).

Por último mencionaremos el estudio de Salcedo (2002), en cuyos resultados se demuestra el rol positivo que juegan las canciones en el ambiente de trabajo en clase. “*The students commented that songs created a relaxed and enjoyable atmosphere and that they felt more receptive to the lessons*” (2002:74). La misma autora hace referencia a Murphey (1987) el cual indica que la música es un gran motivador del aprendizaje de lenguas.

Con respecto a la influencia **del uso de canciones para el aprendizaje de vocabulario**, son muchos los autores que avalan su utilidad. “*Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed*” (Sisková 2008:1). Pero no podemos olvidar la especial dificultad que muchos aprendices presentan con respecto al aprendizaje de vocabulario. En este sentido, Xiaowei (2010) se hace eco de la especial dificultad que supone a los aprendices la adquisición de léxico nuevo. Indica en concreto que los estudiantes “*are reluctant to learn vocabulary since it is too boring to memorize*” (2010:1).

Lightbown y Spada (2006) también destacan la importancia del vocabulario a la hora de comunicarse en un idioma adicional. “*communication often breaks down if we do not use the correct word. Although circumlocution and gestures can sometimes compensate, the*

importance of vocabulary can hardly be overestimated” (2006:96). Xiaowei (2010) añade que “*words are one of the most important elements in the English language*” (2010:6).

Zargosh, Karbalaei y Afraz (2013) afirman que el dominio del vocabulario es parte central y esencial en el proceso del aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Tal importancia le otorgan al mismo que añaden que el dominio de vocabulario “*facilitates reading, speaking, writing, listening, and it can be considered as the factors leading to good progress in second language learning*” (2013:1). Schwarz (2013) afirma que “*vocabulary learning is a crucial element of foreign language acquisition*” (2013:1).

Alipour, Gorjian y Zafari (2012) concluyen que “*songs are not merely an entertaining tool and they can be utilized as a pedagogic material, particularly when it comes to teaching vocabulary*” (2012:1). Los mismos autores hacen referencia a la cualidad que posee la música de “*sticking in one’s head*” (Zhang y Wu 2011) con referencia a la opinión de Murphey (1992) el cual cree que la música puede ayudar a los aprendices a vencer el problema de retener el vocabulario aprendido. El mismo Murphey define esta cualidad como “*the song-stuck-in-my-head-phenomenon*”, o lo que es lo mismo, la continua repetición en nuestras mentes de la letra y ritmo de la última canción que hemos oído. A este respecto, Murphey (1990) indica que “*it’s clear however that songs’ power to stick is tremendous; this may partially be due to some similarities that it enjoys with inner speech*” (1990:7). Salcedo (2002) debate sobre este tema y cita a Murphey (1990) donde éste afirma que las canciones tienen mucho poder de permanencia en la mente y que el SSIMHP (*song-stuck-in-my-head-phenomenon*) puede permitirnos usarlas para cosas que queremos fijar en nuestras mentes. (2002:61). Una última aportación interesante sobre este fenómeno la ofrece Silva Ros (2006), quien afirma que “la importancia del fenómeno “*song stuck in my head*” reside en que gracias a la melodía, entonación o ritmo que se repite, se puede retener la información de forma más estable, al mismo tiempo que es más accesible cuando la necesitamos” (2006:40)

Fonseca Mora y Toscano-Fuentes (2012) indican que la música influye positivamente en la revisión o incorporación de nuevos elementos gramaticales y de vocabulario. Abundando en las ventajas, citan a Falioni (1993:98), el cual afirma que “*practically all grammar points can be found in music texts, and the texts also offer a wide variety of vocabulary, all of which can be utilized to practice the four communication skills*”(2012:5).

Silva Ros (2006) hace referencia a Murphey (1990), el cual expone que el uso de canciones pop desarrolla positivamente este nivel lingüístico (el léxico), porque las canciones poseen un lenguaje relativamente sencillo y repetitivo, ya que el registro empleado es similar al de las conversaciones. En caso de que las canciones presenten términos nuevos, éstas enriquecerán su léxico en la lengua extranjera” (2006:198).

El uso de canciones en inglés dentro de la enseñanza del inglés también influye positivamente en la mejora de la pronunciación. Acerca de esta destreza, Saka (2015) se hace eco de la necesidad de enseñar pronunciación en el aula de idiomas.

Noticing the lack of attention paid to pronunciation and the need for teaching it, Hismanoğlu (2009) states that because of the important role that sounds have in communication, teaching these sounds is also crucial in language teaching and language teachers should pay additional attention to teaching them. (2015:3).

Son numerosos los estudios que avalan su uso en clase para la mejora de esta destreza tan importante para poder comunicarse en una lengua extranjera.

Judd, Tan y Walberg (2013) opinan sobre la enseñanza de la pronunciación y proponen la necesidad por parte de los estudiantes de practicar en contextos naturales. Más adelante indican la necesidad de los estudiantes de desarrollar la habilidad de hacerse entender por otros hablantes y no necesariamente pronunciar como un nativo. También aportan consejos de cómo afrontar la enseñanza de la pronunciación. “La pronunciación debe ser comprensible para facilitar que se entienda el mensaje. Por ello, los profesores deben trabajar la pronunciación de sonidos aislados, tanto vocales como consonantes, y las diferentes combinaciones entre ellos” (2013:18). Estas autoras enfatizan el hecho de que el aprendiz no precisa pronunciar como un nativo para ser capaz de comunicarse en el idioma extranjero.

Torres Águila (2007) cita a C. Pennington (1996:220) la cual propone centrarse en la inteligibilidad para asegurar la comunicación, particularmente en lo que se refiere a aprendices principiantes de una segunda lengua. “Probablemente el objetivo más obvio, justificable y apremiante en el área de la fonología sea la inteligibilidad. Para los estudiantes principiantes, es la necesidad más inmediata, puesto que no puede haber comunicación sin un cierto nivel de inteligibilidad mutua entre los hablantes” (2007:90).

Colocando el concepto de inteligibilidad como prioridad en la comunicación lingüística, habría que tomar decisiones sobre qué acento o tipo de inglés utilizar como base en el aula de idiomas.

Durante muchos años, dos acentos del inglés, *RP (Received Pronunciation)* y *GA (General American)* han sido usados como patrones de lo que se consideraba buena pronunciación. Todo lo que no era pronunciado según alguno de estos dos patrones, era considerado como error, o como inapropiado. Jenkins (2000) cita a Daniels (1995), el cual afirma que conservando “ *the sounds, the rhythms and the intonation of our mother tongue, we avoid cutting the umbilical cord which ties us to our mother*” (2000:16). Defiende que la pronunciación de la segunda lengua con influencias de la lengua materna no se considere un error sino se acepte como señal de identidad o pertenencia a una cultura. Tanto Jenkins como Daniels quieren dar a entender que ya no hay un acento (ni británico o americano) que se deba considerar como superior a los demás y como patrón de lo que es pronunciado correctamente y lo que no. En este sentido, Jenkins (2000) defiende la postura de que el idioma inglés se ha convertido en *Lingua Franca*, es decir, lengua vehicular internacional utilizada por muchos millones de personas para comunicarse tanto con nativos del idioma como no nativos. Así que el patrón de lo que es correcto o no en cuanto a lo que es pronunciado, no pertenece al hablante nativo del inglés. El hablante nativo es un hablante más de la lengua y lo que está bien o mal pronunciado ya no depende de las intuiciones de los hablantes nativos sino del grado de inteligibilidad que se produzca. Otros muchos autores se han mostrado partidarios de la consideración del inglés como *Lingua Franca*. Saka (2015) afirma que

There is a common understanding in the current literature that what learners of English need are skills to assure intelligibility. It is argued that they do not have to speak like a native speaker does, since English has become a lingua franca and no longer belongs to a specific group of people or countries, but to the whole world (2015:20)

Jenkins (2000) habla del concepto de “inteligibilidad mutua” como prioridad a la hora de enfocar la enseñanza de la pronunciación. Según ella hay razones sociales y psicológicas para evitar “*pushing learners of English to attempt to approximate an L1 accent too closely, but any alternative must, above all, be capable of promoting mutual intelligibility*” (2000:17). La misma autora acuña el término “principio de inteligibilidad” y lo define como aquél que “*holds that the goal is intelligible speech, irrespective of how native-like it sounds*” (2000:6).

Bamgbose (1998:10), citado por Jenkins (2000) abunda en el tema afirmando que ya no es sostenible el “*one-way process in which non-native speakers are striving to make themselves understood by native speakers whose prerogative it was to decide what is intelligible and what is not*” (2000:69).

Lightbown y Spada (2006) afirman que “*it is important to acknowledge that achieving native-like mastery of the second language is neither a realistic nor necessarily a desired goal for second language learners in many educational contexts*”(2006: 73). Más adelante insisten en que la mayoría de idiomas que se hablan en el mundo poseen diferentes matices de variedad acentual, indicando por tanto que

It no longer seems appropriate to insist that learners be taught only one language variety or that only native speakers of a particular variety are the best teachers. Rather, learners need to learn to understand and produce language varieties that will permit them to engage in communicative interaction with interlocutors they are most likely to encounter (2006:188).

Siguiendo con la influencia que las canciones pueden tener en la mejora de la pronunciación, Lems (2005) aporta su experiencia e indica que las letras de las canciones pueden ser fácilmente cantadas, lo cual ayuda a la fluidez oral y a la pronunciación. (2005:5). En el mismo sentido afirma que “*reading along with a song is a great way to bridge the gap (between the sounds they expect alphabet letters to represent, and the actual sounds they hear), and, at the same time, improve pronunciation*” (*ibidem*:4). Fonseca Mora, Toscano-Fuentes y Wermke (2011) se hacen eco de las conclusiones de un trabajo de Moreno et al. (2009), que llegan a la conclusión de que “*using musical tasks for even a short period of time positively influences the ability to perceive and distinguish individual phonemes of the language*” (2011:6).

Fonseca Mora y Toscano-Fuentes (2012) afirman que “en general, las actividades musicales que incluyen las canciones y el ritmo ayudan al desarrollo de la discriminación auditiva (Richards 2001) y de la pronunciación. Las autoras citan a Leith (1979:540) cuando éste afirma que “*there is probably not a better nor quicker way to teach phonetics than with songs*”. (2012:6).

Lightbown and Spada (2006) comentan que el uso de canciones mejora la conciencia fonémica debido al constante estímulo de fonemas y acentos que aparecen en ellas, llevando a la mejora de la pronunciación.

Sisková (2008) afirma que “*by listening to English songs, students can hear the native pronunciation of words. It improves their ability of hearing the language.*” Más adelante se hace eco de las palabras de Farrug (2008) la cual dice que “*music lends a natural rhythm to words and phrases, helping language learners to use good pronunciation*” (2008:19). Otro enfoque interesante con respecto a la mejora de la pronunciación con el uso de canciones en el aula de idiomas es el hecho de que los aprendices sean capaces de cantar las canciones que escuchan. Stampoulidis (2014) expone que

It is a well-known fact that singing in another language can considerably contribute in the acquisition of skills in subjects like language accent, memory, grammar, vocabulary, reading and acoustic skills or pronunciation and as well as mood, enjoyment, and motivation (Ludke, 2012). (2014:2).

Barreiro, Estebas-Vilaplana y Soto (2005) concluyen en su trabajo sobre la enseñanza de la fonética mediante el uso de canciones que cantar mejora la pronunciación sobre todo de los aprendices con un nivel alto de inglés. Con respecto a los de nivel bajo, parece no funcionar tan bien por un posible grado más alto de inhibición. También Fonseca Mora, Toscano-Fuentes y Wermke (2011) abordan el tema de cantar canciones. “*Listening to songs and singing them improves listening skills in a foreign language, one of the essential capacities necessary for language learning*” (2011:5). Más adelante añaden que

Singing is an activity that mixes linguistic and musical information, incorporating both hemispheres of the brain throughout the corpus callosum, which strengthens the transmission of messages. Some studies point out the benefits of singing exercises, relating them to pronunciation and learning of grammar and vocabulary. (2011:5).

En otro trabajo, Fonseca Mora y Toscano- Fuentes (2012) concluyen que el constante estímulo de fonemas, acentos producidos por la audición de canciones mejora la conciencia fonémica y a su vez la pronunciación. (2012:6).

Salcedo (2002) hace referencia a numerosos estudios (Gatti-Taylor 1980, García Saez 1984, Poliquin 1988, Karimer 1994) que avalan el uso de canciones como herramienta de aprendizaje de la pronunciación. Se hace eco de la especial dificultad que la pronunciación presenta en el aprendiz adulto.

Most adults who learn a foreign language speak with an accent which derives in part from phonological and phonetic differences between their native language (L1) and the target foreign language (L2). Music can be effective in improving phonetic skills in a variety of ways. (2002:66).

Aún con este tipo de aprendiz adulto, el uso de canciones estimula la adquisición de la pronunciación.

Para terminar el tema de la pronunciación, sería interesante citar a Jenkins (2000), ya mencionada anteriormente, sobre su propuesta de hacer ver a los aprendices que no deben aspirar a tener una pronunciación como la del hablante nativo del inglés. En primer lugar porque no es imprescindible para comunicar. Segundo porque quizás el aprendiz desee preservar rasgos de su acento en L1 como señal de identidad. Jenner (1992:39), citada por Jenkins, afirma que

Many learners, on facing up to the realities of native-like voice quality and articulation... may decide that although they wish to speak English fluently, they neither want nor need to sound like a native speaker. They may wish to preserve some vestige of a foreign accent as a mark of their identity or nationality, and as a signal to the listener to make allowances. (2000:158).

Pasemos a continuación a analizar **las características más destacadas del aprendiz adulto**, las cuales pueden jugar un papel trascendental en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Como preámbulo citaremos a Lightbown y Spada (2006), quienes se hacen eco de la especial dificultad que este segmento de la sociedad presenta a la hora de aprender un segundo idioma. Afirman que “*Lenore Gasnschow and Richard Sparks (2001) and their colleagues have studied many cases of young adults who find foreign language learning exceedingly difficult*” (2006:59). Más adelante indican que muchos adultos y adolescentes se estresan cuando son incapaces de expresarse de manera clara y correcta en el idioma extranjero.(2006:68).

También se hacen eco de la influencia negativa que pueden tener las ideas preconcebidas que tienen de cómo deben ser instruidos en el idioma extranjero.

Virtually all learners, particularly older learners, have strong beliefs and opinions about how their instruction should be delivered. These beliefs are usually based on previous learning experiences and the assumption (right or wrong) that a particular type of instruction is the best way for them to learn. (2006:66).

Silva Ros (2005) indica que el aprendizaje de idiomas extranjeros por aprendices adultos en numerosas ocasiones se ve influenciada por la presencia de ciertos niveles de ansiedad que dificultan dicho aprendizaje.

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 (2005:4)

Por otra parte, es importante mencionar las ventajas que el aprendiz adulto reúne en cuanto al aprendizaje de idiomas. Dichas ventajas pueden ser de utilidad para el profesor ya que

son susceptibles de ser implementadas en el aula de idiomas. Torres Águila (2007) menciona algunas de ellas.

El adulto ha aprendido a aprender: puede seguir instrucciones detalladas, inferir, deducir, generalizar, etc. También posee mayor capacidad de concentración que el niño, quien necesita de variedad, juegos y subterfugios para mantenerse motivado. Si bien —como resultado de su alfabetización, de su experiencia como estudiante y de su madurez cognitiva en general— el adulto tiende a intelectualizar la adquisición de la lengua extranjera, también su aparato conceptual, técnicas de procesamiento de la información y recursos nemotécnicos son indudablemente superiores a los del niño, y pueden resultarle muy valiosos (2007:29).

Anteriormente se ha revisado bibliografía acerca de la ansiedad que se produce en los aprendices con respecto al aprendizaje de una lengua adicional y en especial la del aprendiz adulto. Con respecto a la edad de aprendizaje de una lengua, el aprendiz adulto parece partir con cierta ventaja con respecto a aprendices más jóvenes, sobre todo a niveles más básicos. Lightbown y Spada (2006) afirman que “*some studies of the second language development of older and younger learners, learning in similar circumstances, have shown that, at least in the early stages of second language development, older learners are more efficient than younger learners*” (2006:69).

Gholami y Khezrlou (2014) llegan a la conclusión de que “*older learners progress in morphology and syntax more quickly in the early stages of the acquisition process*”. (2014:18). También H.Stern (1983) indica que “*older learners are more efficient learners, because they bring to the learning task more learning experience and greater cognitive maturity*” (1983:365)

Lalleman (1996), con respecto a la edad indica que “*older people progress in morphology and syntax more quickly in the early stages of the acquisition process (Snow 1983, 1987)*” (1996:18). También cita a Long (1990) el cual corrobora la ventaja que tienen los aprendices adultos en las primeras etapas de aprendizaje. “*the second language learner`s age influences the initial tempo of the process (older learner advantage)*” (1996:18).

Lightbown y Spada (2006) indican que los aprendices más mayores parecen aprender más rápido en las primeras etapas del aprendizaje de un segundo idioma, indicando así mismo que pueden incluso ser capaces de hacer un mejor uso del tiempo del que disponen para el aprendizaje.

Delicado Puerto, Agudo Garzón, Ferreira Da silva y Cumbreño Espada (2008), dan unas pautas acerca de cómo aprenden los adultos. Entre otras destacan las de que el adulto no aprende de igual forma que niños y adolescentes. Mencionan una serie de ventajas e

inconvenientes que presenta este segmento de la sociedad. Entre las desventajas destacan el “notable rechazo que gran parte de la población adulta española siente hacia el aprendizaje de inglés como segunda lengua”. (2008:2). En este mismo estudio se hacen eco de la investigación de Dell`ordine (2001), el cual también menciona una serie de ventajas y desventajas por parte del aprendiz adulto. En cuanto a las primeras indica que los adultos poseen fuentes de conocimiento previas, poseen un nivel de concentración en clase mayor que los aprendices más jóvenes y de mecanismos de compensación para superar deficiencias. En lo referente a las desventajas, el mismo autor cita las siguientes: se produce preocupación por un posible fracaso, presentan un sentimiento de inseguridad ante las críticas y se caracterizan por las frustraciones y miedos previos que influyen a la hora de aprender.

En lo concerniente a la pronunciación en el aprendiz adulto, Torres Águila (2007) da una explicación sobre la dificultad de éste para pronunciar correctamente en un segundo idioma.

La explicación más generalizada que reciben los errores de pronunciación del adulto es que unos órganos articulatorios que han estado produciendo un sistema fonológico durante años quedan de cierto modo “atrofiados” para la producción de otro. Elaine E. Tarone (1976:233-234) no limita esta “atrofia” —que llama “phonological fossilization”—a los hábitos fisiológicos y sugiere que quizás la “flexibilidad” del cerebro disminuya con la edad y que afecte a la pronunciación de la segunda lengua más que a su sintaxis o su semántica (2007:24)

Jenkins (2000) también comenta sobre las dificultades que presenta el aprendiz adulto en cuanto a pronunciación. “*The vast majority of adult L2 learners experience difficulty, irrespective of L1 background, in the acquisition of a native-like accent*”. (2000:107). Más adelante añade que

Learners of a second language approach its pronunciation with their articulators still geared to the production of their L1 sounds. Thus, they begin the process of trying to acquire the phonology of the L2 at a serious disadvantage, since many of its sounds are virtually impossible to produce unless the articulators adopt the same positions, types of movement, and the degree of muscular activity as those employed by L1 speakers (ibidem:157).

Salcedo (2002) cita un estudio que parece demostrar que en los adultos las melodías pueden influir positivamente en su capacidad memorística.

The results revealed some integration of text and tune for both children's and adults' memory of a song, however, the degree of integration was greater for adults than for children. For adults, tune and text were highly integrated in memory, and the presence of one familiar component facilitated their memory for the other-but not as much for children (2002:50).

Murphey (1992), citado por Lems (2005), afirma acerca de la influencia del uso de canciones en aprendices adultos lo siguiente:

“Lyrics in pop songs are especially effective in boosting language production, for several specific reasons. For one thing, such songs contain high frequency vocabulary -- the words every learner needs to know -- along with very few referents to place, time, pronoun, and gender. Along with the high frequency vocabulary and ambiguous pronoun references, songs tend to contain universal themes which make song lyrics easy for people to identify with, while at the same time creating an opportunity for "involuntary rehearsal" of the new language within the brain. (2005:2).

Fonseca Mora et al (2011) se manifiestan a favor del uso de la música en aprendices adultos afirmando que

Adult learners choose listening to foreign language songs in their free time as they believe this can improve their language learning skills (Fonseca-Mora & García, 2010). They appreciate such activities because they are fun and therefore, reduce language anxiety often caused by an inability to understand and speak the target language correctly. (2011:4).

Una última pero interesante aportación con respecto al rol de la música en el aprendizaje de inglés con aprendices adultos la aporta la ya citada Lems (2005), y se basa en su propia experiencia profesional. *“In twenty years of teaching to speakers of other languages (ESOL) to adults in a number of instructional settings and at a number of levels, I have found that one truth continues to reverberate resoundingly across time and space: music works” (2005:1).*

Como corolario al papel del aprendiz adulto y el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, haremos referencia a Lightbown y Spada (2006), quienes afirman que *“what is perhaps most important about this research is that, with great effort and instructional support, some of these students (adults) are able to succeed in spite of their difficulties” (2006:60).*

Otro aspecto interesante a tratar en esta introducción es **la relación que existe entre la enseñanza de vocabulario mediante el uso de canciones y qué vocabulario enseñar.**

Este punto debería ser tenido en cuenta a la hora de la elección de la canción a implementar en clase. Son muchos los autores e investigaciones que se inclinan por enseñar las palabras más frecuentes del idioma que se está estudiando. Stubbs (2004) afirma que *“the more frequent a word is, the more important it is to know it, and to teach it early to learners” (2004:116).*

Willis (1990) también está a favor de enseñar primero las palabras más frecuentes de un segundo idioma. Afirma que “ *the commonest and the most important, most basic meanings in English are those meanings expressed by the most frequent words in English*” (1990:46). El mismo Willis afirma en la introducción de su trabajo que

The 700 most frequent words of English account for around 70% of all English text. That is to say around 70% of the English we speak and hear, read and write is made up of the 700 commonest words in the language. The most frequent 1500 words account for around 76% of text and the most frequent 2500 for 80%. (1990:vi).

McH. Sinclair y Renouf (1988) comparten la teoría de la importancia enfatizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje las palabras más frecuentes del inglés. “*For any learner of English, the main focus of study should be on the commonest word forms in the language; their central patterns of usage; the combinations which they typically form*” (1988:9).

Abundando en el tema de la importancia de darle especial énfasis a los términos más frecuentes del inglés, nos haremos eco de la organización de entradas del diccionario online Macmillan, el cual divide los vocablos por frecuencia de uso.

Although the English language has up to a million words, native speakers use just 7,500 words for 90% of what they speak or write. These words represent the core vocabulary of English, and they are words that everyone needs to be able to use with confidence. They appear in red in Macmillan Dictionary, along with a star rating. Three-star words are the most common 2,500 words in the language. Two-star words are the next most common, and one-star words are the next most common 2,500.

Asimismo Dos Santos (1985:9), citado por Silva Ros (2006) ya indicaba con respecto a la frecuencia de los términos en las canciones que “*song lyrics are normally written in everyday language and tend to use high-frequency vocabulary*”. (2006:108). La afirmación de Dos Santos puede llevar a considerar las canciones como un buen instrumento para presentar vocabulario nuevo de uso frecuente, muy beneficioso para los aprendices.

El presente estudio tiene como objetivo comprobar si el uso de canciones pop-rock en inglés dentro del aula de idiomas de inglés como lengua extranjera promueve el aprendizaje de vocabulario nuevo y de la pronunciación de términos recién adquiridos, en aprendices de habla española de nivel inicial de una manera más eficaz que mediante métodos de enseñanza tradicionales.

Se partirá de dos hipótesis. La primera es comprobar si el método de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de canciones pop-rock en el aula de inglés como lengua extranjera, con alumnos cuya lengua materna es el castellano, y que poseen un nivel básico de inglés, favorece el aprendizaje de términos nuevos frente a métodos más tradicionales.

La segunda hipótesis consiste en comprobar si el método de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de canciones pop-rock en el aula de inglés como lengua extranjera con alumnos cuya lengua materna es el castellano, y que poseen un nivel e nivel básico de inglés, favorece el aprendizaje de una pronunciación suficientemente inteligible de términos nuevos frente a métodos más tradicionales. Por inteligible consideramos cualquier pronunciación lo suficientemente aceptable como para ser comprendida por el oyente, independientemente del acento usado o de las influencias de acentos de la L1.

2.- METODOLOGÍA.

2.1.- PARTICIPANTES.

Los sujetos que formaron parte del estudio se eligieron entre los alumnos matriculados en el nivel I de Taller de Inglés en una escuela de educación de adultos en la ciudad de Murcia. El nivel se corresponde con el nivel *Beginner* (A1) dentro del MCER. El tipo de enseñanza del curso es no formal, es decir, no conducente a una titulación oficial.

A los 26 alumnos matriculados en la fecha del experimento se les pasó un cuestionario inicial (ver anexo 5) para que evaluaran sus conocimientos y sentimientos respecto al inglés. El cuestionario en sí tenía por objetivo comprobar el perfil de los alumnos de cara a buscar, tanto en el grupo de experimentación como en el grupo de control, alumnos que tuvieran un perfil similar y pudieran participar en el estudio. Hay que decir que en todo momento se informó a los alumnos del carácter confidencial de los datos que aportaban, los cuales serán de uso exclusivo para el trabajo. Es por ello que no están incluidos como anexo.

Los sujetos presentaban una serie de características comunes dignas de mención por haber influido de una forma directa en el desarrollo del estudio. En general era un alumnado que solía tener poca regularidad en la asistencia a clase. Sólo había un núcleo de 8 a 12 alumnos en cada uno de los grupos que asistían con regularidad. En cada uno de los grupos había otro grupo de alumnos, de 3 a 6 que asistían esporádicamente a clase. Del principio de curso a fecha de implementación del experimento más de 15 alumnos por grupo habían abandonado la enseñanza por diversos motivos. Las causas que provocaban tanto los abandonos como la falta de regularidad en la asistencia eran las siguientes:

- turnos de trabajo
- ser abuelos y tener que cuidar de sus nietos debido a que sus hijos han encontrado empleo
- apuntarse a viajes durante el año académico
- tener que realizar otros estudios o prácticas en empresas.
- enfermedad

Se hace necesario destacar los prejuicios que la mayoría de alumnos arrastraba con respecto al aprendizaje del idioma inglés. Lo consideraban difícil de aprender, intrincado en su gramática y dificultoso en pronunciación. La mayoría de alumnos reflejó en el

cuestionario inicial la inseguridad, vergüenza e incluso ansiedad que les producía participar activamente en las clases sobre todo a nivel oral.

Quedó reflejado asimismo cierto grado de ansiedad en la instrucción diaria en el aula. Esta ansiedad se vio manifestada sobre todo en las actividades de comprensión auditiva y producción oral. En este sentido, el perfil de los alumnos encajaba con los resultados obtenidos por los autores presentados en la introducción del presente trabajo con respecto a los altos estándares de ansiedad negativa que presentaban.

Los participantes también mostraron reticencias con respecto al trabajo grupal o por parejas. No estaban acostumbrados a compartir conocimientos o información y realmente era complicado hacerles trabajar con estas dinámicas.

Respecto al contacto con el idioma inglés fuera del aula, pocos alumnos afirmaron mantenerlo. La mayoría de ellos se contentaba con lo adquirido durante la instrucción en clase.

Para el experimento se decidió tomar como base del análisis a los alumnos que reunían las características comunes siguientes.

- No tener conocimientos previos de inglés al empezar el curso en septiembre.
- Afirmar no saber nada de vocabulario
- No tener ningún impedimento físico en los aparatos encargados de la producción y percepción del sonido.
- Afirmar un pobre conocimiento a nivel pronunciación.
- Asistir de un modo regular a clase

Se procedió entonces a la selección de los alumnos atendiendo a los resultados arrojados por el cuestionario inicial.

En el grupo de control hubo 4 alumnos seleccionados mientras que en el de experimentación lo fueron 5. En este último grupo, 2 de los alumnos no realizaron el proceso completo del estudio, así que se utilizó la información de uno de ellos en la parte de léxico y otro en el de pronunciación.

En el grupo de experimentación, en la parte de léxico se estudiaron los casos 3, 4, 5 y 10, mientras que en el grupo de control usamos la información de los sujetos 2, 5, 8 y 9.

En la parte de pronunciación estudiamos los participantes 3, 4, 10 y 11 del grupo de experimentación y los alumnos 2, 5, 8 y 9 en los de control. En pronunciación se produjo un cambio de participante.

Las edades de los 9 alumnos elegidos para el experimento oscilan entre los 38 a los 66 años. De ellos, el 44.4% indicó que le producía una ansiedad especial el participar en interacciones orales, sobre todo por el miedo a pronunciar mal. El 77.7% de los participantes indicó que la razón principal para aprender inglés era por el placer de poder comunicarse con personas de otros países. El 22.2% indicó que su principal motivación en aprender inglés era ampliar y mejorar su curriculum.

Con respecto al vocabulario, el 66.6% de participantes confesó no tener conocimientos previos, mientras que el resto, el 33.4%, afirmó tener conocimientos muy básicos.

En lo referente a pronunciación, al pedir a los alumnos que valoraran su pronunciación en inglés cuando hablaban o leían, el 44.5% de participantes manifestó que su pronunciación era mala (les costaba mucho pronunciar bien), y otro 55.5% calificó su pronunciación como regular (unas palabras las sabía pronunciar y otras no).

Otro aspecto a destacar del cuestionario inicial es que el 44.4% de participantes indicó que el entender pasajes orales (*listening*) era el aspecto del aprendizaje del inglés que más dificultad les causaba. Para el 22.2% de participantes, la pronunciación era lo más complicado. Un 22.2% indica que la gramática del inglés resultaba ser lo más difícil y para el 11.1% restante el vocabulario era lo que le creaba más problemas.

2.2. MATERIAL

2.2.1. LÉXICO

Con respecto a la elección de los términos y expresiones, hay que indicar que se incluyeron términos de distintos perfiles. De los 19 términos elegidos, 15 de ellos eran términos catalogados como de alta frecuencia por el diccionario online Macmillan, es decir, forman parte de los 2500 términos más frecuentes del inglés. 2 de ellos eran términos compuestos, y otros 2 eran términos no catalogados de alta frecuencia por el mencionado diccionario. Uno de ellos, “*lies*”, pertenece al rango de frecuencia de entre el 2500 a 5000 términos más frecuentes, mientras que “*God*”, está entre la 5000 y la 7500 en orden de frecuencia. Cabe decir que otra condición a la hora de la elección de términos fue que aparecieran términos polisémicos, tan comunes en el idioma inglés. Uno de los 2 términos compuestos conformaba una frase. Se pretendía comprobar hasta qué punto el aprendiz era capaz de recordar el significado de un grupo de palabras que conformaba una frase. En lo referente a los 2 términos catalogados como menos frecuentes por el diccionario Macmillan, se

pretendía comparar si había alguna diferencia significativa entre la adquisición de éstos y los más frecuentes.

Para la implementación del experimento se eligió la canción “*I want to break free*”, del grupo *Queen* por las siguientes razones.

-Es una canción cuya melodía puede resultar familiar a los alumnos pero cuya letra probablemente resultará desconocida.

-La misma melodía, ritmo y cadencia de la canción anima a la práctica del fenómeno “*the-song-stuck-on-my head*”, término acuñado por Murphey tal y como se refleja en la introducción del presente trabajo.

Con respecto a los términos clave, fueron seleccionados siguiendo los siguientes parámetros:

- Se decidió elegir términos que fueran catalogados como de tres estrellas de acuerdo con la versión online del diccionario Macmillan. 15 términos están catalogados con tres estrellas en dicho diccionario. Son los siguientes: “*want, break, need, knows, first, time, real, strange, true, sure, life, side, alone, see, free*. La catalogación de tres estrellas supone que pertenecen a los 2500 términos más frecuentes del idioma inglés.
- Se decidió asimismo incluir el término “*lies*” para comprobar si una palabra de dos estrellas como “*lies*”, tiene el mismo comportamiento con respecto al aprendizaje de vocabulario que las de tres estrellas.
- Incluimos “*God*” para comprobar si los alumnos serían capaces de discriminar palabras tan parecidas como “*God*” y “*good*” además de observar el comportamiento de un término catalogado por el diccionario online Macmillan como de una estrella, en el sentido de si resultaba diferente al de los de tres estrellas.
- El término “*self-satisfied*” fue incluido con el propósito de evaluar el comportamiento de un término compuesto.

- Por último, el término “*I’ve fallen in love*” fue incluido para evaluar la capacidad de los alumnos de aprender una frase completa que incluye gramática que aún no ha sido presentada en el aula por ser de un nivel superior.

Tanto para la explotación didáctica en clase como para la post-evaluación, sólo se consideró como respuesta correcta la acepción que se trabajó en clase y que coincidía con la acepción aplicable a la letra de la canción. En el anexo 7 aparece el significado de los términos que fueron considerados como correctos.

Hay que añadir que el anexo 2, consistente en la relación de los 19 términos clave por orden de aparición en la canción, fue utilizado para realizar tanto la pre-evaluación como la post-evaluación de ambos grupos. Este mismo anexo 2 fue también usado como herramienta de aprendizaje de vocabulario durante la implementación del método del uso de canciones en el grupo de experimentación.

Para la explotación de los términos clave en clase dentro del grupo de control se utilizó el anexo 3, donde figuran los términos clave en mayúscula dentro de un contexto en una oración. A continuación figuran las oraciones usadas con los términos clave en mayúsculas:

	SIGNIFICADO DEL TÉRMINO CLAVE
Ejemplo: That`s a TABLE	mesa
I WANT to go home now
Mike wants to BREAK that table
His LIES are incredible
Maika is very SELF-SATISFIED.
She thinks that she is perfect
You don`t NEED your books today
He KNOWS I love him
I`VE FALLEN IN LOVE again
That is Queen`s FIRST song
I don`t know the answer this TIME
Her dolls are very REAL
Oh my GOD; That`s impossible;

His story is very STRANGE

We all know that his story is TRUE

Are you SURE?

For some people LIFE is really difficult

Sit down by my SIDE, please.

Maria is ALONE at home.

Can you SEE my car?

I feel FREE to do what I want.

El anexo 4 corresponde a la traducción al castellano de las oraciones usadas para facilitar el aprendizaje de los términos clave en clase en el grupo de control. Son las siguientes:

Me HE ENAMORADO otra vez

Esa es la PRIMERA canción de Queen.

QUIERO irme a casa ahora

Para algunas personas la VIDA es muy difícil

Su historia es muy EXTRAÑA

El SABE que lo amo

Maika es muy ENGREÍDA. Cree que es perfecta.

Todos sabemos que su historia es VEDADERA

No NECESITAS tus libros hoy

¿Puedes VER mi coche?

Me siento LIBRE de hacer lo que quiero.

¿Estás SEGURO?

Siéntate a mi LADO, por favor

María está en casa SÓLA

Sus muñecas son muy REALES

Oh DIOS mío;. Eso es imposible;

Mike quiere ROMPER esa mesa

Sus MENTIRAS son increíbles;

No sé la respuesta esta VEZ

2.2.2. PRONUNCIACIÓN.

Tal y como ha sido mencionado anteriormente, en pronunciación el énfasis se produjo no buscando la pronunciación perfecta correspondiente a un acento típico de hablantes nativos del idioma inglés (*RP*, *General American* o cualquier otro) sino buscando la inteligibilidad. Por inteligibilidad se entiende la pronunciación correcta del término en el sentido de que el oyente sea capaz de comprenderlo independientemente del acento o influencias de la lengua materna. Dentro de las muchas definiciones del término citaremos la proporcionada por Jenkins; “*Intelligibility is the degree of match between a speaker’s intended message and the listener’s comprehension*” (Jenkins 2000: 5). Otro matiz del término proporcionado por la misma autora es el siguiente: “*Intelligibility is the most fundamental characteristic of successful oral communication. When we say that an utterance is intelligible we mean that listeners can understand the speaker’s intended message*” (2000:1)

Tal y como ha sido comentado anteriormente, de los 19 términos elegidos para el estudio 15 de ellos corresponden con la catalogación de 3 estrellas que hace el diccionario on-line Macmillan. Esto quiere decir que 15 de los 19 términos pertenecen a las 2500 palabras más comunes, y por tanto más aconsejables de aprender, del idioma inglés.

El término “*lies*”, catalogado de dos estrellas, es decir, perteneciente a un segundo grupo de 2500 palabras más comunes del inglés, fue incluido para ver hasta qué punto los alumnos son capaces de discriminar y realizar fonéticamente un término en plural acabado en el morfema “s”. Este punto puede resultar especialmente interesante si tenemos en cuenta que en la región de Murcia se tiende a aspirar la /s/ final de prácticamente todas las palabras que se pronuncian en castellano.

El término “*God*”, de una estrella, es decir perteneciente al tercer grupo de 2500 palabras más usadas del inglés, nos permitirá saber si los alumnos son capaces de discriminar palabras tan parecidas como “*God*” y “*good*” a nivel pronunciación. También nos puede facilitar el comprobar si los términos considerados menos frecuentes en inglés (recordemos que este término está incluido en la horquilla de palabras que va de la 5000 a la 7500 palabras más frecuentes del inglés) son susceptibles de un rápido aprendizaje.

Por último decidimos usar las expresiones “*self-satisfied*” y “*I’ve fallen in love*” para observar hasta qué punto los participantes son capaces de aprender y realizar correctamente a nivel oral, términos y expresiones compuestas de más de una palabra.

2.3.- EQUIPAMIENTO.

En lo referente al equipamiento, se hizo uso de un lector de CD para escuchar la canción, un *pen-drive* que incluía la canción de *Queen* y la pizarra tradicional para hacer anotaciones tanto a nivel pronunciación como de léxico, así como el cañón con que el aula estaba equipada. Por último indicar que se usó un teléfono móvil Samsung Galaxy S5 para realizar las grabaciones de audio.

La implementación de las actividades didácticas para el desarrollo del experimento tanto en el grupo de experimentación como en el de control se llevó a cabo en el aula asignada a cada grupo en el edificio principal del Centro educativo, usándose los recursos de la misma.

2.4.- PROCEDIMIENTO.

Como paso previo, el profesor informó a los alumnos del carácter confidencial de todo el proceso, indicando que en ningún momento aparecerían nombres o datos personales en ninguna parte del mismo.

A continuación se pasó un cuestionario inicial (ver anexo 5) a todos los alumnos para, como hemos comentado antes, tener criterios a la hora de elegir alumnos del mismo perfil a comparar. Con respecto a éste, el profesor tuvo que ir aclarando ciertos ítems que creaban dificultad. El que más controversia creó fue el número 13. El profesor tuvo que explicar cómo rellenarlo, diciéndoles que comenzaran por escribir las opciones más fáciles para ellos y terminar con las más difíciles. El ítem 3 también requirió especificación, pues había alumnos que pensaban que se les pedía si tenían dificultad en entender textos orales. También hubo que explicar cómo responder los ítems cuya respuesta es “SI” o “NO”. No sabían si tenían que tachar la que no correspondía o hacer un círculo a la que correspondía. Todas estas dudas fueron aclaradas in situ. Hay que añadir que la predisposición para colaborar en dar respuesta al cuestionario por parte de los alumnos fue alta. Hay que puntualizar que a pesar de haberse matriculado en el nivel inicial “*beginner*”, el cuestionario inicial reveló que no todos los alumnos partían de un nivel de principiante total. Tanto el cuestionario inicial como el normal desarrollo de la actividad docente

revelaban que había varios alumnos que poseían conocimientos previos a nivel semántico y gramatical.

2.4.1.- GRUPO DE EXPERIMENTACIÓN.

LÉXICO.

APLICACIÓN DEL MÉTODO DE APRENDIZAJE

En cuanto al desarrollo e implementación del experimento y a nivel de la enseñanza del vocabulario, en ambos grupos (experimentación y control) se dedicó el mismo tiempo de exposición a los alumnos para la enseñanza de los términos clave de manera que las condiciones de ambos grupos fueran lo más parecidas posible.

En el grupo de experimentación se utilizó como material de explotación la canción “*I want to break free*” del grupo *Queen* (anexo 1) mientras que para el grupo de control se utilizó material y técnicas metodológicas similares a las que se utilizan diariamente en el aula (ver anexos 3 y 4). Para asegurarnos que el tiempo de exposición a los términos clave fuera similar, decidimos empezar implementando el estudio primero en el grupo de experimentación haciendo un control de los tiempos para asimismo aplicar la misma cantidad de tiempo en el grupo de control. En ambos grupos se empleó 75 minutos de exposición para abarcar tanto la presentación del vocabulario como la pronunciación. De igual manera, la dinámica de trabajo en clase fue similar destacando el trabajo en parejas o la repetición a coro e individual.

A continuación explicamos el desarrollo de las actividades llevadas a cabo para enseñar el significado de los términos clave en el grupo de experimentación.

Actividad 1. Se presentó la canción al grupo de alumnos. Tradujimos el título y se les dijo que las palabras que tuvieron que responder en pre-evaluación eran las palabras que forman parte de la letra de la canción. Se les entregó la letra de la canción (anexo 1) junto con el material que iban a usar para aprender los términos clave y hacer las anotaciones fonéticas que creyeran necesario (anexo 2). Los alumnos, en parejas leyeron la letra de la canción y usando el contexto intentaron escribir el significado de las palabras en el anexo 2. Se les dio un tiempo para realizar esta primera tarea. El profesor pasó por las distintas mesas para ayudar a los alumnos en caso de duda.

Actividad 2. Se procedió a la escucha de la canción por primera vez, con el objetivo de elevar la motivación e involucrar a los alumnos en el tema de la misma.

Actividad 3. Se procedió a la revisión de cada término clave dando su significado, haciendo siempre referencia a la letra de la canción para ver los términos en su contexto y co-texto. Los alumnos se cercioraron de los aciertos y corrigieron los errores o bien escribieron los significados de los términos que desconocían. Es necesario destacar que los alumnos mostraron interés en conocer el significado de la letra de toda la canción. Ante esta demanda por parte de los alumnos, se les proporcionó el significado de todos los términos que demandaron saber. Comentamos la forma y el significado de las palabras clave y otros términos que habían llamado la atención de los alumnos.

Actividad 4. El profesor pronunció aleatoriamente y en voz alta los términos en castellano y los alumnos proporcionaban la traducción de los mismos a coro en inglés. Se volvió a repetir la misma actividad pero en este caso los alumnos fueron preguntados individualmente. Para evitar la ansiedad o estrés en el alumno preguntado, se les concedió tiempo suficiente para mirar sus anotaciones de cara a dar la respuesta correcta en caso de que aún no la supieran. El objetivo era ayudar a los alumnos a memorizar los términos clave junto con su significado.

Actividad 5. Los alumnos fueron divididos en parejas. Un alumno (alumno A) cubría los términos clave de manera que sólo pudiera ver el significado en castellano. El otro (alumno B) preguntaba los términos en castellano de manera aleatoria para que el alumno A respondiera con uno de los términos clave. En caso de que el alumno preguntado desconociera la respuesta, el compañero se lo recordaba. Al rato, cambiaron roles. Por ejemplo: Alumno B: “querer”. El alumno A debería responder “*want*”.

Actividad 6. Se hizo una valoración general del mensaje de la canción y del significado de los términos más usados, más difíciles o que hubieran llamado la atención de los alumnos. Cada término fue repetido a coro por toda la clase.

Actividad 7. A punto de terminar la clase y con el material de estudio guardado, se les dictó a los alumnos algunos términos de manera aleatoria y ellos tenían que escribirlos en

su libreta de trabajo. Se permitía que comprobaran los resultados con el compañero. El objetivo de la actividad era una vez más el facilitar el aprendizaje de los términos clave.

RECOGIDA DE DATOS.

Se usó una plantilla con los términos clave (anexo 2) para llevar a cabo tanto la pre-evaluación, la cual nos permitió saber qué términos conocían los participantes antes de la implementación del método, como la post-evaluación, usada para comprobar los términos que habían sido adquiridos.

La recogida de datos se produjo en el aula asignada a cada grupo. La plantilla fue rellenada de manera individual.

FASE 1. PRE-EVALUACIÓN.

A cada uno de los dos grupos (experimentación y control) se les pasó el anexo 2 que contiene los 19 términos y expresiones clave. Dichos términos se corresponden con partes de la letra de la canción “*I want to break free*” del grupo *Queen*, canción seleccionada para llevar a cabo el experimento.

Se comunicó a los alumnos que tenían que escribir el significado en castellano de los términos que conocieran. Los alumnos fueron colocados en el aula de manera individual y procedieron a realizar la actividad. Se les comunicó que podían escribir varios significados de algunos términos en caso que conocieran más de uno.

Esta fase 1 fue implementada en el aula asignada a cada uno de los dos grupos para la actividad docente diaria.

Hay que indicar que los alumnos cooperaron en el desarrollo de la pre-evaluación aunque alguno de ellos mostró su frustración por desconocer muchos de los términos clave y ansiedad por la prueba escrita.

FASE 2. POST-EVALUACIÓN.

Después de la aplicación del método de aprendizaje nuevo a través de canciones, se continuó con la actividad lectiva normal. A la semana de la implementación del mismo se llevó a cabo la post-evaluación de los términos clave para averiguar si eran capaces de identificarlos.

Se realizó antes del comienzo de la actividad lectiva normal asignada a ese día. Se proporcionó a los alumnos el anexo 2, indicándoseles que escribieran el significado de los términos clave, tal y como hicieron en la pre-evaluación.

Llama la atención que en el grupo de experimentación hubo alumnos que mostraron claros síntomas de nerviosismo y ansiedad por su miedo a no ser capaces de responder a todos los términos con exactitud. Incluso llegaron a disculparse por ser incapaces de saberlas. Se les tranquilizó haciéndoles saber que no se trataba de un examen sino de una prueba para saber los términos que podían identificar.

PRONUNCIACIÓN.

APLICACIÓN DEL MÉTODO DE APRENDIZAJE.

Hay que indicar que ya durante el proceso de aprendizaje del vocabulario, los alumnos mostraron mucho interés por la pronunciación de los términos clave. En todo momento y durante las actividades desarrolladas el objetivo fue que los alumnos pronunciaran los términos de manera inteligible. No se buscó la exactitud fonética.

Actividad 1. Después de haber realizado el trabajo sobre léxico procedimos a la escucha de la canción por segunda vez para introducir la pronunciación de los términos clave. Durante la segunda audición de la canción se comunicó a los alumnos que podían hacer las anotaciones que estimaran oportunas en sus cuadernos de trabajo con respecto a la pronunciación.

Durante la audición, se iban haciendo parones después de cada término para que los alumnos pudieran valorar la pronunciación de los mismos y los repitieran. En caso necesario, algunos términos se escucharon varias veces. Hicimos especial hincapié en los términos más complicados (“*self-satisfied*”, “*I’ve fallen in love*” y “*sure*”) y en aquellos en los que los alumnos demandaron más práctica. Se hizo necesario escribir la realización fonética de algún término en la pizarra por su especial dificultad. El objetivo claro de esta actividad era que los alumnos aprendieran la pronunciación de los términos clave mediante el uso de la canción.

Actividad 2. Después de la segunda audición, los alumnos repitieron las palabras a coro después del profesor a modo de *drill*.

Actividad 3. Consistió en lo mismo que la actividad 2, sólo que en esta ocasión los alumnos repitieron los términos individualmente.

Actividad 4. El profesor pronunciaba los términos en castellano y los alumnos a coro los decían en inglés. Para ayudar a los más desventajados, el profesor terminaba dando la pronunciación correcta del término en cuestión y todos a coro volvían a repetir.

Actividad 5. Tres alumnos salieron a la pizarra y dictaron cada uno un término clave al resto de la clase. Los alumnos tenían que copiar en la libreta de estudio el término en cuestión. Esta actividad se podía realizar en parejas.

Actividad 6. Escucha de la canción por tercera vez. Mientras la escuchaban, los alumnos cantaban los términos clave según iban apareciendo en la canción. El objetivo era el de animar y motivar a los alumnos a pronunciar palabras y términos tanto conocidos como nuevos intentando imitar al cantante lo máximo posible. También se pretendía aplicar los conocimientos recién adquiridos en cuanto a pronunciación, siguiendo la letra de la canción.

Actividad 7. Se llevó a cabo una valoración general de la pronunciación de los términos clave. Los alumnos dieron su opinión sobre los matices fonéticos de los términos que les habían llamado más la atención y lo compartieron con el resto de compañeros.

RECOGIDA DE DATOS.

Al igual que en la parte de léxico, en pronunciación se utilizó el anexo 2 tanto para la pre-evaluación como post-evaluación de los términos clave. Estos son los términos que tuvieron que pronunciar: “*Want, break, lies, self-satisfied, need, knows, I’ ve fallen in love, first, time, real, god, strange, true, sure, life, side, alone, see, free*”.

Las grabaciones fueron realizadas de manera individual (con la sola presencia del experimentador y el alumno participante) haciendo uso de otra aula distinta a la asignada para las clases normales. Se decidió hacer la grabación de manera individual y en otra aula para que el resto de participantes no se viera condicionado por cómo lo hacían el resto de compañeros.

FASE 1. PRE-EVALUACIÓN.

En lo que se refiere a la pronunciación de los términos clave, tanto la pre-evaluación como la post-evaluación se realizaron en un aula del Centro con la única presencia del profesor y

el alumno a grabar. Se utilizó un teléfono móvil Samsung Galaxy S5 de última generación para realizar las grabaciones. Se permitió a cada alumno un minuto para que leyera y se familiarizara con las palabras a producir en voz alta. Se le hizo especial hincapié en los dos términos que contienen más de una palabra para que fueran conscientes de ello y las practicasen un poco si lo creían necesario. Por su puesto los alumnos fueron informados de la confidencialidad de todo el proceso y cuál era el objetivo de dichas grabaciones. Todos los alumnos fueron advertidos de cómo se iba a realizar la grabación. Debían empezar cuando el profesor lo indicara, pronunciar alto y seguir el ritmo que indicara el profesor, leyendo sin prisa y en caso necesario, podrían repetir alguna palabra. Es necesario reflejar que hubo una colaboración positiva por parte de los alumnos. Notamos no obstante que los alumnos tendían a pronunciar los términos cada vez con más rapidez. El profesor cuando era necesario hacía gestos al alumno para que leyera más lentamente. Todas las grabaciones fueron trasladadas a un ordenador portátil para su posterior evaluación.

FASE 2. POST-EVALUACIÓN

Una vez completada la post-evaluación del vocabulario, se pasa a la de la pronunciación. Cabe decir que se llevó a cabo siguiendo el mismo sistema usado en la pre-evaluación. Hay que indicar que a pesar de tener ya una experiencia previa con respecto a ser grabados, los alumnos mostraron cierto grado de inquietud, nerviosismo y ansiedad ante la grabación. Algunos se sintieron presionados y mostraron miedo al ridículo por si erraban. En el grupo de experimentación, uno de los posibles candidatos a analizar, reusó a hacer la post-evaluación de la pronunciación debido a la ansiedad y al miedo al ridículo por el hecho de ser grabado. Como se puede observar, en el presente trabajo se ven reflejadas situaciones de ansiedad, estrés y miedo por parte de algunos alumnos, comparables a las mencionadas en la introducción del estudio.

2.4.2. GRUPO DE CONTROL.

LÉXICO

APLICACIÓN DEL MÉTODO DE APRENDIZAJE.

Con respecto al grupo de control, se procedió a aplicar el método de aprendizaje que se suele implementar de manera habitual en el aula para la adquisición de léxico nuevo. Se llevó a cabo desarrollando una serie de actividades que vienen detalladas a continuación.

Actividad 1. Los alumnos fueron divididos en parejas y se les entregaron los anexos 3 y 4. El anexo 3 contiene los términos clave contextualizados en oraciones y destacados en mayúscula. Sería en este anexo donde los alumnos escribirían el significado de los términos en castellano. Usaron el anexo 4 para encontrar los significados de los términos clave que desconocían. Se les hizo saber que el objetivo era el aprendizaje del vocabulario. Al igual que hizo en el grupo de experimentación el profesor se desplazaba por las distintas parejas para comprobar que estaban realizando la actividad y ayudarles en caso necesario.

Actividad 2. Se corrigieron los términos uno a uno asegurándonos que todos los alumnos tenían la traducción correcta de los mismos. Se comentó el significado de los términos con toda la clase. Los alumnos indicaron qué términos les resultaron más difíciles.

Actividad 3. El profesor pronunciaba aleatoriamente y en voz alta los términos en castellano y los alumnos proporcionaban la traducción de los mismos a coro en inglés. Se volvió a repetir la misma actividad pero en este caso los alumnos fueron preguntados individualmente. Para evitar la ansiedad o estrés en el alumno preguntado, se les concedía tiempo suficiente para mirar sus anotaciones de cara a dar la respuesta correcta en caso de que aún no la supieran. El objetivo era ayudar a los alumnos a memorizar los términos clave junto con su significado.

Actividad 4. Los alumnos fueron divididos en parejas y realizaron la misma actividad que hicieron los del grupo de experimentación. Un alumno (alumno A) tapaba los términos clave de manera que sólo pudiera ver el significado en castellano. El otro (alumno B) preguntaba los términos en castellano de manera aleatoria para que el alumno A respondiera con uno de los términos clave. En caso de que el alumno preguntado desconociera la respuesta, el compañero se la recordaba. Al rato, cambiaron roles. Por ejemplo: Alumno B: “querer”. El alumno A debía responder “*want*”.

Actividad 5. A punto de terminar la clase y con el material de estudio guardado, se les dictó a los alumnos algunos términos de manera aleatoria y ellos tenían que escribirlos en su libreta de trabajo. Se permitió que comprobasen resultados con el compañero. El objetivo de la actividad era una vez más el facilitar el aprendizaje de los términos clave.

RECOGIDA DE DATOS.

Se usó una plantilla con los términos clave (anexo 2) para llevar a cabo tanto la pre-evaluación, la cual nos permitió saber qué términos conocían los participantes antes de la implementación del método, como la post-evaluación, usada para comprobar los términos que habían sido adquiridos. La plantilla fue completada por los alumnos individualmente.

FASE 1. PRE-EVALUACIÓN

La pre-evaluación del grupo de control fue realizada exactamente igual que en el grupo de experimentación con el objetivo de mantener a todos los alumnos (tanto experimentación como control) bajo las mismas condiciones.

FASE 2. POST-EVALUACIÓN

Después de la aplicación del método de aprendizaje tradicional, se continuó con la actividad lectiva normal. A la semana de la implementación del mismo, al igual que se hizo con el grupo de experimentación, se llevó a cabo la post-evaluación de los términos clave para averiguar si eran capaces de identificarlos.

Se realizó antes del comienzo de la actividad lectiva normal. Se proporcionó a los alumnos el anexo 2 y se les indicó que debían escribir el significado de los términos clave, tal y como hicieron en la pre-evaluación.

Al igual que ocurrió con el grupo de experimentación, hubo alumnos que mostraron claros síntomas de nerviosismo y ansiedad por su miedo a no ser capaces de responder a todos los términos con exactitud. Bien es cierto que en el grupo de control el número de alumnos en esta situación fue menor que en el de experimentación.

PRONUNCIACIÓN.

APLICACIÓN DEL MÉTODO DE APRENDIZAJE

En lo que respecta a la enseñanza de pronunciación a los sujetos del grupo de control, se procedió a aplicar el método de aprendizaje que se suele implementar de manera habitual en el aula para la adquisición y práctica de la pronunciación de términos nuevos. Se llevó a cabo desarrollando una serie de actividades que vienen detalladas a continuación.

Actividad 1. El profesor pronunciaba cada palabra clave una a una y los alumnos repetían a coro. El profesor hizo énfasis en los términos que consideraba más complicados para los alumnos e hizo que los éstos los repitieran más de una vez. El profesor corrigió y asesoró

sobre cómo pronunciar los términos para que fueran pronunciados lo más inteligiblemente posible.

Actividad 2. El profesor pronunciaba los términos clave de manera aleatoria y los alumnos, esta vez de manera individual, los repetían. El profesor aclaró las dudas que presentaron los alumnos con respecto a la pronunciación de algunos términos. En algunos casos y a petición de los alumnos hubo que escribir en la pizarra la pronunciación de algún término difícil de pronunciar. En concreto ocurrió con los términos *“self-satisfied”*, *“I’ve fallen in love”*. *“sure”* y *“first”*.

Actividad 3. El profesor pronunciaba los términos en castellano y los alumnos a coro los decían en inglés. Para ayudar a los más desventajados, el profesor terminaba dando la pronunciación correcta del término en cuestión y todos a coro volvían a repetir.

Actividad 4. Tres alumnos de manera voluntaria salieron delante de la clase y pronunciaron algunos términos clave. El resto de alumnos escribían lo que oían. Podían realizar la actividad en parejas. Estos tres alumnos junto con el profesor, pasaron por las mesas para comprobar si los alumnos habían acertado con el término dictado. La actividad se desarrolló en un ambiente relajado.

Actividad 5. En parejas los alumnos se dictaron unos a otros tres términos clave cada uno. El objetivo en este caso no era conocer el significado de los términos sino el ser capaces de identificarlos escuchando la pronunciación del compañero.

Actividad 6. Con todo el material guardado, el profesor dictó algunos términos de manera aleatoria y los alumnos tenían que escribirlos en la libreta. Usando la pizarra comprobamos las respuestas y valoramos positivamente el acierto de los alumnos.

RECOGIDA DE DATOS.

Al igual que en la parte de léxico, en pronunciación se utilizó el anexo 2 tanto para la pre-evaluación como post-evaluación de los términos clave. Éstos son los términos que tuvieron que pronunciar: *“Want, break, lies, self-satisfied, need, knows, I’ve fallen in love, first, time, real, god, strange, true, sure, life, side, alone, see, free”*.

Las grabaciones fueron realizadas de manera individual (con la sola presencia del experimentador y el alumno participante) haciendo uso de otra aula distinta a la asignada para las clases normales. Se decidió hacer la grabación de manera individual y en otra aula para que el resto de participantes no se viera condicionado por cómo lo hacían el resto de compañeros.

FASE 1. PRE-EVALUACIÓN

La pre-evaluación en el grupo de control se hizo exactamente igual que en el grupo de experimentación con el objetivo de tener a todos los alumnos bajo las mismas condiciones. Se les hicieron las mismas indicaciones que a los de experimentación y se realizó sin novedad.

FASE 2. POST-EVALUACIÓN

En el grupo de control se procedió a realizar la post-evaluación exactamente bajo los mismos parámetros que se usaron en el grupo de experimentación con el objetivo de asegurar los mismos condicionantes a todos los alumnos.

Si bien también se detectó cierta ansiedad y nerviosismo al ser grabados una segunda vez, en el grupo de control, los síntomas de ansiedad o miedo a ser grabados fueron mucho menores. Sobre todo, los mostraron los alumnos que más timidez y menos participación solían tener en clase.

3.- RESULTADOS.

El análisis de los resultados obtenidos se llevó a cabo de la siguiente manera.

Primeramente se compararon los resultados obtenidos en léxico y pronunciación por los 4 alumnos seleccionados, en pre-evaluación y post-evaluación tomando en cuenta los 19 términos.

Dadas las características de este tipo de trabajos, se decidió seleccionar 8 de los 19 términos clave como representativos del resto, tanto en léxico como en pronunciación, dejando los otros 11 para un estudio posterior, si se diera el caso. Esto nos permitió llevar a cabo un análisis más pormenorizado.

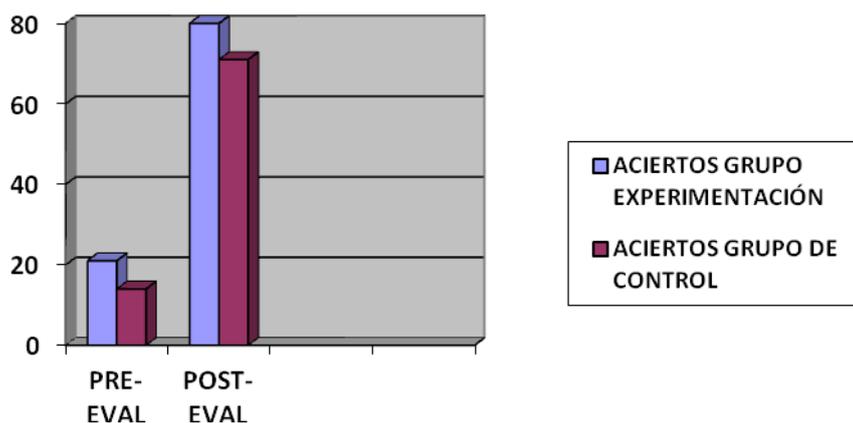
A continuación se analizaron los resultados de ambos grupos (experimentación y control) a nivel léxico, comparando la pre-evaluación con la post-evaluación de los 8 términos en cada grupo por separado. Seguidamente, y también en cada grupo por separado, se analizaron los resultados obtenidos en cada uno de los 8 términos seleccionados. Por último se compararon los resultados en post-evaluación de ambos grupos en los 8 términos. En pronunciación se siguió el mismo esquema que en léxico. Es decir, se comparó la pre-evaluación con la post-evaluación de los 8 términos en el grupo de experimentación y en el de control. A continuación, se analizaron los resultados en cada término individual y por último se llevó a cabo una comparación de los resultados obtenidos en post-evaluación de ambos grupos en los 8 términos.

3.1. LÉXICO.

3.1.1. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LOS 19 TÉRMINOS.

Se comenzó por analizar los resultados obtenidos en léxico por los participantes de ambos grupos tomando como referencia los 19 términos clave que aparecen en la canción.

Figura 1. Comparación de resultados obtenidos en LÉXICO en pre-evaluación y post-evaluación del grupo de experimentación y grupo de control expresado en porcentajes.



Como se puede observar en la figura 1, en los resultados de ambos grupos se produce una significativa mejora si se compara la pre-evaluación con la post-evaluación. El grupo de experimentación pasa de un 21% de aciertos en pre-evaluación a un 80.2% en post-evaluación. Por otro lado, en el grupo de control la oscilación entre pre-evaluación y post-evaluación es de un 14.4% en el primer caso y un 71% en el segundo.

Otro dato interesante lo aportan las medias de las respuestas correctas de todas las palabras de los cuatro participantes de cada grupo.

Figura 2. Media obtenida por los participantes del grupo de experimentación en léxico.

SUJETO	PRE-EVALUACIÓN	POST-EVALUACIÓN
1	4	17
2	5	18
3	3	8
4	4	18
MEDIA	4	15.25

Como se puede observar en la figura 2, la diferencia de la media entre pre-evaluación y post-evaluación es elocuente. Se puede por tanto afirmar que los sujetos han mejorado claramente el número de términos bien definidos con el método a través de canciones.

Figura 3. Media obtenida por los participantes del grupo de control

SUJETO	CONDICIÓN 1	CONDICIÓN 2
1	2	14
2	3	17
3	4	10
4	2	13
MEDIA	2.75	13.5

Igualmente en el grupo de control se puede afirmar que los alumnos han mejorado claramente el número de términos correctamente definidos por medio del método tradicional.

Se puede deducir que no hay una mejora digna de mención entre los resultados obtenidos entre los dos grupos. Como consecuencia, se observa que los alumnos han mejorado independientemente del sistema aplicado para el aprendizaje de vocabulario. Ambos métodos parecen ser positivos a la hora de aprender léxico nuevo, con el matiz de que el método por medio de canciones arroja mejores resultados.

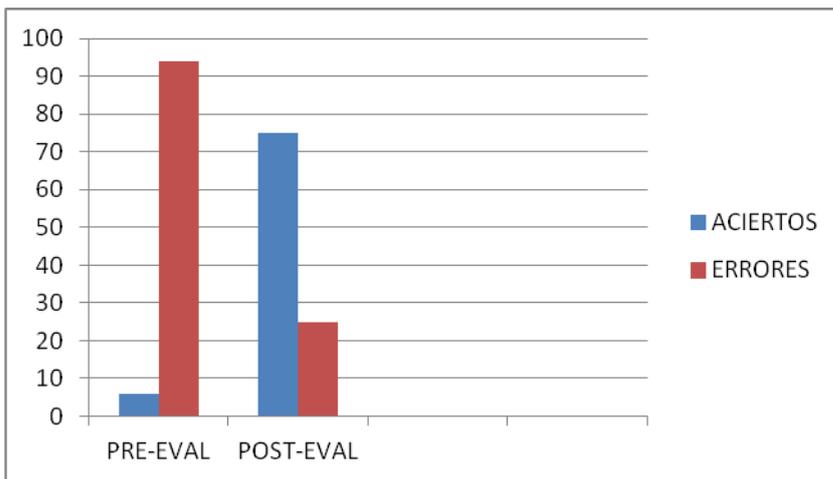
Seguidamente y tomando únicamente como referencia los 8 términos seleccionados se procedió a analizar los resultados obtenidos en pre-evaluación y post-evaluación de ambos grupos.

El criterio de selección de los 8 términos representativos fue el siguiente. Se escogieron los 2 términos compuestos, los 2 términos que no están incluidos en el grupo de palabras más frecuentes del inglés, y 4 términos que sí pertenecían al grupo de palabras más frecuentes del inglés y que tuvieran la característica común de ser polisémicos. De esta forma se pretendía analizar si los alumnos eran capaces de aprender el significado y la pronunciación de algunos términos polisémicos y muy frecuentes en inglés, términos compuestos y términos menos frecuentes en el idioma inglés.

3.1.2. GRUPO DE EXPERIMENTACIÓN.

RESULTADOS GLOBALES.

Figura 4. Resultados obtenidos por el grupo de experimentación tanto en pre-evaluación como en post-evaluación expresado en porcentajes.



Como se puede observar en el gráfico, la mejora de resultados entre pre-evaluación y post-evaluación es muy significativa. Se pasa de sólo un 6.2% de términos conocidos en pre-evaluación, a un 75% en post-evaluación. Del mismo modo el número de errores es significativamente menor en post-evaluación, después de la implementación del método por medio de canciones. En pre-evaluación se obtuvo un 93.7% de errores mientras que en post-evaluación el número de errores sólo llega al 25%. Hay que indicar que las palabras dejadas en blanco fueron consideradas como errores. Se puede deducir de estos resultados que el método de enseñanza mediante canciones parece ayudar a aprender léxico nuevo.

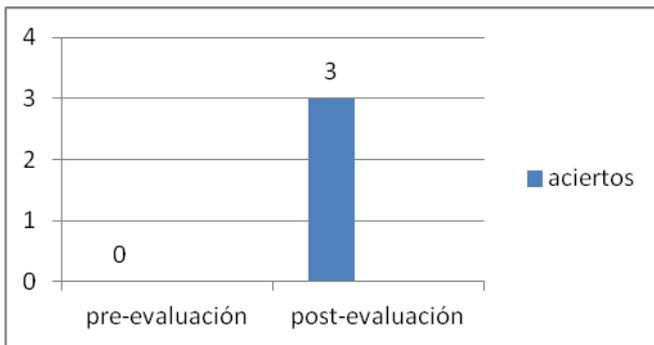
No obstante hay que hacer mención a uno de los sujetos bajo estudio, el cual obtiene un 12.5% de aciertos en pre-evaluación y un 37.5% en post-evaluación. Este sujeto baja la media de resultados globales pues hay mucha diferencia en porcentaje de aciertos entre el mismo y el resto. Destacó por la ansiedad y nerviosismo con los que se enfrentó a las distintas fases del estudio. Por otro lado, los otros tres alumnos llegan al 87.5% de aciertos en post-evaluación y partían de un 12.5% o un incluso uno de ellos de un 0% de aciertos en pre-evaluación.

RESULTADOS INDIVIDUALES.

TÉRMINOS POLISÉMICOS.

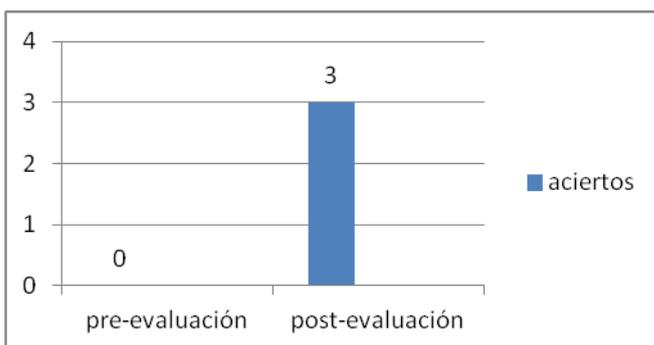
Con respecto a los términos polisémicos hay que indicar que en pre-evaluación se advirtió a los alumnos que escribieran todas las acepciones que conocieran de cada uno de ellos. Sin embargo en post-evaluación se les indicó que sólo debían reflejar aquella acepción trabajada en clase el día de la implementación del método.

Figura 5. Resultados de la palabra *TIME* en pre-evaluación y post-evaluación



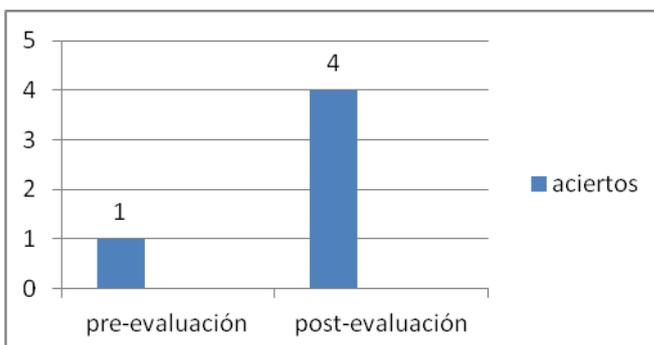
Como se puede observar en la figura 5, ningún alumno tradujo el término por “vez” en pre-evaluación. Los cuatro sujetos tradujeron el término por “tiempo”, que era el significado que conocían. Sin embargo, en post-evaluación hay 3 aciertos. Es decir, 3 de los 4 sujetos aprendieron la acepción de “*time*” por “vez” por medio del método de canciones.

Figura 6. Resultados de la palabra *NEED* en pre-evaluación y post-evaluación



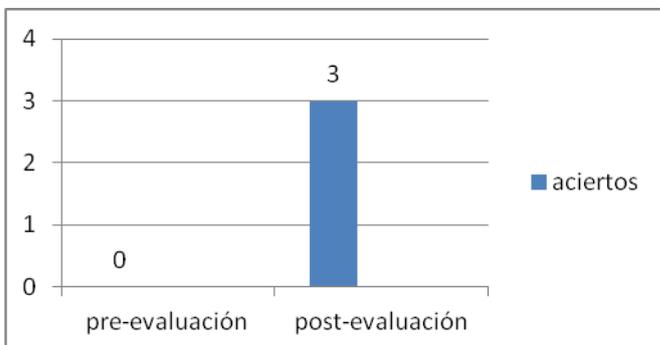
En este término no se produce ningún acierto en pre-evaluación, mientras que en post-evaluación se producen 3 traducciones correctas del mismo. Los resultados coinciden con el término anterior siendo la mejora significativa.

Figura 7. Resultados de la palabra *FREE* en pre-evaluación y post-evaluación



El gráfico nos muestra que en pre-evaluación sólo un sujeto tradujo el término por “libre”, mientras que en post-evaluación los 4 alumnos traducen el término correctamente. También se registra un avance significativo en los resultados en post-evaluación.

Figura 8. Resultados de la palabra *SIDE* en pre-evaluación y post-evaluación

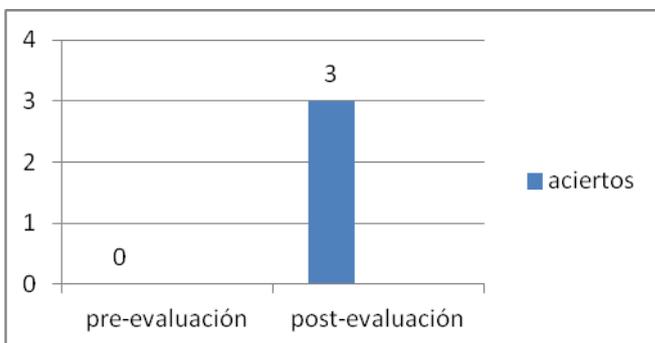


Ningún sujeto traduce el término correctamente en pre-evaluación, mientras 3 de ellos traducen el mismo por “lado” en post-evaluación. Los resultados son los mismos que los obtenidos en las palabras “time” y “need”.

Como se puede ver en las figuras 5, 6, 7 y 8, en pre-evaluación solamente hay un acierto mientras que en post-evaluación hay 13. Considerando la mejora de resultados que se produce en la post-evaluación de este grupo de términos, se puede afirmar que el método de enseñanza por medio de canciones es muy útil para el aprendizaje de acepciones nuevas de términos ya conocidos y del aprendizaje de términos polisémicos desconocidos.

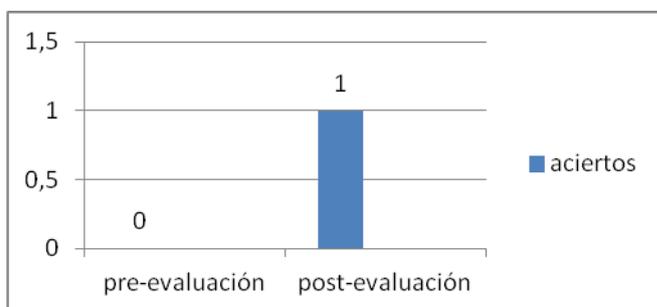
TÉRMINOS COMPUESTOS DE MÁS DE UNA PALABRA.

Figura 9. Resultados de la palabra *SELF-SATISFIED* en pre-evaluación y post-evaluación



Se registran 3 traducciones correctas del término en post-evaluación. A pesar de ser un término compuesto, 3 alumnos son capaces de traducirlo con corrección. Los resultados en este término son iguales que los obtenidos en 3 de los 4 términos polisémicos.

Figura 10. Resultados de la palabra *I'VE FALLEN IN LOVE* en pre-evaluación y post-evaluación



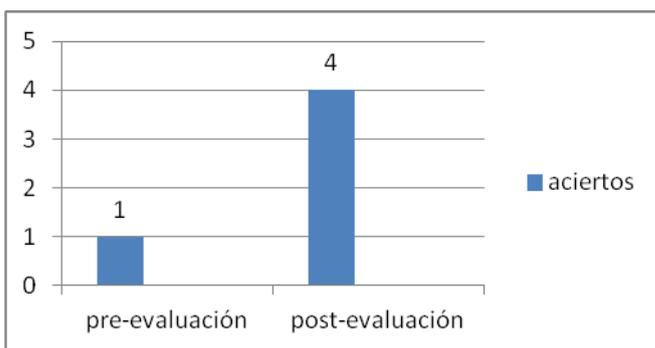
En este caso, sólo 1 alumno es capaz de proporcionar la acepción del término correctamente en post-evaluación. El resultado de este término parece confirmar la especial dificultad que entrañaba y que el método mediante canciones no supuso una mejora significativa.

Con respecto a términos compuestos el método de enseñanza de vocabulario por medio de canciones parece funcionar para enseñar términos compuestos (*self-satisfied*) pero no parece ser de utilidad para el aprendizaje de expresiones más largas que pueden contener una oración.

OTROS TÉRMINOS.

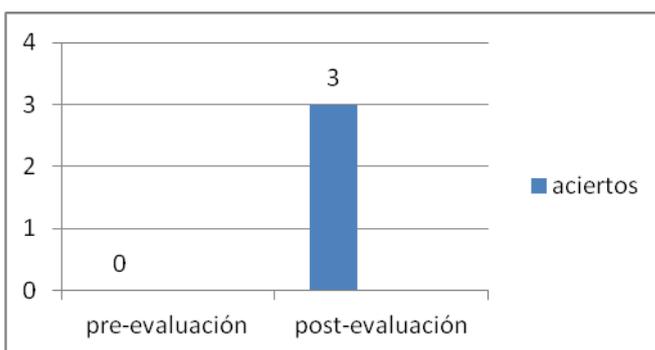
En este apartado se incluyen 2 términos que no están catalogados como de “tres estrellas” por el diccionario online de *Macmillan*. Lo cual quiere decir que los siguientes dos términos no están catalogados como pertenecientes a los 2500 términos más comunes del inglés. La diferenciación de palabras en estrellas se realiza en base a su mayor o menor presencia en distintos corpus lingüísticos usados como referencia.

Figura 11. Resultados de la palabra *GOD* en pre-evaluación y post-evaluación



Sólo un sujeto tradujo el término como “Dios” en pre-evaluación. En post-evaluación todos los sujetos dan con la traducción correcta. Los resultados obtenidos en post-evaluación son muy positivos.

Figura 12. Resultados de la palabra *LIES* en pre-evaluación y post-evaluación



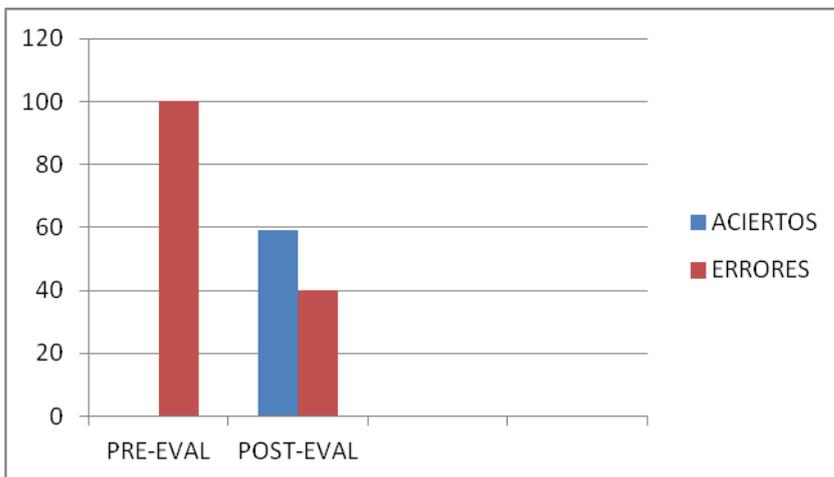
En este caso 3 alumnos aprenden el término lo cual queda reflejado en la post-evaluación.

Después de analizar los términos, se puede llegar a la conclusión de que el uso del método de enseñanza por medio de canciones parece ser útil para la enseñanza de términos menos frecuentes en el idioma inglés.

3.1.3. GRUPO DE CONTROL.

RESULTADOS GLOBALES.

Figura 13. Resultados obtenidos por el grupo de control tanto en pre-evaluación como en post-evaluación expresado en porcentajes.

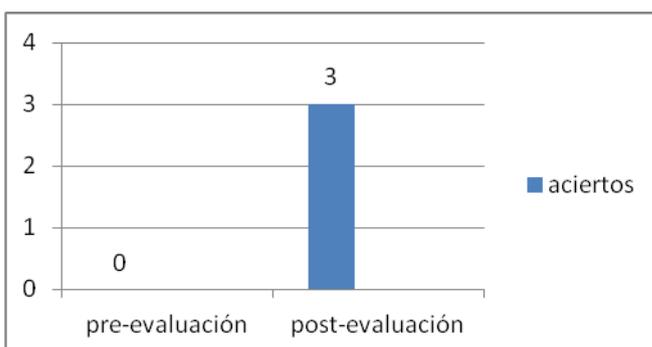


En el grupo de control los resultados también experimentan una notable mejora en la comparación de la pre-evaluación con la post-evaluación, llegando a casi al 60% de aciertos en este último. Llama la atención que en pre-evaluación no hubo ningún acierto. Estos resultados parecen indicar que el uso de métodos convencionales también puede fomentar el aprendizaje de vocabulario nuevo.

RESULTADOS INDIVIDUALES.

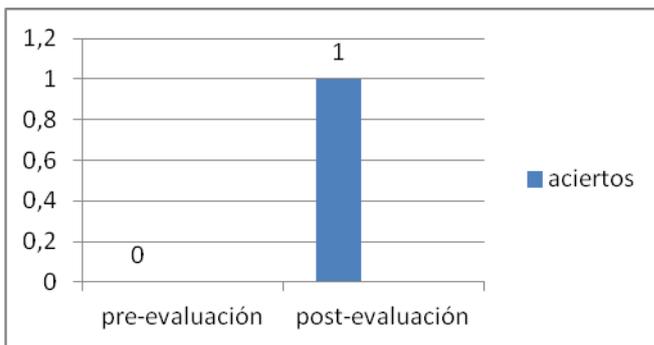
TÉRMINOS POLISÉMICOS.

Figura: 14. Resultados de la palabra *TIME* en pre-evaluación y post-evaluación



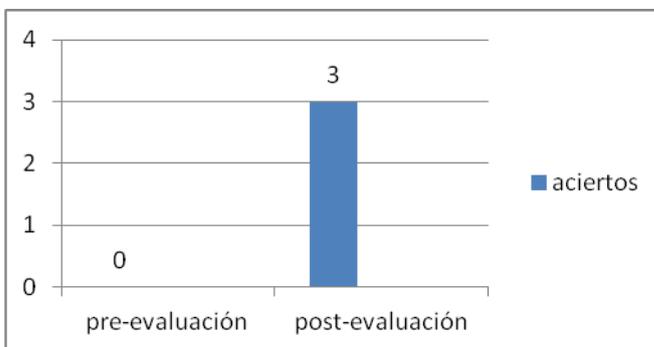
En pre-evaluación no hay ningún alumno que traduzca el término por “vez”. En post-evaluación, sin embargo, hay 3 aciertos. Se da la circunstancia de que se obtienen idénticos resultados que en el grupo de experimentación.

Figura 15. Resultados de la palabra *NEED* en pre-evaluación y post-evaluación



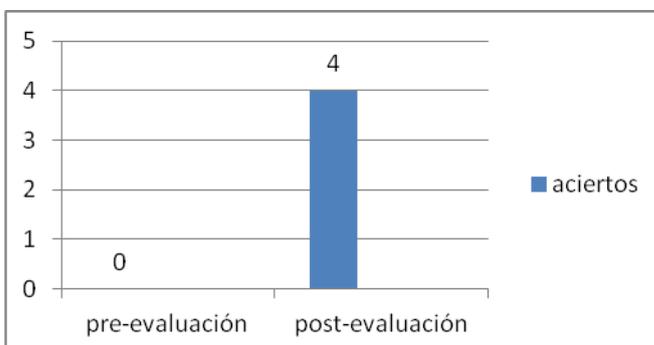
En este término no se produce ningún acierto en pre-evaluación, mientras que en post-evaluación sólo se produce 1 traducción correcta del mismo. Los resultados en post-evaluación no reflejan que el método tradicional sea beneficioso para este término.

Figura 16. Resultados de la palabra *FREE* en pre-evaluación y post-evaluación



El gráfico nos muestra que en pre-evaluación no hubo traducciones correctas del término mientras que en post-evaluación 3 alumnos son capaces de traducir el término por “libre”. Los resultados en este término sí son positivos.

Figura 17. Resultados de la palabra *SIDE* en pre-evaluación y post-evaluación

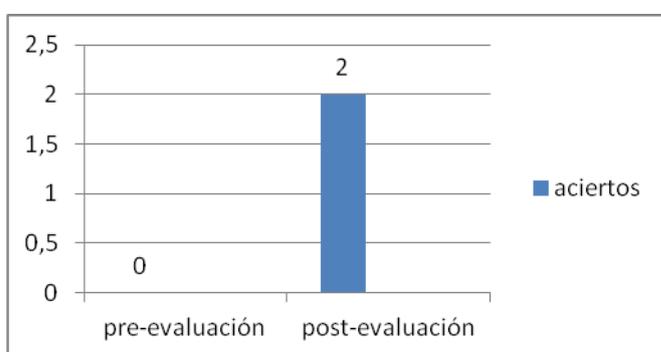


Ningún sujeto traduce el término correctamente en pre-evaluación, mientras que todos ellos traducen el mismo por “lado” en post-evaluación. Los resultados son muy positivos en este término.

A excepción del término “*need*” con sólo un acierto, en el resto de términos se produce una mejoría entre pre y post-evaluación. Lo cual nos lleva a concluir que el uso de un método tradicional puede ser de utilidad para la adquisición de léxico nuevo y de nuevas acepciones de términos polisémicos.

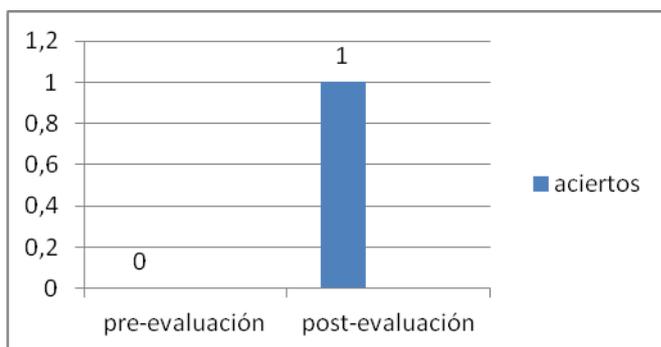
TÉRMINOS COMPUESTOS DE MÁS DE UNA PALABRA.

Figura 18. Resultados de la palabra *SELF-SATISFIED* en pre-evaluación y post-evaluación



Se registran 2 traducciones correctas del término en post-evaluación. Ningún alumno demuestra conocer el término en la pre-evaluación.

Figura: 19. Resultados del término *I'VE FALLEN IN LOVE* en pre-evaluación y post-evaluación



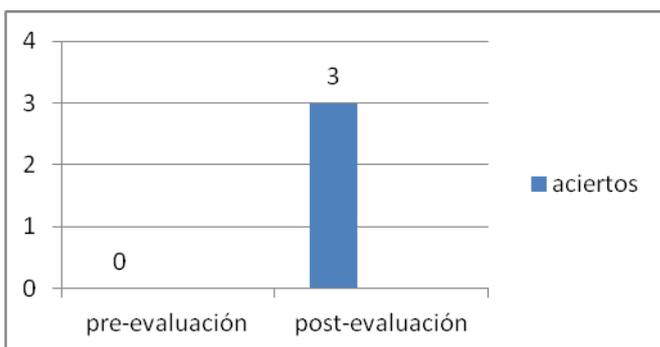
En este caso, solamente 1 alumno es capaz de traducir el término correctamente en post-evaluación.

Con respecto a los términos compuestos de más de una palabra la mejoría es mínima, lo cual parece indicar que el método tradicional no es el mejor método para la enseñanza-aprendizaje de léxico compuesto, o de términos que pueden formar **una oración**.

OTROS TÉRMINOS.

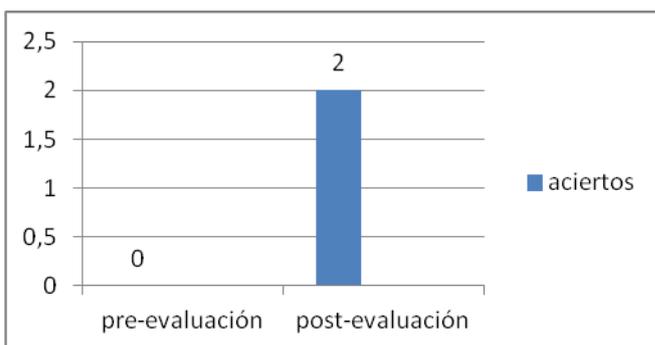
En el apartado de términos no catalogados como de 3 estrellas los datos arrojan la siguiente información:

Figura: 20. Resultados de la palabra *GOD* en pre-evaluación y post-evaluación.



En pre-evaluación no hay aciertos. Ningún alumno conocía el término antes del experimento. En post-evaluación 3 de ellos aprenden el término y dan la traducción correcta.

Figura 21. Resultados de la palabra *LIES* en pre-evaluación y post-evaluación.

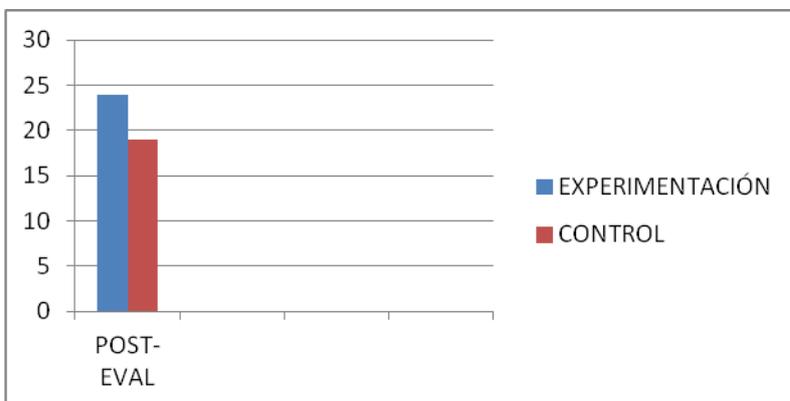


En este caso, 2 alumnos aprenden el término lo cual queda reflejado en la post-evaluación.

En este grupo de términos también se registra una mejoría entre pre y post-evaluación. Aún así, los resultados no son concluyentes para poder afirmar con rotundidad que el método tradicional sea idóneo para la enseñanza-aprendizaje de léxico de uso menos frecuente.

3.1.4.- COMPARACIÓN DE RESULTADOS GLOBALES DE AMBOS GRUPOS.

Figura 22. Número de aciertos en léxico, en post-evaluación de los 4 sujetos teniendo en cuenta los 8 términos seleccionados.



En este gráfico se puede observar que el rendimiento en post-evaluación de los sujetos del grupo de experimentación (24 aciertos) supera al del grupo de control (19 aciertos). Sólo hay un desfase de 5 términos a favor del grupo donde se aplicó el método de enseñanza de léxico por medio de una canción.

El análisis de los resultados obtenidos en léxico nos lleva a concluir que el método por medio de canciones es útil y válido para el proceso de enseñanza – aprendizaje de vocabulario nuevo y de nuevas acepciones de términos ya conocidos. Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos por medio del método tradicional también son positivos, se puede llegar a la conclusión de que el método del uso de canciones para el aprendizaje de léxico puede considerarse como una herramienta más a servicio tanto del profesor como de los alumnos para el aprendizaje de léxico.

3.2. PRONUNCIACIÓN.

Es necesario indicar que el proceso de evaluación fue llevado a cabo por tres evaluadores, todos ellos con distintas características personales y profesionales. Tuvieron que contestar a un cuestionario personal (anexo 6) para conocer qué características personales tenían además de intentar saber a qué acento o acentos del inglés se habían visto expuestos durante su vida. Asimismo se consideró importante conocer si sabían algún otro idioma y su grado de conocimiento de la lengua española.

El primero fue un ciudadano estadounidense de 22 años, procedente de California, con un aceptable nivel de español (intermedio) que trabajaba de ayudante lingüístico en un centro educativo de enseñanza secundaria en ciudad de Murcia. Este evaluador utilizaba acento americano a la hora de expresarse en inglés.

El segundo fue una profesora de educación secundaria de 38 años, con altos conocimientos de inglés y con un pasado profesional marcado por haber trabajado un año de ayudante lingüístico en un centro educativo en Inglaterra, y tres años trabajando de profesora visitante en los Estados Unidos. Esta evaluadora se expresaba en inglés con influencia del inglés americano.

El tercer evaluador fue el autor del presente trabajo, profesor de enseñanza secundaria de 48 años, con 25 años de experiencia en la enseñanza y con innumerables experiencias lingüísticas vividas en países del Reino Unido. El acento con el que estaba más familiarizado era el *RP* (*Received Pronunciation*).

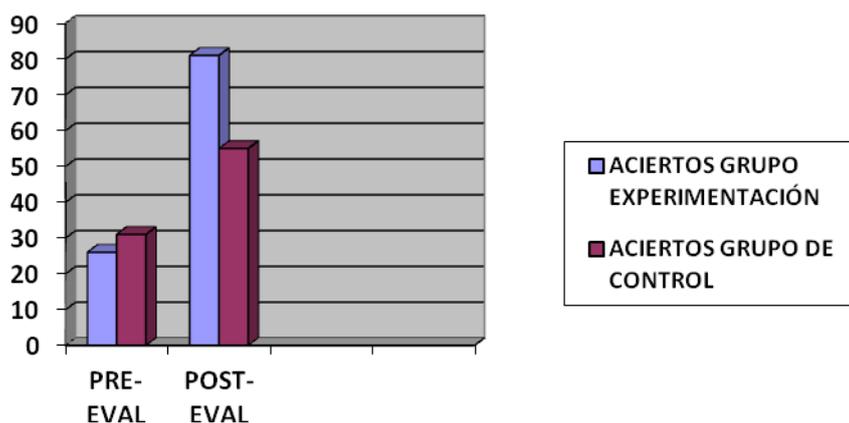
Hay que añadir que sólo se consideró acierto aquel término que fuera catalogado como “inteligible” por los tres evaluadores, independientemente del grado de influencia que la pronunciación del sujeto pudiera tener de la L1 o de un acento particular (*RP, GA*) en su pronunciación.

Para llevar a cabo la tarea se les facilitó una plantilla de evaluación que contenía un cuestionario de evaluación perceptiva de pronunciación de términos ingleses. Este cuestionario que está incluido en el anexo 8, fue el que los evaluadores utilizaron para evaluar la pronunciación de los términos por parte de los sujetos participantes en el estudio. En él podían reflejar si los términos eran inteligibles o no, o si la pronunciación de los mismos se veía influenciada por la L1. Los evaluadores también podían añadir cualquier matiz que vieran oportuno y pertinente para la evaluación de los términos.

Tal y como se hizo en léxico se comenzó por realizar una comparación de los resultados obtenidos en pronunciación por los 4 sujetos seleccionados, tomando en cuenta los 19 términos.

3.2.1. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LOS 19 TÉRMINOS.

Figura 23. Comparación de resultados obtenidos en PRONUNCIACIÓN en pre-evaluación y post-evaluación del grupo de experimentación y grupo de control expresado en porcentajes.



A pesar de los altos porcentajes de aciertos en post-evaluación en ambos grupos, hay que indicar que hubo términos en los que alguno de los evaluadores manifestó cierto grado de dificultad en comprenderlos. En algunos casos se hacía presente la influencia de la L1 de los alumnos, en otros casos la calidad y la duración de algunas vocales no era la idónea o la realización de algunas consonantes era imperfecta, pero en ningún momento impidió la inteligibilidad, según los evaluadores.

El grupo de experimentación pasa de un 26.3% de términos pronunciados inteligiblemente en pre-evaluación a un 81.5% en post-evaluación. La mejora es sustancial. Sin embargo, en el grupo de control se pasa de un 31.5% en pre-evaluación a un 55.2%.

Otro dato a tener en cuenta son las medias obtenidas en los resultados de ambos grupos, las cuales se comentan a continuación.

Figura 24. Media obtenida por los participantes del grupo de experimentación en pronunciación.

SUJETO	PRE-EVALUACIÓN	POST-EVALUACIÓN
1	4	15
2	8	15
3	3	16
4	5	16
MEDIA	5	15.5

La media indica que la mejora entre pre-evaluación y post-evaluación es claramente a favor de esta última. Queda manifiesto por tanto que el método del uso de canciones para la enseñanza de pronunciación arroja resultados positivos.

Figura 25. Media obtenida por los participantes del grupo de control en pronunciación.

SUJETO	PRE-EVALUACIÓN	POST-EVALUACIÓN
1	5	9
2	8	12
3	6	11
4	5	10
MEDIA	6	10.5

En el caso del grupo de control se puede observar que la media mejora en post-evaluación, considerándose por tanto que el método tradicional también resulta positivo para el aprendizaje de pronunciación.

Comparando las medias de ambos grupos se puede claramente observar la diferencia importante a favor del método del uso de canciones. Este método hizo que los participantes produjeran un mayor número de términos ingleses de manera inteligible.

A tenor de los resultados se puede afirmar que el método de enseñanza de pronunciación por medio de canciones resulta ser productivo, útil, válido y aconsejable, ofreciendo más eficacia que métodos más tradicionales.

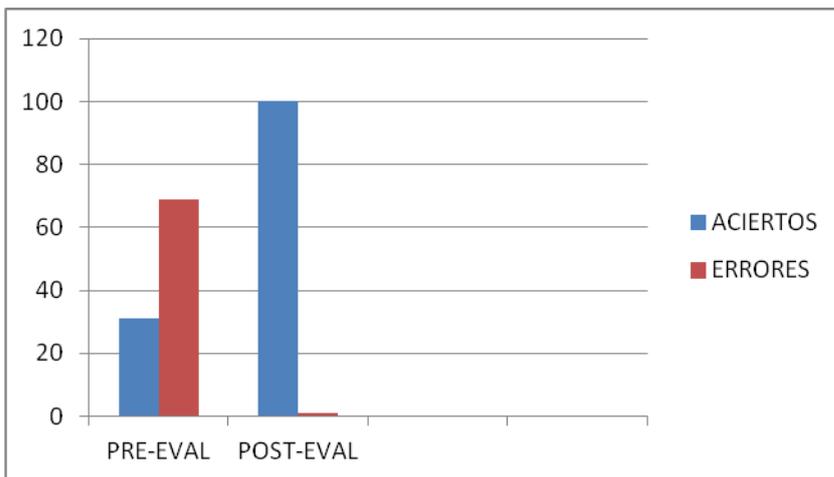
A continuación analizaremos los resultados tanto de pre como de post-evaluación de los 8 términos seleccionados. Seguiremos por realizar un análisis detallado de cada término y por último compararemos los resultados obtenidos por ambos grupos.

3.2.2 GRUPO DE EXPERIMENTACIÓN.

RESULTADOS GLOBALES.

Con respecto a los 8 términos seleccionados, compararemos la pre-evaluación con la post-evaluación a nivel global y a continuación analizaremos los términos uno a uno.

Figura 26. Resultados globales obtenidos por los 4 sujetos del grupo de experimentación expresado en porcentajes.

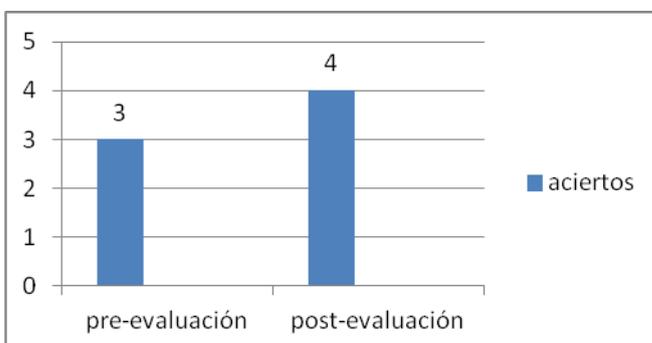


Comparando pre-evaluación y post-evaluación se puede claramente observar la mejoría que se produce en esta última. De hecho, se pasa de un 31.2% de aciertos en pronunciación inteligible de los 8 términos seleccionados en pre-evaluación, a un 100% de términos inteligiblemente pronunciados en post-evaluación. Los errores de inteligibilidad pasan de un 68.8% en pre-evaluación a un 0% en post-evaluación.

RESULTADOS INDIVIDUALES.

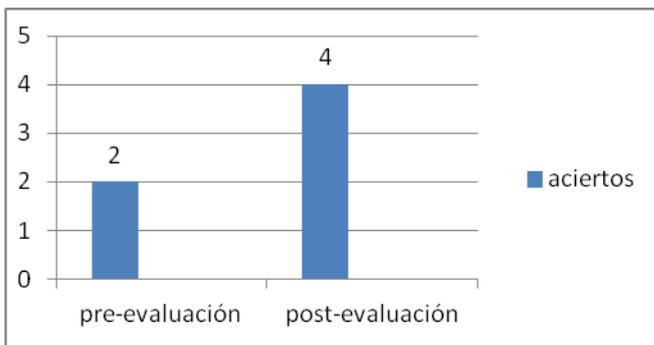
TÉRMINOS POLISÉMICOS.

Figura 27. Resultados de la palabra *TIME* en pre-evaluación y post-evaluación.



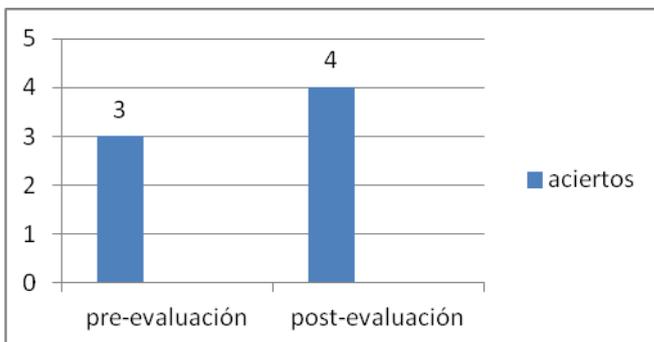
En este término hay 3 pronunciaciões inteligibles en pre-evaluación mientras que en post-evaluación los 4 alumnos la pronuncian con la suficiente corrección. Cabe decir que los evaluadores percibieron influencia de la L1 sobre todo en la realización del fonema /t/ inicial y en pre-evaluación. En post-evaluación esta influencia desaparece y el fonema es pronunciado con la debida oclusividad.

Figura 28. Resultados de la palabra *NEED* en pre-evaluación y post-evaluación.



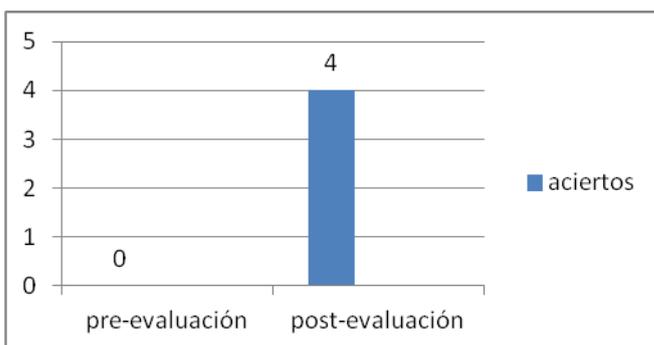
Se producen 2 realizaciones correctas y fáciles de entender en pre-evaluación. Los 2 errores de pre-evaluación se deben a la no pronunciación del último fonema de la palabra. En post-evaluación todas las realizaciones son fáciles de comprender y no presentan influencia de la L1.

Figura 29. Resultados de la palabra *FREE* en pre-evaluación y post-evaluación



Los 3 aciertos en pre-evaluación están caracterizados por la especial dificultad que tuvieron los evaluadores para comprender la pronunciación, aunque fueron lo suficientemente inteligibles. La principal causa fue por no usar debidamente la vocal /i:/. En post-evaluación la vocal /i:/ siguió presentando problemas en 2 sujetos. Los otros 2 pronunciaron la palabra con total corrección.

Figura 30. Resultados de la palabra *SIDE* en pre-evaluación y post-evaluación

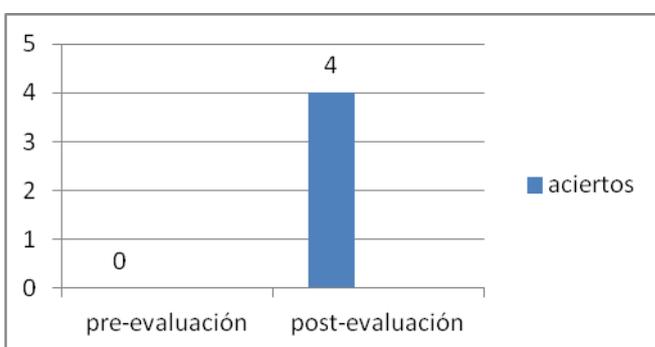


En pre-evaluación ningún alumno pronuncia el término con la suficiente corrección como para ser entendido por los evaluadores. La causa principal es la falta de la realización fonética del último sonido de la palabra: /d/. En post-evaluación todas las pronunciaciones son lo suficientemente correctas.

Los datos de las figuras 27, 28, 29 Y 30 nos llevan a concluir que el método del uso de canciones es válido para la enseñanza de la pronunciación de términos polisémicos.

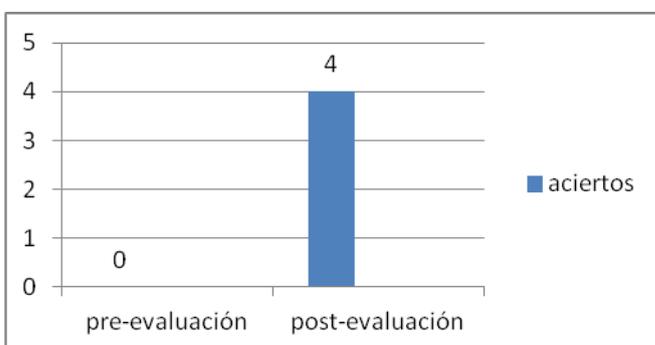
TÉRMINOS COMPUESTOS DE MÁS DE UNA PALABRA

Figura 31. Resultados de la palabra *SELF-SATISFIED* en pre-evaluación y post-evaluación



Ninguna realización correcta en pre-evaluación. Una vez más el último sonido del término vuelve a crear dificultad y falta de inteligibilidad. También hubo errores en la realización del diptongo /ai/. En cuanto a los 4 aciertos de post-evaluación, en 2 de ellos hay completa inteligibilidad y en los otros 2 un evaluador muestra dificultades en comprender la pronunciación.

Figura 32. Resultados del término *I'VE FALLEN IN LOVE* en pre-evaluación y post-evaluación

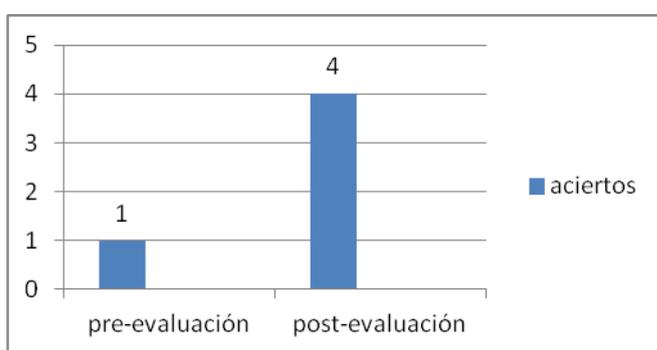


No hay ningún acierto en pre-evaluación. Algo esperado por lo complejo del término. Sin embargo en post-evaluación hay 4 aciertos. Solamente un evaluador mostró dificultades de comprensión del término pero en un solo sujeto.

Se puede colegir por tanto que el método del uso de canciones es muy útil para la enseñanza de términos compuestos y de términos que pueden incluso llegar a formar una frase.

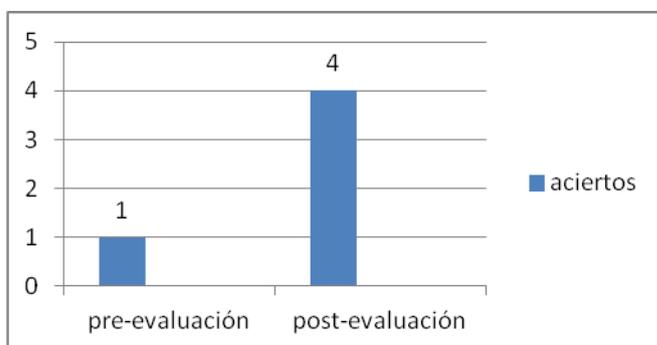
OTROS TÉRMINOS

Figura 33. Resultados de la palabra *LIES* en pre-evaluación y post-evaluación



Sólo un sujeto pronuncia el término con la suficiente corrección como para ser inteligible. Los otros 3 alumnos o bien no pronuncian la /s/ final o no pronuncian el diptongo /ai/ cambiándolo por la vocal corta /i/. En post-evaluación, sólo un evaluador comenta la dificultad de comprender el término en 1 sujeto. Los otros 2 evaluadores comprenden los 4 términos sin dificultad. El problema de no pronunciar el último fonema /s/ desaparece en post-evaluación.

Figura 34. Resultados de la palabra *GOD* en pre-evaluación y post-evaluación



Sólo se da una realización correcta en pre-evaluación. Se da la circunstancia de que este sujeto también conocía el significado del término. Los otros sujetos pronuncian la palabra confundiéndola con “good”.

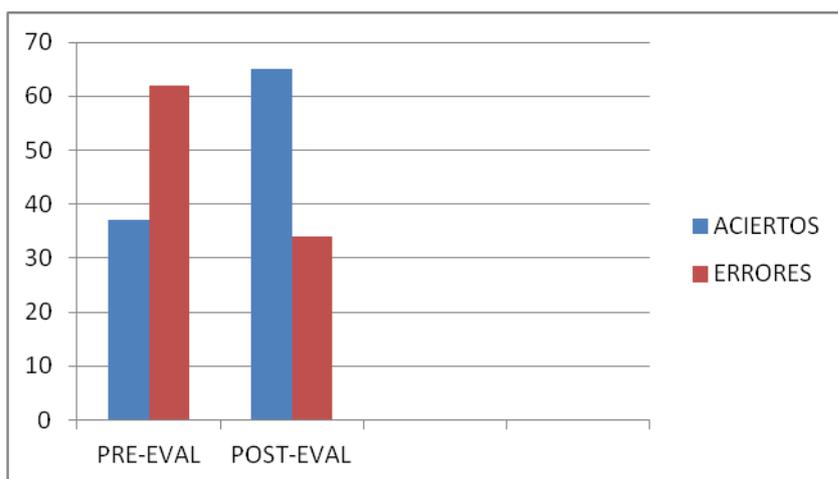
En post-evaluación los 4 sujetos la pronuncian de una manera inteligible sin que los evaluadores muestren problemas de comprensión o marcada influencia de la L1.

En este grupo de términos el método de canciones también demuestra su efectividad para el aprendizaje de la pronunciación.

3.2.3. GRUPO DE CONTROL.

RESULTADOS GLOBALES.

Figura 35. Resultados globales obtenidos por los 4 sujetos del grupo de control expresados en porcentajes.

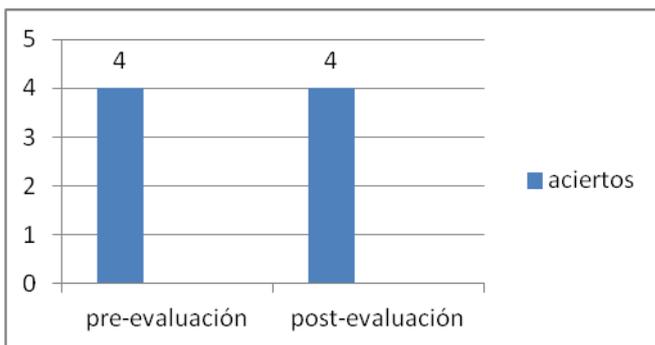


Comparando pre-evaluación y post-evaluación se puede observar la mejoría que se produce en esta última. De hecho, se pasa de un 37.5% de aciertos en pronunciación inteligible de los 8 términos seleccionados en pre-evaluación, a un 65.6% de términos inteligiblemente pronunciados en post-evaluación. Con respecto a los errores por falta de inteligibilidad se pasa de un 62.5% de errores en pre-evaluación a un 34.4%.

RESULTADOS INDIVIDUALES.

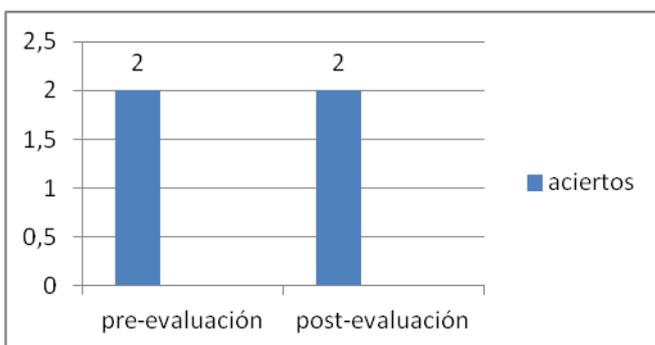
TÉRMINOS POLISÉMICOS.

Figura 36. Resultados de la palabra *TIME* en pre-evaluación y post-evaluación



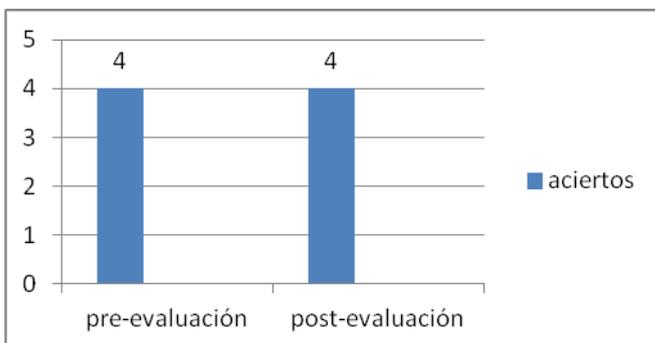
Los 4 sujetos pronuncian la palabra de manera inteligible tanto en pre como en post-evaluación. También hay coincidencia en varios evaluadores en comentar que varias realizaciones eran difíciles de entender debido a la falta de oclusividad en el fonema /t/ tanto en pre como en post-evaluación.

Figura 37. Resultados de la palabra *NEED* en pre-evaluación y post-evaluación



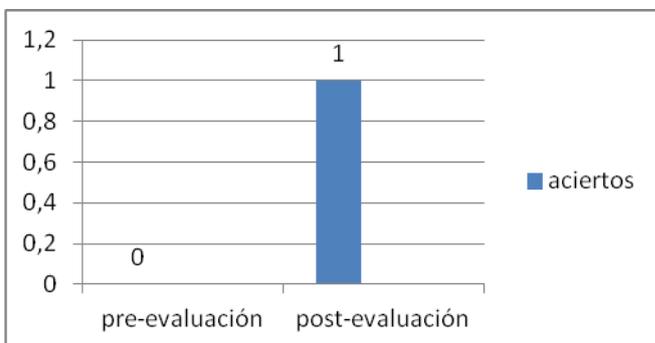
Los 2 aciertos en pre-evaluación vienen marcados por la dificultad de los evaluadores en comprender el término. La causa es la misma que en el grupo de experimentación. En post-evaluación no se registra mejoría en cuanto a resultados. Asimismo, uno de los 2 aciertos viene marcado por la dificultad que presentan 2 evaluadores en comprenderlo.

Figura 38. Resultados de la palabra *FREE* en pre-evaluación y post-evaluación



Se obtienen 4 aciertos tanto en pre-evaluación como en post-evaluación. Este término presenta pocos problemas para aprendices que tienen el castellano como lengua materna.

Figura 39. Resultados de la palabra *SIDE* en pre-evaluación y post-evaluación

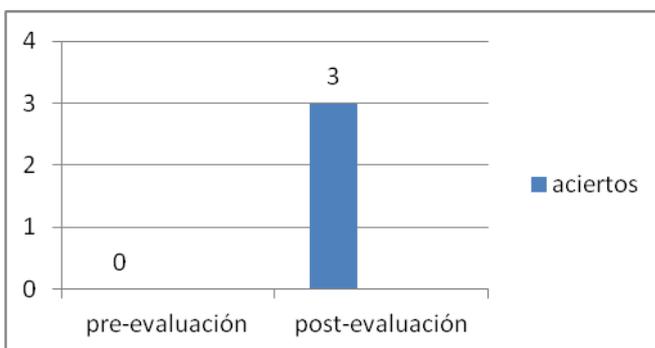


Sólo un sujeto es capaz de reproducir el término de manera inteligible en post-evaluación. En pre-evaluación no se registra ningún acierto.

Atendiendo a los resultados obtenidos en el grupo de control con respecto a los términos polisémicos, se puede concluir que el método tradicional de enseñanza de la pronunciación parece no ser la solución para evitar errores de transferencia de la L1 y fomentar la pronunciación inteligible ya que en pre-evaluación hubo 10 aciertos y en post-evaluación 11 aciertos.

TÉRMINOS COMPUESTOS.

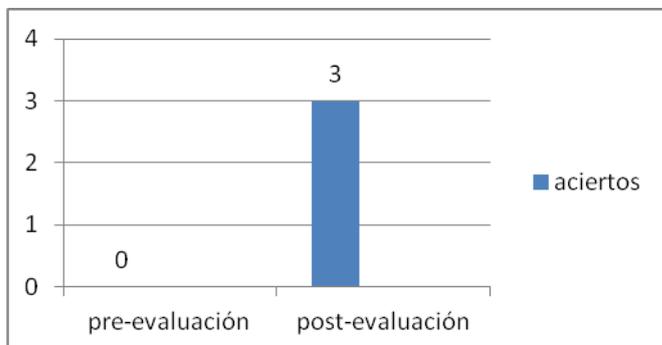
Figura 40. Resultados de la palabra *SELF-SATISFIED* en pre-evaluación y post-evaluación



En pre-evaluación no hubo ninguna pronunciación inteligible del término. En post-evaluación hubo 3 aciertos pero en 2 de ellos los evaluadores manifestaron su dificultad para comprender el término.

La causa principal en los errores fue que los sujetos no fueron capaces de realizar correctamente el diptongo /ai/.

Figura 41. Resultados de la palabra *I'VE FALLEN IN LOVE* en pre-evaluación y post-evaluación

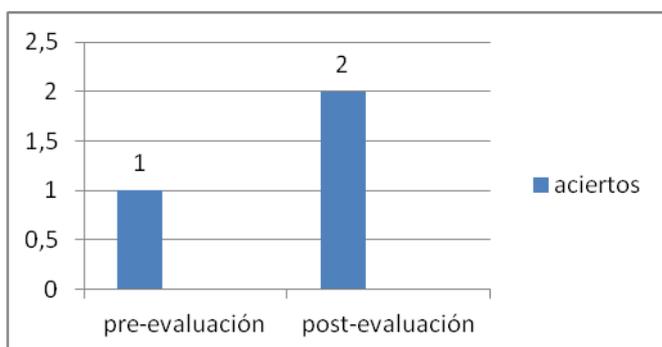


En este caso, las 3 pronunciaci3nes correctas en post-evaluaci3n vienen caracterizadas por los comentarios de los evaluadores acerca de la dificultad en comprender el t3rmino por la gran influencia de la L1 a3n consider3ndola lo suficientemente inteligible.

Se puede concluir que el m3todo tradicional fue lo suficientemente 3til para aprender la pronunciaci3n de t3rminos compuestos, aunque hubo una marcada influencia de la L1 de los sujetos participantes en el estudio.

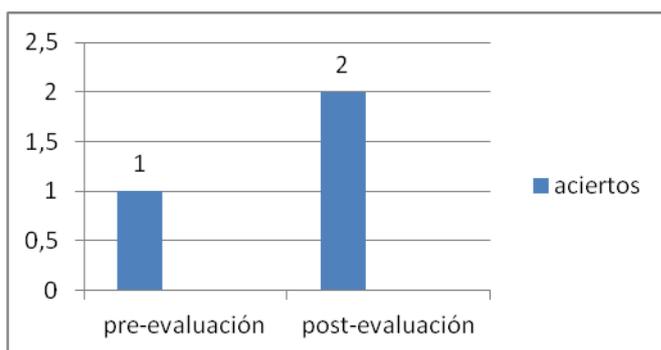
OTROS T3RMINOS

Figura 42. Resultados de la palabra *LIES* en pre-evaluaci3n y post-evaluaci3n



En este t3rmino la mejora entre pre y post-evaluaci3n no es significativa, pues s3lo un alumno que no sab3a pronunciar el t3rmino lo logra pronunciar bien en post-evaluaci3n.

Figura 43. Resultados de la palabra *GOD* en pre-evaluación y post-evaluación

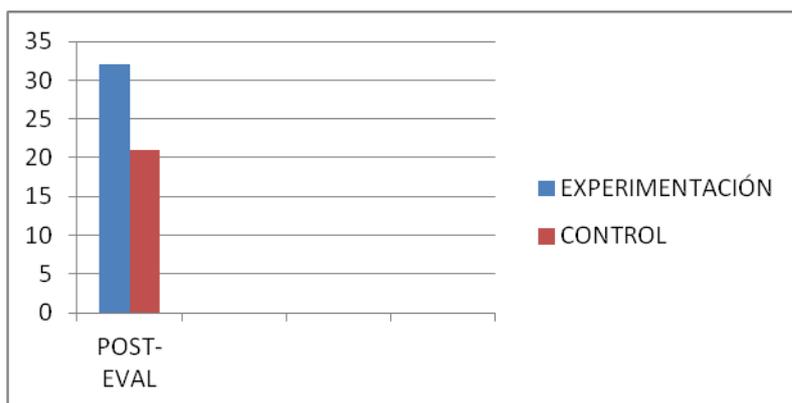


Algo parecido ocurre en este término. El acierto de pre-evaluación viene marcado por el comentario de uno de los evaluadores sobre la dificultad en comprenderlo. En post-evaluación una de las pronunciaciones viene marcada por una gran influencia de la L1 del sujeto en cuestión.

En lo referente a los términos menos frecuentes en inglés, se puede afirmar que el método tradicional no parece ser de utilidad para fomentar el aprendizaje de los mismos.

3.2.4. COMPARACIÓN DE RESULTADOS GLOBALES DE AMBOS GRUPOS DE LOS 8 TÉRMINOS SELECCIONADOS EN POST-EVALUACIÓN

Figura 44. Número de aciertos en pronunciación en post-evaluación de los 4 sujetos teniendo en cuenta los 8 términos seleccionados



En esta tabla se puede observar que el rendimiento en post-evaluación de los sujetos del grupo de experimentación supera al del grupo de control de manera elocuente. Si en léxico la diferencia era de 5 términos más en post-evaluación, en pronunciación la diferencia es de 11 términos, ya que el grupo de experimentación consigue 32 aciertos y el de control

21. Expresado en porcentajes, en experimentación hay un 100% de aciertos mientras que en el de control hay un 65.6% de términos bien pronunciados.

La conclusión más obvia que podemos obtener de estos datos es que el método de enseñanza de pronunciación por medio de canciones parece ser una herramienta de aprendizaje más útil, efectiva y por tanto, más aconsejable a la hora de enseñar pronunciación.

4.- DISCUSIÓN.

En el presente estudio se pretendía comprobar si el método de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de canciones pop-rock en el aula de inglés como lengua extranjera, con alumnos adultos cuya lengua materna era el castellano, favorecía el aprendizaje de vocabulario y de la pronunciación de términos nuevos frente a métodos más tradicionales. Analizaremos a continuación el impacto de los resultados obtenidos en las dos áreas (léxico y pronunciación) objeto de estudio, así como a las conclusiones a las que hemos llegado.

4.1.- LÉXICO.

En términos generales, y a tenor de los resultados obtenidos en el presente estudio piloto, no se puede inferir que el uso de canciones sea más beneficioso que otros métodos de enseñanza de vocabulario más tradicionales. Creemos, por tanto que el método del uso de canciones en el aula de inglés como segunda lengua o lengua extranjera para fomentar el aprendizaje de léxico debería ser considerada una herramienta más dentro del amplio abanico de posibilidades existentes en los distintos enfoques y metodologías dentro de la enseñanza de idiomas. Estos resultados son similares a los mencionados por Alipour, Gorjian y Zafari (2012) los cuales llegan a la conclusión de que *“employing music and songs in English class is not a replacement to other methods, however, they can be considered as an acceptable material for classroom instruction. Salcedo (2002)”*. (2012:4).

Con respecto a los resultados por términos, se pueden sacar las siguientes conclusiones:

- Términos polisémicos.

El uso del método mediante canciones no parece implicar una mejora significativa con respecto a estos términos.

- Términos compuestos por varias palabras.

El método mediante canciones supera en aciertos al método tradicional, pero la diferencia no es significativa. Con respecto al término supuestamente más difícil de adquirir, *“I’ve fallen in love”*, los resultados arrojan un acierto en cada grupo, lo cual parece indicar que el método mediante canciones no es decisivo a la hora de aprender términos compuestos que conforman una frase.

- Otros términos.

Conclusiones similares a las anteriores se pueden sacar en este grupo de vocablos. Aun habiendo más aciertos en el grupo de experimentación que en el de control, la diferencia no es significativa.

4.2.- PRONUNCIACIÓN.

Con respecto a la pronunciación, de los resultados obtenidos en este estudio piloto se puede concluir que el uso del método de enseñanza de pronunciación por medio de canciones parece ser útil, válido y aconsejable, pues ofrece muestras de pronunciación correcta e inteligible, las cuales pueden ser usadas por los alumnos para pronunciar de manera inteligible términos nuevos y también repasar y recordar la pronunciación de los conocidos.

Durante el presente estudio hemos hecho énfasis en la inteligibilidad de los términos. En este sentido Lightbown y Spada (2006) citan a Derwing (1995), quien ya sugería que “*the presence of a strong foreign accent does not necessarily result in reduced intelligibility or comprehensibility*” (2006:106). De ahí que tanto el análisis de los resultados como las conclusiones a las que se pueden llegar vienen influenciadas por el punto de vista de Derwing, Lightbown y Spada y otros.

En lo referente a los 8 términos seleccionados para un análisis más pormenorizado, se pueden llegar a las siguientes conclusiones:

- Términos polisémicos.

Los resultados obtenidos en este grupo de términos nos llevan a inferir que el uso de canciones parece ayudar a discriminar mejor los sonidos a la vez que fomenta una mejor inteligibilidad a la hora de producirlos.

- Términos compuestos de más de una palabra.

El método por medio de canciones influyó positivamente en este grupo de términos debido a la repetida exposición que tuvieron los sujetos del estudio a un patrón acentual correcto, ya que la audición de estos términos fue repetitiva, usando la canción, para que los sujetos pudieran imitar y adquirir una pronunciación inteligible.

- Otros términos.

En este grupo de términos el método mediante canciones parece ser de especial utilidad, ya que los sujetos podían interiorizar los distintos matices de la pronunciación de cada término mediante la audición de la canción.

Como corolario final se puede afirmar que el uso de canciones puede ser una herramienta pedagógica de gran valor para aprender pronunciación de todo tipo de términos. En lo que respecta al aprendiz adulto de nivel inicial, el método puede ser ideal para hacerles notar la importancia de adquirir una pronunciación más natural e inteligible. Durante la implementación del estudio observamos la tendencia que éstos tenían a no pronunciar el último sonido de los vocablos que pronunciaban, sin embargo, después de la implementación del estudio los alumnos fueron conscientes de la importancia de pronunciar todos los fonemas de cada palabra o término. A esta conclusión también llegaron Moreno et al. (2009), citados por Fonseca Mora, Toscano-Fuentes y Wermke (2011), quienes llegaron a la conclusión de que *“using musical tasks for even a short period of time positively influences the ability to perceive and distinguish individual phonemes of the language”* (2011:6).

También Fonseca Mora y Toscano-Fuentes (2012) y Lightbown and Spada (2006) llegaron a una conclusión parecida cuando afirmaron que las canciones ayudan a mejorar la conciencia fonémica y a desarrollar la discriminación auditiva.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo nos llevan a hacernos eco de la opinión de Silva Ros (2006), la cual aporta uno de los objetivos que puede llevar al enseñante de inglés al uso de canciones en el aula de inglés.

“uno de los objetivos de usar música es disminuir la ansiedad y tensión, induciendo a un estado relajado y óptimo para el aprendizaje de la nueva lengua. Una vez concluida esta etapa, se pasa a trabajar en el vocabulario, la pronunciación, etc., a través de actividades motivadoras y que den paso a la creación propia, sin incidir —inicialmente— en los errores cometidos” (2006:67).

Hay que decir que nuestro estudio reúne todos los condicionantes expresados en la opinión de Silva Ros en el sentido de que el uso de la canción rebajó la tensión en el aula, a continuación se trabajó el vocabulario, más adelante la pronunciación mediante una actividad tan motivadora como es la audición de una canción.

No podemos acabar este bloque sin citar la opinión de Leith (1979:540), citada por Fonseca Mora y Toscano-fuentes (2012), quien afirmó algo que todavía parece estar vigente en lo que respecta al aprendizaje de idiomas mediante canciones: *“there is probably not a better nor quicker way to teach phonetics than with songs”*.

El presente estudio también presentó una serie de **limitaciones** que comentaremos a continuación. Una de las mayores dificultades que ha afectado el proceso de experimentación ha sido la falta de asistencia a clase de los alumnos. Fue difícil elegir el día para llevar a cabo la implementación de los métodos, debido a la falta de rigor en asistencia a clase.

Otro hecho que tuvo repercusión en el experimento fue la decisión de un participante en el estudio de no realizar la post-evaluación en la fase de pronunciación aduciendo razones personales sin especificar cuáles, aunque la ansiedad y el miedo a pronunciar mal parece que influyeron de manera especial. Silva Ros (2006) cita a Horwitz y Cope (1991) los cuales señalan tres elementos que actúan en el aumento de la ansiedad en una lengua extranjera. El miedo a comunicarse en una lengua distinta a la materna, el miedo a fallar en los exámenes, y el miedo a una evaluación negativa. Para el aprendiz que desarrolla alguno de estos tres miedos la experiencia en la clase de lengua extranjera será más bien incómoda. Esta teoría podría aplicarse al sujeto que decidió abandonar el experimento. Bien es cierto que la ansiedad, el estrés y la inseguridad tanto en la pre-evaluación como en post-evaluación de la pronunciación fueron características comunes en ambos grupos. A pesar de insistirles en que las grabaciones eran absolutamente confidenciales, los alumnos mostraron un especial nerviosismo a ser grabados pronunciando vocablos en inglés. Hay que tener en cuenta que el presente estudio es un estudio piloto y que la muestra es muy pequeña, con pocos sujetos, por lo que los resultados obtenidos se deben considerar provisionales.

Por otro lado, el presente estudio puede plantear una serie de **mejoras dignas de mención de cara a futuros trabajos**. Hubiera sido interesante haber desarrollado el estudio en un periodo de tiempo más largo para ver resultados más palpables y poder analizar los 19 términos en profundidad. También se podría haber realizado un posible análisis acústico de los datos para reforzar la evaluación auditiva.

Otros estudios también podrían utilizar más sujetos sobre todo para ver si hay una correlación entre los sujetos que aprenden más vocabulario y con mejor pronunciación, lo cual no se ha podido realizar por falta de datos. En ese mismo sentido, y de cara a poder afirmar si las diferencias en los resultados son significativas o no, en un futuro estudio con más participantes se debería aplicar un tratamiento estadístico a los datos recogidos.

Sería interesante que futuros trabajos pudieran comprobar la capacidad de memorización a largo plazo por parte de los alumnos dejando un mayor espacio de tiempo entre la implementación del método de canciones y la post-evaluación de los términos, o bien realizando el proceso de evaluación de los términos clave en otros contextos diferentes. Con respecto a este último punto, Silva Ros (2006) indica que “Se ha de enseñar a los alumnos a utilizar las palabras de la canción en otros contextos y con otras finalidades, siendo éstas las actividades de transferencia a las que Murphey se refiere. De no ser así, la potencialidad de trabajo de las canciones quedaría limitada” (2006:109).

En pronunciación, en futuros estudios se podría investigar si el uso de canciones en el aula de inglés pudiera fomentar el desarrollo en los alumnos de los rasgos suprasegmentales, tan importantes para una comunicación oral más efectiva.

Por último haremos referencia a las conclusiones finales que se pueden extraer del presente estudio.

Nivel léxico.

A nivel léxico, el método de enseñanza por medio de canciones es una buena herramienta para la enseñanza de léxico nuevo y para el aprendizaje de nuevas acepciones en caso de términos polisémicos. Asimismo, resulta productivo para el aprendizaje de términos menos frecuentes del inglés. Sin embargo, no demuestra ser de utilidad en lo que se refiere al aprendizaje de grupos de palabras que conforman una frase.

Los resultados también nos llevan a concluir que el método del uso de canciones para el aprendizaje de léxico es positivo, sin menoscabo del uso de métodos tradicionales.

Nivel pronunciación.

A nivel pronunciación, el método de enseñanza de pronunciación por medio del uso de canciones es una excelente herramienta para la enseñanza de la pronunciación, tanto de

términos polisémicos, términos poco frecuentes del inglés y de términos compuestos. Asimismo también demuestra ser válido para el aprendizaje de la pronunciación de grupos de palabras que forman una frase.

Por otra parte del presente estudio se puede concluir también que mediante el método del uso de canciones la influencia de la L1 en la realización fonética de distintos términos es mucho menor que en los métodos tradicionales.

El método del uso de canciones también ayuda a vencer una de las mayores dificultades de pronunciación que más caracterizaban a los sujetos participantes en el estudio, que era la realización fonética del último sonido de las palabras.

Se puede por tanto afirmar que el uso de este método supone una mejora sustancial con respecto al uso de métodos tradicionales de enseñanza de pronunciación.

5.- BIBLIOGRAFÍA.

- ALIPOUR, M., GORJIAN, B y ZAFARI, I. (2012)“The Effects of Songs on EFL Learners' Vocabulary Recall and Retention: The Case of Gender”. Advances in Digital Multimedia (ADMM) 140 Vol. 1, N° 3. World Science Publisher, United States.
- ANDERSON, W. Y CORBETT.J. (2009). “Exploring English with Online Corpora ” .London: Palgrave Macmillan.
- ANTON, R. J. (1990). “Combining Singing and Psychology”. Hispania, 73, 1166- 1170.
- BAMGBOSE, A.(1998).”Torn between the Norms. Innovations in World Englishes”. World Englishes 17/1.
- BARREIRO S.C., ESTEBAS-VILAPLANA, E. Y SOTO, I. (2005) “Teaching Phonetics Through Singing and Reciting”. UNED.
- BARRERA BENITEZ, I.(2009). “La importancia de Enseñar Fonética en el aula de Inglés”. Revista Digital sobre Innovación y Experiencias Educativas.
- BILLOWS, F. (1961). “The techniques of Language Teaching.” Londres, Longman.
- CAMPBELL, D.G. (1992). “Introduction to the Musical Brain”. Saint Louis: MMB Music Inc.
- DANIELS, H. (1995). “Psycholinguistics, Psycho-affective and procedural Factors in the Acquisition of Authentic L2 Pronunciation”. Speak Out; 15.
- DELICADO PUERTO, G. , AGUDO GARZÓN, E, FERRERA DA SILVA, P. Y CUMBREÑO ESPADA, B. (2008). “Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y los espacios web”. Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, UEX.

- DELL' ORDINE, J. L. (2001). "El aprendizaje de una lengua extranjera".
www.monografias.com
- DOS SANTOS, M. (1985). "Popular Songs in the Classroom", en *Newsletter for Spanish Teachers of English* 1, 9-10.
- EDWARDS, J.C. (1997). "Using Music for Second Language Purposes". California.
 University of California.
- FALIONI, J.W. (1993) "Music as Means to Enhance Cultural Awareness and Literacy in the Foreign Language Classroom". *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*.
- FARRUG, D. (2008). "How Music Helps Language Learning." Suite101.
http://languagestudy.suite101.com/article.cfm/why_use_music_to_learn_language
- FONSECA MORA, C. (2000). "Foreign Language Acquisition and Melody Singing", en *ELT Journal* 54.
- FONSECA MORA, M.C. y GARCÍA BARROSO, L. (2010) Aprender español en USA: los medios de comunicación como motivación social. *Comunicar*: 34, 145-153.
- FONSECA MORA Y TOSCANO- FUENTES (2012). "La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera". *Revista: Teoría de la Educación*, v.24,2. Páginas 197-213.
- FONSECA MORA, TOSCANO FUENTES Y WERMKE (2011), "Melodies that help: The relation Between Language Attitude And Musical Intelligence ". *International Journal of English Studies*, Vol. 22, No. 1, pp. 101-118, 2011
- GANSCHOW, L. y SPARKS, R.L. (2001). "Learning difficulties and Foreign Language Learning: A Review of Research and Instruction". *Language Teaching* 34/2.
- GARDNER, Howard. (1993). "Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences". Nueva York, Basic Books

- GHOLAMI, J. Y KHEZRLOU, S. (2014). "Semantic and Thematic List Learning of Second Language Vocabulary ". The CASETOL Journal.
- GRAVENALL, B. (1949). "Music in Language-Teaching". ELT Journals. Oxford Journals.
- GUGLIELMINO, L.M. (1986). "The Affective Edge: Using Songs and Music in ESL Instruction". Adult Literacy and Basic Education. Volume 10.
- HASSANI, M.T., RHAMANI, R, Y FARD, J. A. (2014). "The Effect of Songs on EFL Learners' Grammar Recall and Retention". International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World. (IJLLALW). Volume 5 (2).
www.ijllalw.org
- HISMANOGLU, M. (2009). "The Pronunciation of the Inter-dental Sounds of English: An Articulation Problem for Turkish Learners of English and Solutions". *Procedia Social and Behavioural Sciences* 1(1), 1697-1703.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. y COPE, J A. (1991). "Foreign Language Classroom Anxiety", en HORWITZ, Elaine K. y YOUNG, Dolly J. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall.
- JENKINS, J. (2000). "The Phonology of English as an International Language". Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press.
- JENNER, B. (1992). "The English Voice". A. Brown (ed). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan.
- JOLLY, Y. (1975). "The Use of Songs in Teaching Foreign Languages". *Modern Language Journal*, 59, 1 (1975): 11-14.
- JUDD, E. L., TAN, L Y WALBERG, H.J. (2013) "Enseñanza de idiomas adicionales". Proyecto Libro digital. Academia Internacional de Educación. Lima-Perú.

- KOLINSKY, R, LIDJI, P; PERETZ, I; BESSON, M; MORAIS, J.(2009). “Processing Interactions between Phonology and Melody: Vowels Sing but Consonants Speak”. *Cognition* 112(1), 1-20.
- LALLEMAN, J. (1996). “The State of the Art in Second Language Adquisition Research”. P. Jordens and J. Lalleman. *Investigating Second Language Adquisition*. Berlin;New York: Mouton de Gruyer.
- LEITH, William D. (1979). “Advanced French Conversation through Popular Music”. *The French Review*, 52
- LEMS, K (2001). “Using Music in the Adult ESL Classroom”. National Clearinghouse for ESL Literacy Education Washington DC. <http://www.ericdigests.org/2002-3/music.htm>
- LEMS, K.(2005). “Music Works. Music for Adult Language Learners”. Series: New Directions for Adult and Continuing Education Issue. Issue Title: Artistic Ways of Knowing: Expanding opportunities for Teaching and Learning in Adult Education. https://www.academia.edu/923686/Music_works_Music_for_adult_English_language_learners
- LIGHTBOWN , P. M. y SPADA, N. (1990). “Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on second language learning”. *Studies in Second Language Acquisition*. Reprinted in H. D. Brown (1994). *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.
- LIGHTBOWN, P. Y SPADA, N (2006) “How Languages are Learned”. 3rd Edition. Oxford handbooks for language teachers. OUP.
- LUDKE, K.M. & WEINMANN, H. (Eds.) (2012) “The European Music Portfolio: A Creative Way into Languages”. *Teacher’s handbook*, p. 3-43 Available from www.emportfolio.eu. Accessed 7 February 2013

MACMILLAN Dictionary Online. <http://www.macmillandictionary.com/>

MEDINA, S.L. (1993). "The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition". National Network for Early Language Learning, 6 (3), 1-11.

MISHAN, F. (2005). "Designing Authenticity into Language Learning Materials". Portland: Intellect LTD.

MORENO ET AL (2009). "Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-year-old Children: More Evidence for Brain Plasticity". Cerebral Cortex, 19,3: 712-723.

MURPHEY, T. (1990). "Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and Music in Teaching English to Speakers of Other Languages". Berna, Peter Lang. International academic publishers.

MURPHEY, T. (1990). "The Song Stuck in my Head Phenomenon: A Melodic Din in the Lad?". Université de Neuchatel. Suiza.

MURPHEY, T. (1992). "Music and Song". Oxford. Oxford University Press.

MURPHEY, T. (1992). "The Discourse of Pop Songs". TESOL Quarterly, 26 (4).

MURPHEY, T. (2010). "Gracias a la vida - música que me ha dado tanto: Songs as scaffolded-languaging for SLA". Eds. A. Hermont, R. Espirito Santo, S. Silva Cavalcante. PUC Minas; Bela Horizonte, Brazil. Pp 241-255. (book chapter).

PALACIOS NAVARRO, S. (2009). "Canciones Pedagógicas. Aprender realizando actividades lúdicas". Universidad del País Vasco, España. Elearningpapers. www.elearningpapers.eu

PENNINGTON, M. C. (1996): "*Phonology in English Language Teaching*". Longman.

- PÉREZ PAREDES, P.F. (1999). "Actividades comunicativas y su relación con la generación de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera". (Tesis Doctoral en CD-ROM) Murcia, Universidad de Murcia.
- SAKA, Z. (2015). "The Effectiveness of Audiobooks on Pronunciation Skills of EFL Learners at Different Proficiency Levels". M.A., Program of Teaching English as a Foreign Language. İhsan Doğramacı Bilkent University. Ankara
- SALCEDO, C.S. (2002) "The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom on Text Recall and Involuntary Mental Rehearsal". Louisiana State University.
- SARICOBAN, A. & METIN, E. (2000). "Songs, Verse and Games for Teaching Grammar". The Internet TESL Journal. <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>
- SCHELLENBERG, E.G., NAKATA, T., HUNTER, P.G., Y TAMOTO, S. (2007) Exposure to Music and Cognitive Performance: Tests of Children and Adults. *Psychology of Music*, 35: 5–19.
- SCHWARZ, M. (2013: 18) "Learning with Lady Gaga and Co: Incidental vocabulary acquisition from pop songs" Vienna English working papers. Volume 22.
- SILVA ROS, M.T. (2005) "La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones". Universidad de Málaga. *Interlingüística*. ISSN 1134-8941. 16 (2), 2005, pp. 1029-1039
- SILVA ROS, M.T. (2006) "La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico". Universidad de Málaga.
- SINCLAIR, J. McH. Y RENOUF, A. (1988). "Lexical Syllabus for Language Learning". Artículo del libro de CARTER, R. y McCARTHY. M, "Vocabulary and Language Learning"

- SISKOVÁ, D (2008). "Teaching Vocabulary Through Music". Diploma Thesis. Masaryk University. Faculty of Education, Brno.
- STAMPOUDILIS, G. (2014). "The Role of Singing in Foreign Language Learning". Centre for Languages and Literature. Lund University.
- STERN, H.H. (1983). "Fundamental Concepts of Language Teaching", Oxford University Press
- STUBBS, M (2004). "The Handbook of Applied Linguistics". Chapter 17. Language Corpora. Edited by Alan Davies and Catherine Elder. Blackwell Publishing
- TARONE, E. E. (1976): "Some Influences on the Syllable Structure of Interlanguage Phonology", en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.
- TAGLIAMONTE, S.A. (2006). "Analysing sociolinguistic Variation". Cambridge. C.U.P.
- TORRES ÁGUILA, J.R. (2007). "Las actividades en los manuales de pronunciación de Inglés como lengua extranjera". Biblioteca Phonica, 6. www.ub.es/lfa.
- TOSCANO-FUENTES C.M y FONSECA MORA M.C. (2012). "La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera". Universidad de Huelva. Ediciones Universidad de Salamanca.
- TORRES ÁGUILA, J.R. (2007): "Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera". Biblioteca Phonica, 6. www.ub.es/lfa
- WILLIS, D. (1990) "The Lexical Syllabus. A new Approach to Language Teaching". COLLINS E.L.T London and Glasgow.

XIAOWEI . F (2010) “Strategies of Learning English Vocabulary from Pop Songs”. A study among College Students in China. The School of Teacher Education. . Kristianstad University.

ZARGOSH M., KARBALAEI, A., AFRAZ, S. (2013).”The effect of Thematic Clustering on Enhancing Monolingual and Bilingual EFL Learners` Vocabulary Acquisition”. European Online Journal of Natural and Social Sciences, Vol. 2 No. 2 Special Issue on Teaching and Learning. www.european-science.com

6.- ANEXOS

ANEXO 1 LETRA DE LA CANCIÓN.

“I WANT TO BREAK FREE”

I **want** to break free
I want to **break** free
I want to break free from your **lies**
You're so **self- satisfied** I don't **need** you
I've got to break free
God knows, God **knows** I want to break free.

I've fallen in love
I've fallen in love for the **first** time
And this **time** I know it's for **real**
I've fallen in love, yeah
God knows, God knows I've fallen in love.

It's **strange** but it's **true**
I can't get over the way you love me like you do
But I have to be **sure**
When I walk out that door
Oh how I want to be free, Baby
Oh how I want to be free,
Oh how I want to break free.

But **life** still goes on
I can't get used to, living without, living without,
Living without you by my **side**
I don't want to live **alone**, hey
God knows, got to make it on my own

So baby can't you **see**

I've got to break **free**.

I've got to break free

I want to break free, Yeah

I want, I want, I want, I want to break free

Nota: En negrita aparecen los términos clave.

ANEXO 2

**CUESTIONARIO DE PRE-EVALUACIÓN Y POST-EVALUACIÓN DEL
VOCABULARIO PARA AMBOS GRUPOS.**

ESCRIBE EL SIGNIFICADO DE ESTAS PALABRAS COMO EN EL EJEMPLO.

E.G. TABLE	mesa
WANT	.....
BREAK	.....
LIES	.....
SELF-SATISFIED	.....
NEED	.....
KNOWS	.....
I' VE FALLEN IN LOVE	.....
FIRST	.....
TIME	.....
REAL	.....
GOD	.....
STRANGE	.....
TRUE	.....
SURE	.....
LIFE	.....
SIDE	.....
ALONE	.....
SEE	.....
FREE	.....

ANEXO 3

ORACIONES USADAS PARA PRESENTAR LOS TÉRMINOS CLAVE AL GRUPO DE CONTROL

SIGNIFICADO DEL
TÉRMINO CLAVE

Ejemplo: That`s a TABLE	mesa
I WANT to go home now	.....
Mike wants to BREAK that table	.....
His LIES are incredible	.....
Maika is very SELF-SATISFIED.	.....
She thinks that she is perfect	.....
You don`t NEED your books today	.....
He KNOWS I love him	.....
I`VE FALLEN IN LOVE again	.....
That is Queen`s FIRST song	.....
I don`t know the answer this TIME	.....
Her dolls are very REAL	.....
Oh my GOD; That`s impossible;	.....
His story is very STRANGE	.....
We all know that his story is TRUE	.....
Are you SURE?	.....
For some people LIFE is really difficult	.....
Sit down by my SIDE, please.	.....
Maria is ALONE at home.	.....
Can you SEE my car?	.....
I feel FREE to do what I want.	.....

ANEXO 4

TRADUCCIÓN DE LAS ORACIONES DEL ANEXO 2 USADAS EN EL GRUPO DE CONTROL PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE DE LOS TÉRMINOS CLAVE.

Me HE ENAMORADO otra vez

Esa es la PRIMERA canción de Queen.

QUIERO irme a casa ahora

Para algunas personas la VIDA es muy difícil

Su historia es muy EXTRAÑA

El SABE que lo amo

Maika es muy ENGREÍDA. Cree que es perfecta.

Todos sabemos que su historia es VEDADERA

No NECESITAS tus libros hoy

¿Puedes VER mi coche?

Me siento LIBRE de hacer lo que quiero.

¿Estás SEGURO?

Siéntate a mi LADO, por favor

María está en casa SÓLA

Sus muñecas son muy REALES

Oh DIOS mío;. Eso es imposible;

Mike quiere ROMPER esa mesa

Sus MENTIRAS son increíbles;

No sé la respuesta esta VEZ

ANEXO 5

CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN DE PARTICIPANTES.

NOMBRE:

EDAD:

LUGAR DE NACIMIENTO:

POR FAVOR, CONTESTE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1.- ¿CUÁL O CUÁLES SON SUS LENGUAS MATERNAS?

2.- ¿TIENE CONOCIMIENTOS DE ALGUNA SEGUNDA LENGUA?.

MENCIONE CUÁL Y QUE NIVEL APROXIMADO TIENE. (BÁSICO, INTERMEDIO, AVANZADO)

3.- ¿A NIVEL AUDITIVO TIENE ALGÚN PROBLEMA PARA ENTENDER LO QUE OYE?

SI

NO

4.- ¿TIENE ALGUNA DIFICULTAD A NIVEL FÍSICO PARA PRONUNCIAR?

SI

NO

5- QUÉ NIVEL DE INGLÉS TENÍA CUANDO EMPEZÓ LAS CLASES EN SEPTIEMBRE?

A.- NIVEL 0. (EMPEZABA DE CERO. NO SABÍA NADA)

B.- NIVEL BÁSICO. (SABÍA ALGUNAS COSAS BÁSICAS)

C.- NIVEL INTERMEDIO. (SABÍA BASTANTE DE LAS COSAS QUE VAMOS DANDO DÍA A DÍA)

D.- NIVEL AVANZADO. (CASI TODO LO QUE ESTAMOS DANDO YA LO SABÍA)

6.- APARTE DE EN CLASE, ¿QUÉ OTROS CONTACTOS MANTIENE CON EL INGLÉS?. POR EJEMPLO, ¿HABLA CON HABLANTES NATIVOS, VA A CLASES PARTICULARES, VE LA TELE EN INGLÉS? ETC. EN CASO NEGATIVO, DEJE LA PREGUNTA EN BLANCO. EN CASO AFIRMATIVO, INDIQUE CUÁL Y CUÁNTAS HORAS APROXIMADAMENTE LE DEDICA.

ACTIVIDAD:

TIEMPO DEDICADO:

7.- ¿ESCUCHA CANCIONES EN INGLÉS TANTO EN RADIO, POR “YOUTUBE” O POR ALGÚN OTRO MEDIO INTERESÁNDOSE POR LA LETRA DE LAS MISMAS, ANALIZÁNDOLAS Y TRADUCIÉNDOLAS?

SI

NO

8.- HA UTILIZADO EL INGLÉS ALGUNA VEZ EN EL EXTRANJERO?

- A.- NO. NUNCA HE ESTADO EN EL EXTRANJERO
- B.- HE ESTADO EN EL EXTRANJERO PERO NO USÉ EL INGLÉS
- C. ESTUVE EN EL EXTRANJERO Y ME DEFENDÍ EN INGLÉS
- D.- ESTUVE EN EL EXTRANJERO Y NO TUVE PROBLEMAS PARA COMUNICARME EN INGLÉS

9.- ¿QUÉ CONOCIMIENTOS A NIVEL DE VOCABULARIO TENÍAS CUANDO EMPEZÓ EL CURSO?

- A.- CERO. (NO SABÍA NADA O CASI NADA)
- B.- MUY BÁSICO. (SABÍA ALGUNAS PALABRAS BÁSICAS PERO POCO MÁS)
- C.- INTERMEDIO. (SABÍA BASTANTES PALABRAS Y EXPRESIONES)
- D.- AVANZADO. (SABÍA MUCHAS PALABRAS Y EXPRESIONES EN INGLÉS)

10.- VALORE SU PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS CUANDO HABLA O LEE.

- A.- MALA (ME CUESTA MUCHO PRONUNCIAR BIEN)
- B.- REGULAR.(UNAS LAS PALABRAS LAS SÉ PRONUNCIAR Y OTRAS NO)
- C.- BUENA. (NO TENGO ESPECIAL DIFICULTAD EN PRONUNCIACIÓN)
- D.- MUY BUENA. (PRONUNCIO BASTANTE BIEN)

11.- ¿POR QUÉ HA DECIDIDO APRENDER INGLÉS?

- A.- LO NECESITO PARA MI TRABAJO
- B.- PARA AMPLIAR MI CURRICULUM
- C.- POR EL PLACER DE PODER COMUNICARME CON PERSONAS DE OTROS PAISES
- D.- OTRAS. MENCIONA CUÁL/ES

12.- ¿LE PONE NERVIOSO O LE CREA ALGÚN SENTIMIENTO NEGATIVO EL TENER QUE HABLAR O LEER EN VOZ ALTA EN INGLÉS? . POR EJEMPLO, MIEDO A PRONUNCIAR MAL, POR VERGÜENZA

13.-ORDENE DE MÁS FÁCIL A MÁS DIFÍCIL LOS SIGUIENTES ASPECTOS DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS, SIENDO 1 LO MÁS FÁCIL Y 7 LO MÁS DIFÍCIL. (ESCRIBA LA LETRA AL LADO DE CADA NÚMERO)

- A.- ENTENDER TEXTOS ESCRITOS (*READING*)
- B.- ENTENDER PASAJES ORALES (*LISTENING*)
- C.- ESCRIBIR (*WRITING*)
- D.- HABLAR (*SPEAKING*)
- E. PRONUNCIAR (*PRONUNCIATION*)
- F.- VOCABULARIO (*VOCABULARY*)
- G.- GRAMÁTICA (*GRAMMAR*)

- | | |
|---|---|
| 1 | 2 |
| 3 | 4 |
| 5 | 6 |
| 7 | |

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 6

**CUESTIONARIO PERSONAL DE LOS EVALUADORES DE LA
PRONUNCIACIÓN**

POR FAVOR, CONTESTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. NOMBRE: _____

2. EDAD: _____

3. LUGAR DE NACIMIENTO: _____

4. LENGUA MATERNA: _____

5. ¿QUÉ ACENTO DEL INGLÉS TIENE? (ELIJA LA OPCIÓN CORRECTA)

BRITÁNICO AMERICANO OTRO (ESPECIFIQUE CÚAL)

6. ¿HABLA OTRAS LENGUAS? ESPECIFIQUE CUÁLES:

7. ¿CUÁNTO TIEMPO HAS VIVIDO EN UN PAÍS DE LENGUA ESPAÑOLA?

8. ¿QUÉ TIPO DE TRABAJO REALIZÓ EN EL TIEMPO EN QUE VIVIÓ EN EL PAÍS DE LENGUA ESPAÑOLA?

9. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA ESPAÑOLA: (ELIJA LA OPCIÓN CORRECTA)

PRINCIPIANTE , INTERMEDIO , AVANZADO OTRO (ESPECIFIQUE CUÁL) _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN...

ANEXO 7

DEFINICIONES ACEPTADAS DE LOS TÉRMINOS CLAVE EN EL CUESTIONARIO DE POST-EVALUACIÓN DEL VOCABULARIO.

WANT	QUERER / QUIERO
BREAK	ROMPER
LIES	MENTIRAS
SELF-SATISFIED	SATISFECHO DE SÍ MISMO, ENGREÍDO, CHULO, ARROGANTE
NEED	NECESITO
KNOWS	SABE
I' VE FALLEN IN LOVE	ME HE ENAMORADO
FIRST	PRIMERA
TIME	VEZ
REAL	REAL/VERDADERA
GOD	DIOS
STRANGE	ESTRAÑO
TRUE	VERDADERO / VERDAD
SURE	SEGURO
LIFE	VIDA
SIDE	LADO
ALONE	SÓLO
SEE	VER
FREE	LIBRE

ANEXO 8

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PERCEPTIVA DE PRONUNCIACIÓN DE
TÉRMINOS INGLESES**

Instrucciones: A continuación va a escuchar 19 términos pronunciados por distintas personas. Cada vez que escuche un término pare y rellene la siguiente tabla. Debe escuchar cada término al menos 2 veces.

	*1 entiendes la pronunc?	*2 acento británic americano u otro?	*3¿pronunciación españolizada?
	sí/ sí con dificultad/ no		
LIES
SELF-SATISFIED
NEED
I' VE FALLEN IN LOVE
TIME
GOD
SIDE
FREE

NOTA: EXPLICACIÓN DE LA TAREA A REALIZAR EN CADA COLUMNA.

*1 ¿se entiende la pronunciación de la palabra que oyes?

sí. perfectamente sí, pero con dificultad no

en caso de contestar “sí, pero con dificultad”, intenta escribir en qué sentido.
(pronunciación errónea de sonidos, faltan sonidos, colocación errónea de acentos, etc..)

*2 ¿Notas algún acento en especial durante la audición de cada palabra?

Escribe en el hueco “americano” o “británico” si los identificas. Escribe si identificas algún otro. Deja el hueco en blanco si no identificas ningún acento.

*3 ¿Está la pronunciación del término españolizada? es decir, ¿se nota que la palabra ha sido pronunciada con acento español?

Sí mucho sí bastante apenas no no lo sé

Puedes escribir por detrás de cada hoja los comentarios de las palabras si no t caben en la tabla.