
LENGUAS

Mejora de la fluidez del hablar en jóvenes aprendices de EFL mediante el uso de música

LIC. OTONIEL EDUARDO CARRASQUEL ZAMBRANO

Resumen

La fluidez en el habla es un aspecto importante para un grado adecuado de competencia en cualquier idioma. Este estudio se basa en la investigación de la fluidez oral en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Este estudio tiene como objetivo demostrar cómo se puede mejorar la fluidez oral mediante el uso de la música en estudiantes de inglés como lengua extranjera de una escuela privada en Asunción, Paraguay. Este estudio de método mixto se desarrolló mediante la aplicación de una prueba de expresión oral al inicio del semestre, seguida de sesiones musicales en las que los participantes fueron expuestos a la música en actividades pedagógicas. Finalmente, volvieron a realizar el mismo examen al final del semestre. Además, al final del estudio se les entregó un cuestionario para comparar sus percepciones con los resultados. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes mejoraron su fluidez al hablar y sus habilidades para hablar en general. Los resultados de esta investigación pueden ser útiles para estudios futuros sobre la fluidez del habla y las habilidades del habla en general.

Palabras clave: actividades del habla, EFL, fluidez, habilidad, música, técnica

Abstract

Speaking fluency is an important aspect for a proper degree of proficiency in any language. This study is based on researching speaking fluency of students of English as Foreign Language. This study aims to demonstrate how speaking fluency could be improved through the use of music in EFL students from a private school in Asunción, Paraguay. This mixed method study was developed through the application of a speaking test at the beginning of the semester, being followed by musical sessions in which participants were exposed to music in pedagogical activities. And finally, they took the same test again at the end of the semester. Also, at the end of the study they were given a questionnaire to compare their perceptions with the results. The results showed that the majority of participants improved their speaking fluency and their speaking skills overall. The results from this research may be useful for future studies regarding speaking fluency and speaking abilities overall.

Key Words: ability, EFL, fluency, music, speaking activities, technique.

1. Marco introductorio

1.1. Declaración del problema

La enseñanza del inglés como lengua extranjera es una tarea desafiante pero extremadamente importante en nuestra sociedad actual (Manivannan, 2019). Los estudiantes muestran tener problemas especiales con la pronunciación, específicamente en la fluidez del habla. Este obstáculo hace que los estudiantes hablen muy mal, como si fueran robots o máquinas (Vargas, 2015). En respuesta a esta necesidad, Arbib ha considerado la música como una herramienta importante para mejorar el habla de los estudiantes (2013).

La música y el lenguaje tienen algunas características en común, y una de las más importantes es la característica de la generatividad. Según Maess y Koelsch (2001) “ambos (la música y el lenguaje) ofrecen una combinatoria compleja y una generatividad ilimitada a través de unos pocos elementos (particulados) simples que no se mezclan en patrones compuestos, individualmente distintivos” (p. 540). La capacidad del lenguaje para formular e intercambiar proposiciones complejas le permite representar una variedad infinita de significados y lo libera. (Maess y Koelsch, 2001; Pavia, Webb y Faez, 2019)

Además, se encontraron beneficios concretos y notables en la pronunciación de los estudiantes adultos después de que estos estuvieran expuestos efectivamente a la música instrumental durante un curso intensivo de inglés (Puhl, 1989; Heidari y Araghi, 2015). Murphey explica que esta mejora puede ser posible porque las letras a menudo se cantan a un ritmo más lento que las palabras con más pausas entre expresiones y hay repetición de vocabulario y estructuras (Murphey, 1992; Pavia, Webb y Faez, 2019). También es importante considerar que las letras de las canciones tienen un significado flexible que les da a los estudiantes la oportunidad de desarrollar diferentes interpretaciones y de aprender valiosos fragmentos de significado del lenguaje que los obligan a hablar con más confianza y fluidez (Moi, 2002).

1.2. Preguntas de investigación

- General: ¿Cómo ayuda la exposición efectiva a la música a mejorar la fluidez del habla en los estudiantes de inglés como lengua extranjera?
- Específicas
 - a. ¿Cómo ayuda la música al aprendizaje de idiomas de los estudiantes de inglés como lengua extranjera?
 - b. ¿Cuánto cambia la fluidez del habla de los estudiantes después de la implementación de estrategias musicales?

1.3. Objetivos de investigación

- General: Demostrar que la exposición efectiva a la música ayuda a mejorar la fluidez del habla en los estudiantes de inglés como lengua extranjera.
- Específico
 - a. Demostrar que la música ayuda al aprendizaje de idiomas de los estudiantes

- de inglés como lengua extranjera.
- b. Identificar que la fluidez del habla de un estudiante cambia después de la implementación de estrategias musicales.

1.4. Justificación

Los hallazgos de este estudio redundarán en beneficio de la sociedad, considerando que el idioma inglés está cobrando más importancia en Paraguay y es visto como una herramienta importante para el crecimiento y desarrollo profesional (Pandey & Pandey, 2014). La mayor demanda de hablantes de inglés fluido en diferentes áreas como: negocios, educación, deportes, música, investigación, etc., y niveles sociales de acuerdo a la situación económica y cultural de las personas justifica la necesidad de una enseñanza más efectiva y significativa del idioma inglés. especialmente en términos de fluidez del habla (British Council, 2015).

La organización State Alumni Paraguay (SAP), a través de las experiencias de sus becarios, muestra que muchas personas en Paraguay buscan aprender y mejorar su dominio del inglés porque quieren o necesitan enriquecer sus currículums para encontrar mejores oportunidades laborales o crecer académicamente a través de becas de posgrado en programas en otros países (SAP, 2018). Además, más de 480 estudiantes solicitaron la beca BECAL para estudiar inglés en un país de habla inglesa en 2019 (BECAL, 2019).

1.5. Limitaciones, Delimitations y preocupaciones éticas

Este estudio se realizará en una escuela bilingüe con niños durante sus clases de Artes del Lenguaje. En primer lugar, se desarrollará en una escuela bilingüe, porque los estudiantes de allí están aprendiendo el idioma y necesitan fortalecer su fluidez oral. En segundo lugar, para este estudio se han seleccionado estudiantes jóvenes (entre 11 y 12 años), porque este tipo de aprendizaje tiene ciertas ventajas cognitivas a la hora de aprender un idioma. Tori Galatro propone que “los bebés y los niños forman conexiones neuronales a un ritmo rápido” (Galatro, 2018). Esta ventaja cognitiva se debe a la plasticidad cerebral de los niños. Si bien, esta tendencia en estudiantes jóvenes solo dura un cierto tiempo que se ha teorizado como el Período Crítico de Aprendizaje del Lenguaje o la Hipótesis del Período Crítico CPH (Penfield & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967; Johnstone, 2018).

2. Marco teórico¹

2.1. Hablar fluidez, idioma inglés y música

2.1.1. Dimensiones de la fluidez al hablar

2.1.1.1. Dimensiones de la fluidez oral de Fillmore

El dominio del idioma es un nivel complejo de desarrollo del lenguaje, que está compuesto por el desarrollo adecuado de algunas habilidades. Estas habilidades se

¹ El marco teórico completo del presente trabajo de investigación puede ser solicitado a investigacion@uep.edu.py

desarrollan con la práctica y el tiempo, y entre ellas se encuentra la fluidez del habla. La fluidez del habla puede considerarse o definirse como una forma de medir qué tan bien una persona habla un idioma (Fillmore, 1979; Maisa, 2018). Es exhibido por personas al hablar o al leer en público (Logan, 2015, p. 4).

Según Götz (2013), la fluidez es un epifenómeno al que contribuyen muchos factores individuales (e interrelacionados), y Fillmore propuso cuatro características o dimensiones principales de la fluidez del habla. En primer lugar, la capacidad de hablar largo y tendido con pocas pausas. En segundo lugar, la capacidad de hablar en oraciones coherentes, razonadas y semánticamente densas. La tercera dimensión es la capacidad de decir cosas apropiadas en una amplia gama de contextos. Finalmente, como cuarta dimensión, existe la capacidad de ser creativo e imaginativo en el uso del lenguaje.

2.1.1.2. Dimensiones de la fluidez al hablar de Starkweather

Estas cuatro dimensiones fueron posteriormente expandidas por Starkweather mediante la adición de cuatro dimensiones más que están más directamente relacionadas con las características físicas de la producción del habla. En primer lugar, Starkweather propuso la *continuidad*, que es la conexión de sonidos, sílabas y palabras dentro de un mensaje hablado (Starkweather, 1984; Maruthy, Venugopal y Parakh, 2017). La continuidad se refiere a la articulación adecuada de los enunciados en el habla y cómo la falta de precisión en este proceso interfiere negativamente con la comprensión de los mensajes.

En segundo lugar, el autor propone la *tarifa*. Es la velocidad a la que se entrega un mensaje hablado. En tercer lugar, se propone el ritmo. Este concepto se refiere a los patrones prosódicos dentro de un mensaje hablado. Y finalmente, Starkweather presenta el esfuerzo, y expresa que es “la cantidad de energía que gasta un hablante al hablar”. (Starkweather, 1984; Maruthy, Venugopal y Parakh, 2017).

Algunos otros autores han desarrollado y profundizado aún más en el campo de la fluidez del habla proponiendo otras posibles características de la fluidez, como la *estabilidad* (Kleinow & Smith, 2000; Smith & Goffman, 1998; Van Riper, 1971; Yaruss, 1997; Dalton, 2018) y naturalidad (Nichols, 1966; Parrish, 1951; Edge, 2012). Por otro lado, la naturalidad en el habla se ve como lo que suena normal o natural, y permite que la atención del oyente se concentre en el mensaje más que en el patrón de habla (Parrish, 1951; Martin, Haroldson y Triden, 1984; Ingham, Martin, Haroldson, Onslow y Leney, 1985; Onslow, Hayes, Hutchins y Newman, 1992; Nichols, 1966; Edge, 2012)

2.1.2. Hablar con fluidez y música

2.1.2.1. Aspectos comunes entre la música y la fluidez oral

El interés actual por la relación entre música y lenguaje responde a la concepción de que estas dos capacidades exclusivamente humanas evolucionaron a partir del habla protomusical y protolingüística (Arbib y Lerdhal, 2013; Brown, 2000; Darwin, 1876; Fitch, 2010; Rousseau, 1852). El lenguaje y la música comparten las características de que,

como sistemas de sintaxis, son capaces de generar un conjunto potencialmente infinito de resultados a partir de un número considerablemente pequeño de elementos y principios (Merker, 2002).

Según el estudio realizado por Gholamhossein (2017, pp. 100-104), el éxito en el aprendizaje de la fluidez de los estudiantes de inglés como lengua extranjera podría basarse en la cantidad de información o exposición efectiva que los estudiantes tienen al idioma. Hismanoglu explica que “un alumno exitoso tiene éxito porque usa la mayoría de las estrategias de aprendizaje con frecuencia, y si los aprendices menos exitosos supieran este hecho, tendrían más éxito” (Hismanoglu, 2000; Hardan, 2013). Una estrategia de aprendizaje se puede definir como “una herramienta de aprendizaje extremadamente poderosa” (O’Malley, Michael, Uhl y Gloria, 1985) y esta herramienta o estrategia empodera a los estudiantes exitosos en su esfuerzo de aprendizaje (Massood Yazdani & Rahele Najaf, 2013). En otro estudio, Yang (2014, pp. 225-231) basó su investigación en la percepción y el punto de vista de que el desarrollo de la fluidez del habla es un aspecto importante en el aprendizaje de idiomas, aunque el estado general del habla no se valora como debería.

2.2. La relación de la música con la memoria, las emociones y el aprendizaje de idiomas

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera son muchos los factores que influyen en él de forma determinada. Dos de estos aspectos son la memoria y las emociones. En primer lugar, la memoria es una característica importante que nos permite aprender cosas nuevas, especialmente un lenguaje, porque es la encargada de guardar información importante en nuestro cerebro y ponerla a disposición de nosotros cuando sea consciente e inconscientemente necesaria. La memoria también sirve como una especie de lugar de almacenamiento en nuestro cerebro donde la información se almacena a lo largo del tiempo mientras realizamos diferentes tareas (Baddeley & Hitch, 2018, pp. 91-106).

En cuanto a cómo se relaciona la memoria con cualquier proceso de aprendizaje, algunos autores se refieren al “modelo de memoria de trabajo” (Baddeley, 1992; Siegel, 2020). Estos son el bucle fonológico y el bloc de notas visuoespacial. Son los encargados de almacenar información visual y verbal (Buchsbaum, 2013, p. 496).

La memoria y la música comparten ciertas características y, con respecto a este tema, Jäncke explica que “los sonidos musicales, como todas las señales auditivas, se desarrollan con el tiempo. Por tanto, es necesario que el sistema auditivo integre los sonidos ordenados secuencialmente en una percepción musical coherente” (Jäncke, 2008, p. 21).

La memoria y la música comparten ciertas características y, con respecto a este tema, Jäncke explica que “los sonidos musicales, como todas las señales auditivas, se desarrollan con el tiempo. Por tanto, es necesario que el sistema auditivo integre los sonidos ordenados secuencialmente en una percepción musical coherente” (Jäncke, 2008, p. 21). Este proceso de transformación podría ser una característica de la memoria de trabajo, en la que las unidades auditivas se almacenan temporalmente y se combinan en una sola

percepción como un elemento musical como ritmo, melodía u otro. Esta correlación indica a los autores que parece haber una superposición profunda en la memoria (en este caso, la memoria de trabajo) entre los estímulos verbales y musicales. Es posible que por esta razón los músicos tiendan a mostrar una memoria de trabajo verbal ligeramente superior, especialmente en idiomas como el chino y otros idiomas tonales (Jäncke, 2008; Schendel & Palmer, 2007; Albouy, et al., 2019; Bravo, et al., 2020).

2.3. Enseñanza del inglés mediante el uso de música

2.3.1. La música como herramienta útil para la enseñanza del idioma inglés

La música es un tipo de arte en el que los sonidos se organizan de una manera agradable de escuchar. Puede expresarse o tocarse cantando o tocando un instrumento o un grupo de instrumentos al mismo tiempo (Oxford Press University, 2020). Aunque, el término música es muy genérico, porque la música se divide en varios géneros de música como:

- a. Clásico: Músicos y compositores incluyeron contrapuntos tonales complejos e implementaron líneas de bajo continuas a lo largo de todas las obras (Nicholas, 2016).
- b. Pop: Música popular o simplemente música pop se refiere a cualquier música de orientación comercial destinada principalmente a ser recibida y apreciada por una amplia audiencia, generalmente en sociedades alfabetizadas y tecnológicamente avanzadas dominadas por la cultura urbana. (Encyclopaedia Britannica, 2015)
- c. Rock: Se caracteriza por el uso de ritmos fuertes e instrumentos eléctricos como: guitarra eléctrica, bajo eléctrico y teclado. (Frith, 2019)
- d. Rap: Rap es como “estilo musical en el que se canta (rapea) un discurso rítmico y / o rimado con acompañamiento musical” (Encyclopaedia Britannica, 2020).
- e. Folk: La música folclórica se refiere a la música particular de una región o país. (Béhague, 2020)

Elegir las canciones adecuadas para usar en el aula es una de las partes más importantes a la hora de preparar una lección con actividades orales basadas en el uso de la música. Hay algunos aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de elegirlos:

- a. Las canciones elegidas deben satisfacer las características específicas de la edad de los estudiantes. (Delibegovic Dzan y Pejic, 2016)
- b. Es extremadamente importante considerar los tipos y propósitos de las canciones. De acuerdo con esto, House (House, 1997; Karea, 2016) divide las canciones en dos grupos principales: canciones tradicionales y canciones escritas especialmente para estudiantes jóvenes.
- c. Es necesario considerar la adecuada correspondencia entre la edad y el nivel de los estudiantes con el tipo de canción. Según Delibegovic y Pejic, es fundamental elegir canciones que se adapten al nivel de inglés de los niños, así como a sus intereses desde entonces (Delibegovic Dzan & Pejic, 2016).
- d. Las canciones deben ser motivacionales. Deben permitir que los estudiantes

experimenten emociones y sentimientos. (Delibegovic Dzan y Pejic, 2016; Jolly, 1975; Shin, 2006; Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes y Wermke, 2011)

2.3.2. Propuestas pedagógicas para usar la música en las clases de inglés para jóvenes

En cuanto a la educación musical, Marjanen (2016, pp. 18-34) dice que es posible enfatizarla de dos maneras principales: actividades y metas establecidas para el desarrollo, aprendizaje y crecimiento musical/música en sí y musicalidad dentro de un niño; o actividades y metas establecidas para el desarrollo, aprendizaje y crecimiento holísticos/teniendo la música como una herramienta para apoyar al niño. En este caso, es la segunda vía la que mejor encaja y explica por qué la música es una herramienta útil para enseñar una lengua extranjera. Además, el autor describe los cinco aspectos principales del desarrollo holístico de la percepción musical que deben tenerse en cuenta a la hora de planificar una lección con la música como herramienta pedagógica: (a) desarrollo psicomotor; (b) desarrollo socioemocional; (c) desarrollo intelectual/cognitivo; (d) estética; (e) diversión y felicidad.

Se debe considerar que las habilidades orales humanas son el primer marco o factor que nos permite producir diferentes tipos de habla. Estas habilidades se pueden practicar y mejorar de diferentes formas. Por ejemplo, diciendo rimas, cantando, haciendo beat-boxing, y básicamente usando la voz de cualquier forma posible y versátil que podamos imaginar. (Degrave, 2019, pp. 412-420)

2.3.2.1. Sonidos y música de fondo

Tomatis propone en su método que los estudiantes deben entrenar el oído para percibir frecuencias específicas a través de la escucha activa. También afirma que la voz simplemente contiene lo que percibe y recibe el oído. Según él, los idiomas tienen diferentes rangos de frecuencia, y esta diferencia hace que sea imposible o extremadamente difícil para los hablantes nativos de rangos de frecuencia cortos percibir y producir idiomas con rangos de frecuencia más amplios (Tomatis, 1991; Coulter & Suri, 2020).

2.3.2.2. Canciones

Esta es una de las formas más frecuentes y comunes de integrar la música en el aula de aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas. Los orígenes de esta metodología de habilidades múltiples y también de niveles múltiples provienen de la década de 1950 hasta la de 1970, con el Método Audiolingual (Degrave, 2019, pp. 412-420). El Método Audiolingüe es un “enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras basado en un sistema de simulacros en los que el alumno repite o adapta oraciones modelo entregadas oralmente o interpretadas en voz alta por el profesor” (English Oxford Dictionary, 2020). En este enfoque, el uso de canciones transforma la repetición de ejercicios en una actividad más divertida y placentera, y encaja perfectamente con el método ya que las canciones contienen mucha repetición y redundancia (Kanel, 2000; Degrave, 2019).

2.3.2.3 Actividades rítmicas

Degrave explica que durante muchos años las actividades rítmicas han formado parte del aula de aprendizaje de lenguas extranjeras a través de actividades intuitivas que realizan los docentes, a la hora de enseñar como aplaudir para enfatizar el ritmo del habla, anotar ciertas frases de la pizarra para indicar la posición de la estrés en una partitura musical, haciendo gestos para ilustrar la entonación del habla, etc., (Degrave, 2019). A lo largo de los años, algunas de estas actividades se han vuelto más formales. Por ejemplo: El profesor de inglés Graham creó una metodología llamada Jazz Chants, en la que relacionaba los ritmos del jazz estadounidense tradicional con los ritmos del inglés estadounidense hablado. Esta técnica retrata los cánticos como presentaciones rítmicas del inglés americano natural y enfatiza la entonación y el acento natural (Graham, 1993; Degrave, 2019).

3. Marco metodológico

- Dirección: esta investigación fue un estudio de investigación-acción.
- Diseño: método mixto (cuantitativos y cualitativos).
- Hipótesis: considerando que este estudio siguió un enfoque de investigación acción, y tuvo como objetivo establecer si la metodología y las intervenciones propuestas incidieron en fluidez oral de los estudiantes, la hipótesis de trabajo de este estudio fue que el uso de la música como estrategia tiene un impacto positivo en la fluidez oral de los estudiantes.
- Variables: Variable independiente: el uso de la música como estrategia para mejorar la fluidez oral de los estudiantes. Variable dependiente: fluidez del habla de los estudiantes medida por el examen de muestra de Cambridge Movers, vol. 2.
- Muestreo: teniendo en cuenta que el enfoque elegido para este estudio fue la investigación-acción, que es un tipo de estudio de caso, no se aplicaron métodos de muestreo probabilístico (es decir, universo, población, muestra). Se seleccionó la escuela en la que se realizó el estudio porque es donde trabaja el autor de este estudio. Es una escuela privada que ofrece un plan de estudios bilingüe basado en un enfoque CLIL para la enseñanza del inglés. Tiene aproximadamente 630 alumnos divididos en 12 grados. A nivel de primaria, ofrece 12 períodos de 40 minutos de clase a la semana (7 para artes del lenguaje, 3 para lectura en inglés y 2 para ciencias).
- Recopilación de datos: la recolección de datos se obtuvo en tres etapas que involucraron métodos tanto cuantitativos como cualitativos.
 - a. La primera etapa consistió en una prueba diagnóstica de fluidez² oral aplicada a los estudiantes al inicio del semestre. La prueba seleccionada fue la sección oral del Cambridge Movers Sample Test, vol. 2. Esta prueba evalúa el desempeño de los estudiantes dándoles una calificación de 0 a 5 de una serie de rúbricas oficiales de Cambridge. Estas rúbricas incluyen once aspectos diferentes de la expresión oral divididos en cuatro secciones: recepción, producción, pronunciación y vocabulario y gramática. La rúbrica

² Fluidez: la calidad o el estado de fluidez. (Merriam Webster's collegiate dictionary, 1993. Traducción del editor)

se basó en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR), que es el sistema de evaluación que utiliza la Universidad de Cambridge para evaluar a sus participantes; y el Benchmark Assessment System (BES) que complementa las rúbricas de evaluación para alcanzar un nivel más profundo de evaluación de los participantes (Council of Europe, 2001; Luoma, 2009; Nyssen, 2019). Los aspectos que se analizaron son: fluidez, producción de sonidos individuales, acentuación, entonación, rango de vocabulario, cohesión, escucha, rapidez de respuesta, autonomía, fluidez, adecuación de respuestas y extensión de respuestas.

- b. La segunda etapa consistió en determinadas sesiones musicales con los alumnos al finalizar la clase de inglés. Durante estas sesiones, el desempeño de los estudiantes fue observado y registrado a través de notas tomadas por el maestro. Cada sesión tenía una duración aproximada de entre 20 y 25 minutos y seguían una rutina específica. Comenzaría con una primera escucha de la canción que se analizaría. Después de eso, el maestro usó la letra de la canción para explicar y practicar con los estudiantes ciertos aspectos del habla relacionados con la fluidez del habla y las habilidades generales del habla, tales como: vinculación de palabras, alófonos, producción de enunciados, etc. Luego, los alumnos cantarían la canción teniendo en cuenta la explicación previa que habían recibido. A continuación, los estudiantes tendrían tiempo para hacer preguntas y aclarar dudas sobre la producción de un enunciado o verso específico de la canción. Finalmente, todos los participantes volverían a cantar la canción, poniendo en práctica toda la información a la que habían estado expuestos. Las canciones para las sesiones fueron elegidas por el profesor, pero los alumnos pudieron proponer sus propias canciones. Estas canciones fueron analizadas por el profesor y, si cumplían con los requisitos de las sesiones, también se utilizaron en el aula. Los requisitos establecidos anteriormente por el maestro estaban relacionados con el nivel de competencia de los estudiantes y los ideales de la escuela. No se aceptaron canciones con un tempo extremadamente rápido o con malas palabras en la letra.
 - c. En la tercera etapa, se les dio nuevamente a los estudiantes la misma prueba aplicada en la primera etapa para comparar el desempeño de los estudiantes después de las sesiones. Además, a los alumnos se les entregó un cuestionario para conocer su experiencia a través de las sesiones musicales y cómo les han podido o no haber sido de utilidad para ellos.
- **Análisis de datos:** es significativo señalar que la parte cuantitativa de los resultados de este estudio se recopilaron mediante la aplicación de la sección oral del Cambridge Movers Sample Test, vol. 2. El desempeño de los participantes en esta prueba se evalúa con un conjunto de rúbricas que incluyen once aspectos diferentes de la producción oral en inglés. Estos resultados han sido analizados estadísticamente y probados con el procedimiento de Kruskal Wallis (Richardson, 2018) para determinar su significación. El procedimiento de Kruskal Wallis se utiliza para determinar si la diferencia entre dos puntuaciones es estadísticamente significativa o no. Después de analizar los datos a través de esta prueba estadística, se obtiene una puntuación como resultado. Si este

resultado es menor a 0.05, la diferencia es significativa. De lo contrario, puede haber una diferencia, pero no es estadísticamente significativa (Ostertagová, Ostertag y Kovác 2014).

4. Resultados³

A continuación se presenta una síntesis de los resultados obtenidos en la presente investigación con el consecuente análisis y discusión de estos.

4.1. Aspecto cuantitativo

4.1.1. Observaciones de sesiones musicales.

Las sesiones musicales que se realizaron en este estudio consistieron en una rutina fija para abordar el uso de una canción. Básicamente, el profesor presentaba una canción con la letra con un proyector y altavoces, y los alumnos la escuchaban por primera vez. Posteriormente, el profesor y los alumnos repasarían la letra de la canción señalando el estudio fonológico específico a estudiar. Los estudiantes lo practicarían con el maestro durante un cierto período de tiempo a través de la repetición, ejercicios y charlas entre compañeros. A continuación, los participantes cantaron la canción una vez, tratando de pronunciar correctamente la letra, especialmente las partes de la canción que contenían el aspecto fonológico que se estaba estudiando. Luego, a los estudiantes se les permitió hacer preguntas sobre las letras y la pronunciación de partes específicas de ellas. Finalmente, los alumnos volverían a cantar la canción libremente, teniendo en cuenta la correcta pronunciación de la letra. La gran mayoría de las canciones utilizadas en este estudio fueron canciones pop. Aunque, había ciertas canciones que mezclaban diferentes géneros al mismo tiempo, por ejemplo, reggae y pop en la canción *No way no de MAGIC*.

4.1.2. Aspectos de la interpretación oral

A continuación se tratan los datos de la puntuación media de los participantes con la explicación de estos, teniendo en cuenta las dos veces que realizaron la prueba oral.

1. Fluidez, percepción personal de la fluidez y mejora de la fluidez: la puntuación media entre los participantes en la primera prueba (1,76) mejoró en la segunda prueba (2,45). Este aumento de la media muestra que hay una interesante mejora de la fluidez tras las sesiones musicales. De hecho, mostraron una percepción extremadamente positiva de su fluidez al hablar después de las sesiones musicales en el cuestionario que se les presentó (93,1% consideró que su fluidez había mejorado; 21 estudiantes (72,4%) consideraron que habían experimentado mucha mejoría en su fluidez oral, y 5 estudiantes (17,2%) consideraron que la mejora en su fluidez oral fue enorme. Los resultados de la primera y la segunda prueba realizadas por los participantes mostraron que hubo una mejora en su desempeño en la fluidez del habla. Este hallazgo concuerda con los de un estudio previo realizado en Indonesia (Christamia, 2014).

³ La totalidad de gráficos y tablas con los datos recabados en bruto pueden ser solicitados a investigacion@uep.edu.py.

2. Apropriación: la puntuación media entre los participantes en la primera prueba (1,97) mejoró en la segunda prueba (2,48). Es posible afirmar que hubo un avance en los estudiantes en cuanto a adecuación. Este hallazgo coincide con los de un estudio anterior (Adnan, Raja y Sudirman, 2014).
3. Escucha: La puntuación media entre los participantes en la primera prueba (2,28) mejoró en la segunda prueba (2,83). Este aumento en la media muestra que hay una mejora considerable en la capacidad de escucha de los participantes después de las sesiones musicales. Es posible afirmar que hubo un progreso en los estudiantes en cuanto a su capacidad para escuchar con precisión las instrucciones e interacciones orales. Este hallazgo coincide con un estudio previo realizado por la investigadora Ayatika Adawiyah (2017) en Indonesia quien afirma: “las canciones populares son efectivas en la habilidad de escuchar de los estudiantes”.
4. Sonidos individuales: el puntaje promedio entre los participantes en la segunda prueba (2.59) fue más alto que el de la primera prueba (1.86), lo cual muestra una mejora interesante en la producción de sonidos individuales y específicos de los participantes después de las sesiones musicales. Este hallazgo es similar al de Chen, en Taiwan, quien afirma: “quienes tenían formación musical se volvieron más competentes en la detección de sílabas, pronunciación y discriminación fonémica” (Chen, 2011).
5. Autonomía: La puntuación media entre los participantes de la segunda prueba (2,79) fue más alta que la de la primera prueba (2,07). Este incremento en la media muestra que efectivamente hay una mejora interesante en la autonomía al hablar en los participantes después de las sesiones musicales.
6. Extensión del habla: la puntuación media entre los participantes en la segunda prueba (2,45) fue más alta que la de la primera prueba (1,97); lo cual muestra una mejora significativa. Este hallazgo es similar al de un estudio anterior (Adnan, Raja y Sudirman, 2014). Estos autores concluyeron que algunos aspectos como las habilidades de habla de sus estudiantes como extensión sufrieron una mejora después de que los participantes realizaran diferentes tareas con canciones populares en inglés durante un período de tiempo en situaciones controladas.
7. Estrés: la puntuación media entre los participantes de la segunda prueba (2,59) fue más alta que la de la primera prueba (2,07); lo cual muestra una mejora significativa. Mediante el uso de canciones como herramienta pedagógica se observó que la música es una gran herramienta para enfatizar y analizar el estrés en palabras y enunciados. Por lo general, las canciones tienden a enfatizar la palabra más importante de un verso o el sonido más importante de una palabra específica para resaltar la rima de la canción. Por lo tanto, los participantes son constantemente conscientes del estrés de las palabras y los enunciados y eso les hace repetir las palabras de la forma en que las escuchan en la canción cuando hablan con otras personas.
8. Velocidad de respuesta: la puntuación media entre los participantes en la primera prueba (2,14) mejoró en la segunda prueba (2,69). Durante las actividades desarrolladas en clase se observó que los estudiantes participaron en las actividades y tareas musicales. Es importante resaltar que esta habilidad está íntimamente relacionada con la habilidad de escuchar. Sin embargo, es difícil

determinar a través de la observación en qué medida estas actividades podrían haber ayudado o no a los estudiantes a responder en un período más corto de tiempo a instrucciones o preguntas.

9. Rango de vocabulario: el puntaje promedio entre los participantes en la segunda prueba (2.28) fue más alto que en la primera prueba (1.72). Algunos estudiantes demostraron estar entusiasmados al aprender sinónimos de palabras que ya conocían antes. Los estudiantes parecían estar interesados en ver cómo las rimas en una canción no serían las mismas si la palabra original se reemplazara por un sinónimo, aunque ambas palabras tenían un significado similar.
10. Cohesión del habla: la puntuación media entre los participantes en la segunda prueba (2,45) fue más alta que en la primera prueba (1,83). Este hallazgo coincide con el estudio previo sobre el desarrollo de las habilidades del habla mediante el uso de la música realizado por Liva, Sutapa, Gatot y Bunau (2015). Estos autores explican que los estudiantes disfrutaban aprendiendo con música y les resulta una actividad agradable.
11. Entonación: la puntuación media entre los participantes en la primera prueba (2,03) mejoró en la segunda prueba (2,45). Durante las sesiones musicales se observó que la entonación no era un aspecto fácil de desarrollar a través de la música debido a la naturaleza tonal de la música. En otras palabras, dado que la letra de una canción está estrechamente relacionada con la melodía de esa canción, la entonación natural del habla se ve considerablemente afectada. En varios casos, cantar una canción no emula la entonación natural que la gente usa al hablar. Por lo tanto, el acto de cantar puede no ser la referencia adecuada para aprender sobre la entonación.

5. Resultados generales

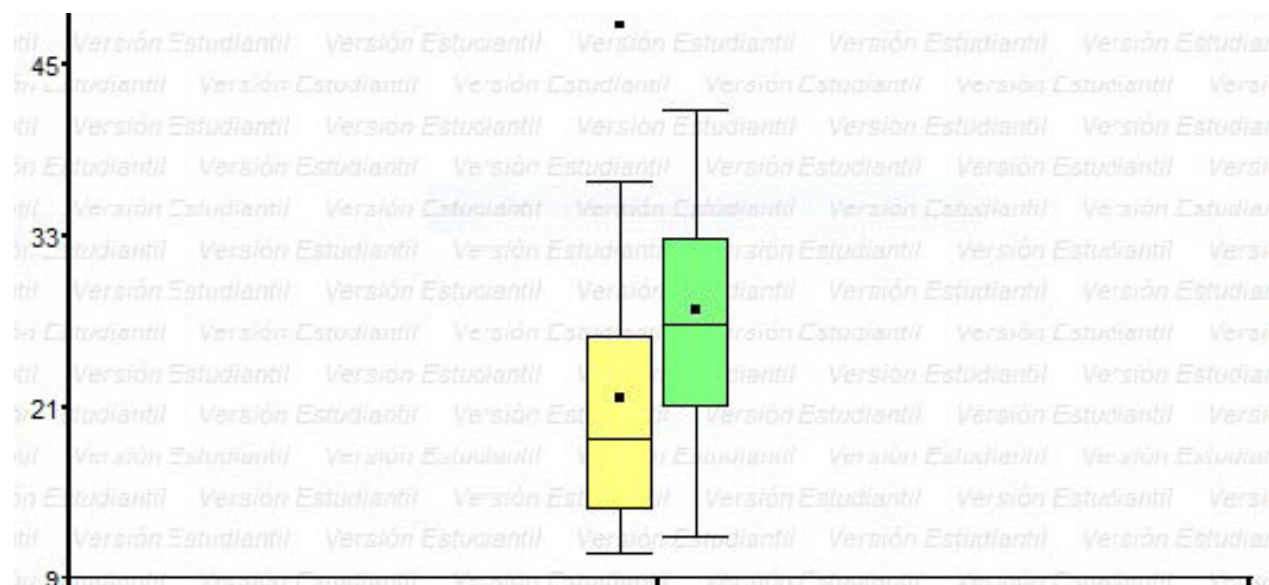


Gráfico. Resultados Generales.

Información obtenida por el autor, Asunción 2019.

6. Discusión

Se analizó y comparó la puntuación media obtenida de todas las puntuaciones de los estudiantes en la primera y segunda prueba. Como se presenta en el gráfico, los resultados de la segunda prueba fueron más altos. La diferencia entre ambas pruebas es significativa, teniendo en cuenta que la puntuación media en la segunda prueba supera la puntuación global individual más alta de la primera prueba. Esta mejora significativa se mostró claramente en nueve de los once aspectos presentados anteriormente.

Estos datos recopilados por el autor mostraron una mejora significativa en la fluidez del habla de los estudiantes y otros 8 aspectos de la expresión oral después de haber sido expuestos de manera efectiva a las técnicas pedagógicas de la música. Por lo tanto, los resultados indicaron que la música es una herramienta pedagógica muy útil cuando se usa correctamente. Este resultado está alineado con los de estudios previos (Adnan, Raja y Sudirman, 2014; Chen, 2011; Christamia, 2014; Adawiyah, 2017; Cohut, 2019; Liva, Sutapa, Gatot y Bunau, 2015) realizados en varias partes del mundo en el que se confirmó que la música ayuda a mejorar la fluidez del habla, así como otros aspectos del habla e incluso la motivación y el compromiso en el aula. Estos estudios de investigación antes mencionados, de acuerdo con este estudio, también determinaron que es posible provocar un impacto positivo en la capacidad oral de los estudiantes a través del uso de la música.

Conclusión

La noción inicial que motivó el presente estudio fue que la fluidez del habla en los estudiantes de inglés como lengua extranjera podría mejorarse mediante el uso de la música como herramienta pedagógica en el aula. Por lo tanto, el estudio fue diseñado para investigar cuánto podría mejorar la fluidez del habla en los estudiantes de inglés como lengua extranjera después de haber sido expuestos de manera efectiva a la música en sus clases de inglés. Este estudio de investigación se centró en un grupo específico de 29 participantes, y sus principales objetivos fueron los siguientes: identificar cuánto cambia la fluidez del habla de un estudiante después de la implementación de estrategias musicales y demostrar cómo la música ayuda al aprendizaje de idiomas de los estudiantes de EFL.

En términos de cuánto cambia la fluidez del habla de un estudiante después de la implementación de estrategias musicales en el aula, los datos mostraron que hubo una mejora significativa en este aspecto de la producción oral. Los resultados de la segunda prueba, en comparación con los de la primera, demostraron una alta mejora en la fluidez oral en todos los estudiantes. Por tanto, se puede concluir que la música les sirve muy bien a los profesores en cuanto a enseñar sobre la fluidez oral.

Con respecto a cómo la música ayuda al aprendizaje de idiomas de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, los resultados mostraron que los participantes que participaron en este estudio de investigación tuvieron respuestas positivas generales hacia la música y su uso en el aula. A través de la comparación de los resultados de las pruebas, quedó claro que estos estudiantes se desempeñaron mejor al hablar después de las sesiones musicales en el aula. Varios aspectos de las habilidades para hablar mejoraron

significativa y considerablemente. Además, durante las sesiones musicales se observó que otros aspectos del aprendizaje de idiomas también fueron mejorados y fomentados. Por ejemplo, los estudiantes demostraron estar más motivados y desarrollar un mejor sentido de autonomía y autogestión con respecto a su proceso de aprendizaje de idiomas. De todos estos datos se puede concluir que el uso de la música en el aula como herramienta pedagógica es de gran utilidad.

El presente estudio proporcionó algunas implicaciones teóricas y aplicables para comprender cómo la música ayuda a mejorar la fluidez y las habilidades del habla en general en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los hallazgos de la presente investigación se alinean con los de otros estudios previos realizados en diferentes partes del mundo (Adawiyah, 2017; Christamia, 2014; Duarte Romero, Tinjacá Bernal y Carrero Olivares, 2012; Busse, Jungclaus, Roden, Russo y Kreutz, 2018). Todos estos estudios concluyeron que la música tuvo un impacto positivo en las habilidades de habla de los estudiantes. Sugieren utilizar la música como parte de las lecciones de enseñanza de inglés para desarrollar un mejor desempeño oral en los estudiantes.

Asimismo, los resultados presentados en este estudio coincidieron con los planteamientos teóricos y prácticos propuestos por numerosos investigadores (Jonides, 2004; Peters, 2009; Engh, 2013; Marjanen K., 2016; Degrave, 2019; Coulter & Suri, 2020; Castelo, 2018; Susmansky Bacal, 2014) sobre el papel y la efectividad de la música como herramienta pedagógica. Todos estos investigadores coincidieron en que la música es un elemento versátil y multifuncional que necesita ser utilizado en el aula, para dotar a nuestras lecciones de un mayor grado de dinamismo. Sugieren que otras habilidades y habilidades lingüísticas, además de la fluidez en el habla, como la gramática, el vocabulario, la atención, la motivación y la creatividad, pueden verse afectadas de manera muy positiva por la música.

Bibliografía

- Adawiyah, A. (2017). *The Effectiveness of Popular Songs in Improving Students' Listening Skill (Thesis)*. Jakarta: SYARIF HIDAYATULLAH STATE ISLAMIC UNIVERSITY.
- Adnan, A. H., Raja, P., & Sudirman, S. (2014). *TEACHING SPEAKING THROUGH POPULAR ENGLISH SONG*. Unila Journal of English Teaching, Vol 3, No 8 .
- Albouy, P., Peretz, I., Bermudez, P., Zatorre, R. J., Tillmann, B., & Caclin, A. (2019). *Specialized neural dynamics for verbal and tonal memory: fMRI evidence in congenital amusia*. *Human brain mapping, 40*(3), 855-867.
- Arbib, & Lerhdal. (2013). *Musical Syntax and Its Relation to Linguistic Syntax*. *Language, Music, and the Brain: A Mysterious Relationship, 10* [257 - 272]. Retrieved August 20, 2018, from <https://scholarblogs.emory.edu/stoutlab/files/2013/07/Language-Music-and-the-Brain.pdf>
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (2018). *The phonological loop as a buffer store: An update*. *Cortex, 112*, 91 - 106. doi:<https://doi-org.cicco.idm.oclc.org/10.1016/j.cortex.2018.05.015>
- BECAL. (2019, October 30). *Más de 800 postulantes inscriptos a la fecha para concursar por las becas del programa BECAL*. Retrieved November 2019, 11, from Becas Don

- Carlos Antonio López: <http://www.becal.gov.py/mas-de-800-postulantes-inscriptos-a-la-fecha-para-concurrir-por-las-becas-del-programa-becal/>
- Béhague, G. (2020, February 6). *Folk and Popular Music*. Retrieved from Encyclopaedia Britannica: <https://www.britannica.com/art/Latin-American-music/Folk-and-popular-music#ref259810>
- Bravo, F., Cross, I., Hopkins, C., González, N., Docampo, J., Bruno, C., & Stamatakis, E. (2020). *Anterior cingulate and medial prefrontal cortex response to systematically controlled tonal dissonance during passive music listening*. *Human Brain Mapping*, 41(1): 46–66. doi:10.1002/hbm.24786
- British Council. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council. Retrieved from http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/6._english_in_mexico_british_council.pdf
- Brown, S. (2000). *The “musilanguage” model of music evolution*. *Neuro Arts*, IV; n. 16; pg. 269-300. Retrieved from <http://neuroarts.org/pdf/musilanguage.pdf>
- Buchsbaum, B. R. (2013). *The role of consciousness in the phonological loop: hidden in plain sight*. *Frontiers in Psychology*, 2013; 4: 496. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00496
- Busse, V., Jungclaus, J., Roden, I., Russo, F. A., & Kreutz, G. (2018). *Combining Song and Speech-Based Language Teaching: An Intervention With Recently Migrated Children*. *Frontiers in Psychology*, 9: 2386.
- Castelo, A. (2018). *Songs for Teaching Pronunciation: A Guiding Model*. *Journal Of Innovation In Psychology, Education & Didactics*, 22(1), 7-22. Retrieved from <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/viewFile/584/644>
- Chen, J.-J. (2011). *The Effects of Music Activities on English Pronunciation and Vocabulary Retention of Fourth-grade (ESOL) Students in Taiwan (Doctoral Thesis)*. Florida: University of Florida.
- Christamia, V. (2014). *Improving Students’ Speaking Skills through English Songs and Puppets (Thesis)*. YOGYAKARTA, Indonesia: YOGYAKARTA STATE UNIVERSITY.
- Cohut, M. (2019, February 15). *Medical News Today*. Retrieved from *How music motivates the brain to learn*: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/324448>
- Coulter, K., & Suri, R. (2020). *On melodic contour and number preferences: The effects of musical melody on the processing of numerical information*. *Psychology & Marketing*.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment*. Strasburg: Cambridge University Press.
- Darwin, C. (1876). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*. London: Murray.
- Degrave, P. (2019). *Music in the Foreign Language Classroom: How*. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 10, No. 3, pp. 412-420.
- Delibegovic Dzan, N., & Pejic, A. (2016, October). *The Effect of Using Songs On Young Learners and Their Motivation for Learning English*. *New Trends in Social and Liberal Sciences*, 40 - 54. doi:10.24819/netsol2016.8
- Duarte Romero, M., Tinjacá Bernal, L. M., & Carrero Olivares, M. (2012). *Using Songs to Encourage Sixth Graders to Develop English Speaking Skills*. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 14(1), 11-28.
- Edge, R. L. (2012). *Measuring Speech Naturalness of Children who Do and Do Not Stutter: The Effect of Training and Speaker Group on Speech Naturalness Ratings and Agreement Scores when Measured by Inexperienced Listeners (Doctoral dissertation)*. Oxford: Oxford University.

- Encyclopaedia Britannica. (2015, September 23). *Popular Art*. Retrieved from Encyclopaedia Britannica: <https://www.britannica.com/art/popular-art>
- Encyclopaedia Britannica. (2020, March 26). *Rap*. Retrieved from Encyclopaedia Britannica: <https://www.britannica.com/art/rap>
- Engh, D. (2013). *Why use music in English language learning? A survey of the literature. English Language Teaching*, 6 (2), 113-127.
- English Oxford Dictionary. (2020). *English Oxford Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Fillmore, C. J. (1979). *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press.
- Fitch, W. (2010). *The Evolution of Language*. Cambridge Univ. Press, . [10, 11, 14, 18–20].
- Fonseca-Mora, C., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). *Melodies that help: The relation between language aptitude and musical intelligence*. *International Journal of English Studies*, 22(1), 101-118.
- Frith, S. (2019, October 24). *Rock*. Retrieved from Encyclopaedia Britannica: <https://www.britannica.com/art/rock-music>
- Galatro, T. (2018, February 24). *Why Do Children Learn Languages Faster than Adults?* Retrieved from Tessa International School: <https://tessais.org/children-learn-languages-faster-adults/>
- Gholamhossein, S. (2017). *Improving English Speaking Fluency: The Role of Six Factors*. *Advances in Language and Literary Studies*, Volume: 8, pg (100 - 104).
- Götz, S. (2013). *Fluency in Native and Nonnative English Speech (Studies in Corpus Linguistics, Vol. 53)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Graham, C. (1993). *Grammarchants: Student Book*. New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Hannan, J., Newman, G., & King, T. (2015). *Authentic Communication : Public Speaking for Everyone*. New York: International Debate Education Association. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1081433&authType=sso&custid=ns021105&lang=es&site=eds-live>
- Heidari, A., & Araghi, S. M. (2015). *A comparative study of the effects of songs and pictures on Iranian EFL learners' 12 vocabulary acquisition*. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(7), 24-35.
- Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 8.
- House, S. (1997). *An Introduction to Teaching English to Children*. London: Richmond Publishing.
- Ingham, R. J., Martin, R. R., Haroldson, S. K., Onslow, M., & Leney, M. (1985). *Modification of listener-judged naturalness in speech of stutterers*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 495-504.
- Jäncke, L. (2008). *Music, memory and emotion*. *Journal of Biology*, 7(6): 21. doi:10.1186/jbiol82
- Johnstone, B. (2018). *Discourse analysis*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Jolly, Y. S. (1975). *The Use of Songs in Teaching Foreign Languages*. *The Modern Language Journal*, 59 (1-2): 11-14.
- Jonides, J. (2004). *How does practice make perfect?* *Nature Neuroscience*, 7, 10-11.
- Kanel, K. (2000). *Songs in language teaching: Theory and practice. Teacher belief, teacher action: Connecting research and the classroom: Proceedings of the JALT (Japan*

- Association for Language Teaching) 25th Annual International Conference on Language Teaching & Learning and Educational Materials Expo (pp. 69–75.). Tokyo, Japan: JALT.
- Karea, S. (2016). *Indonesian secondary-trained EFL teachers teaching English to primary-age children: A study of motivational factors and EFL teaching knowledge*. Brisbane: Australian Catholic University.
- Kleinow, J., & Smith, A. (2000). *Influences of Length and Syntactic Complexity on the Speech Motor Stability of the Fluent Speech of Adults Who Stutter*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(2):548-59. doi:10.1044/jslhr.4302.548
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley .
- Liva, C., Sutapa, Y., Gatot, Y., & Bunau, E. (2015). *Improving the Students Speaking Ability through English Song*. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, Vol. 14, N. 2.
- Logan, K. J. (2015). *Fluency Disorders*. San Diego, CA: Plural Publishing, Inc. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=sso&db=e000xww&AN=1513401&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Luoma, S. (2009). *Assessing Speaking*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Maess, B., & Koelsch, S. (2001). *Musical Syntax is Processed in Broca's area: An MEG study*. Leipzig: Max Planck Institute of Cognitive Neuroscience.
- Maisa, S. (2018). *Language Fluency and Its Evaluation: A Review of the Existing Literature*. *Language in India*, Vol. 18, pp/ 320 - 329.
- Manivannan, G. (2019, April 22). *Importance of the English Language*. Retrieved from Using English.com: <https://www.usingenglish.com/articles/importance-english-language.html>
- Marjanen, K. (2009). *The Belly-Button Chord. Connections of Pre- and Postnatal Music*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House .
- Marjanen, K. (2016). *The European Music Portfolio: Music Pedagogies as a Support for Language Learning*. *Hellenic Journal of Music*, Vol. 7 | Article 2, pp. 18 - 34. Retrieved 07/17/2020, from Hellenic Journal of Music, Education and Culture: file:///C:/Users/OTO/Downloads/75-283-1-PB%20(1).pdf
- Martin, R. R., Haroldson, S. K., & Triden, K. A. (1984). *Stuttering and speech naturalness*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 53-58.
- Maruthy, S., Venugopal, S., & Parakh, P. (2017). *Speech rhythm in Kannada speaking adults who stutter*. *International journal of speech-language pathology*, 19(5), 529-537.
- Massood Yazdani, M., & Rahele Najaf, E. (2013). *The Effect of Instructing Speaking Strategies Used by Successful EFL Learners on Unsuccessful Learners' Speaking Improvement in Iran*. *Journal of Language and Translation*, Volume 3, Number 3(6), (pp.33-44),. Retrieved from http://tlt.azad.ac.ir/article_514811.html
- Merker, B. (2002). *Music, the missing Humboldt system*. *Musicae Scientiae*, 6:3–21. [1, 10, 21]. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/102986490200600101?journalCode=msxa>
- Moi, T. (2002). *While We Wait: The English Translation of The Second Sex*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 27, no. 4; 1005-1035.
- Murphey, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicholas, J. (2016, December 22). *The Gramophone Newsletter*. Retrieved from A brief history of classical music: <https://www.gramophone.co.uk/features/article/a-brief-history-of-classical-music>

- Nichols, A. (1966). *Audience ratings of the "naturalness" of spoken and written sentences*. *Speech Monographs*, 33, 156 - 159.
- Nyssen, S. (2019). *Effects of Fountas and Pinnell's Leveled Literacy Interventions on Student Achievement* (Doctoral dissertation, University of St. Francis).
- O'Malley, Michael, J., Uhl, A. C., & Gloria, S. (1985). *Learning strategy applications with students of English as a second language*. *TESOL Quarterly*, 19/3, 557-584.
- Onslow, M., Hayes, B., Hutchins, L., & Newman, D. (1992). *Speech naturalness and prolonged speech treatments for stuttering: further variables and data*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 274 - 282.
- Ostertagová, E., Ostertag, O., & Ková, J. (2014). *Methodology and Application of the Kruskal-Wallis Test*. *Applied Mechanics and Materials*, Vol. 611, p. 115-120.
- Oxford Press University. (2020). *Oxford Online Dictionary*. Retrieved from Music: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/music?q=music>
- Pandey, P., & Pandey, M. (2014). *Better English for Better Employment Opportunities*. *International Journal of Multidisciplinary Approaches and Studies*, Volume 1. 96 -103.
- Parrish, W. M. (1951). *The concept of "naturalness"*. *Quarterly Journal of Speech*, 37 , 448-450.
- Pavia, N., Webb, S., & Faez, F. (2019). *Incidental Vocabulary Learning through Listening to Songs*. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-24.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Peters, A. M. (2009). *Connecting the dots to unpack the language*. Philadelphia : John Benjamins .
- Puhl, C. A. (1989). *Up from under: English training on the mines*. Stellenbosch, South Africa: University of Stellenbosch. (ED No. 335 864).
- Richardson, J. T. (2018). *Kruskal-Wallis Test*.
- Rousseau, J.-J. (1852). *ESSAI SUR L'ORIGINE DES LANGUES*. Collection complète des oeuvres, vol. 8, in-4.
- SAP. (2018, August 27). *Microbecas de Inglés Acces*. Retrieved November 11, 2019, from State Alumni Praraguay: <https://sap.org.py/experiencias/post/1>
- Schendel, Z. A., & Palmer, C. (2007). *Suppression effects on musical and verbal memory*. *Memory & cognition*, 35(4), 640-650.
- Shin, J. K. (2006). *Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners*. *English Teaching Forum*, 44 (2): 2-7, 13.
- Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York, London: Guilford Press.
- Smith, A., & Goffman, L. (1998). *Stability and Patterning of Speech Movement Sequences in Children and Adults*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41(1):18-30. doi:10.1044/jslhr.4101.18
- Starkweather, C. W. (1984). *Vocal and finger reaction times in stutterers and nonstutterers: Differences and correlations*. *Journal of Speech and Hearing Research* , 27 , 193-196.
- Susmansky Bacal, S. (2014, december 10). *Tadeusz Kantor: La construcción del espacio escénico*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Tomatis, A. (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris: Fixot.
- Van Riper, C. (1971). *The nature of stuttering*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Vargas, G. (2015). *Three Communication Difficulties*. *Revista de Lenguas Modernas* , N° 23,

2015 / 221-233.

Yang, Y. I. (2014). *Is Speaking Fluency Strand Necessary for the College Students to Develop in the EFL Class?* Theory and Practice in Language Studies, Vol. 4, No. 2, pp. 225-231.

Yaruss, S. (1997). *Clinical implications of situational variability in preschool children who stutter.* Journal of Fluency Disorders, 22(3):187-203. doi:10.1016/S0094-730X(97)00009-0