

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA**

**Escuela de Posgrado**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**EFICACIA DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA CANCIONES POP EN INGLÉS  
EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE VOCABULARIO EN LOS  
ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE LA ESPECIALIDAD DE  
IDIOMA EXTRANJERO DE LA ESCUELA PROFESIONAL  
DE EDUCACIÓN DE LA UNJBG**

**TESIS**

**PRESENTADA POR:**

**MGR. CECILIA ROSARIO DEL PILAR MENDOZA GÓMEZ**

**Para optar el Grado Académico de:**

**DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TACNA - PERÚ**


**2019**


**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHOMAN-TACNA**  
**ESCUELA DE POSGRADO**


**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**


**EFICACIA DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA CANCIONES POP EN INGLÉS  
EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE VOCABULARIO EN LOS  
ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE LA ESPECIALIDAD DE  
IDIOMA EXTRANJERO DE LA ESCUELA PROFESIONAL  
DE EDUCACIÓN DE LA UNJBG**

Tesis sustentada y aprobada el 09 de octubre del 2019; estando el jurado calificador integrado por:

PRESIDENTE :   
.....  
Dr. Roberto Encarnación Supo Hallasi

SECRETARIO :   
.....  
Dr. Oscar Mamani Aguilar

MIEMBRO :   
.....  
Dra. Adriana Maximina Luque Ticona

ASESORA :   
.....  
Dra. Adriana Maximina Luque Ticona

## DEDICATORIA

*Este trabajo está dedicado a la memoria de mis padres quienes me dieron las fuerzas para alcanzar mis sueños e hicieron de mí la persona que ahora soy; a mi amor incondicional, Luis y a mis hijos, Gonzalo, Claudia y Giuliana, a todos ellos, por quienes me lleno de deseos y razones para vivir.*

*Cecilia.*

## AGRADECIMIENTO

*A Dios, de quien emana la vida, conspirando a favor mío con inspiración, iniciativa, paciencia, inteligencia y salud; poniendo en mi camino a maravillosas personas, de quienes estoy eternamente agradecida.*

*A mi asesora, Dra. **Adriana Luque Ticona**, excelente maestra y amiga, por sus acertadas orientaciones metodológicas durante el diseño, desarrollo y ejecución de este trabajo de investigación y principalmente, por su sincera amistad.*

*A los estudiantes del segundo año de Educación, de la especialidad de Idioma Extranjero, por su activa participación y dedicación de su tiempo durante la ejecución de este estudio.*

## CONTENIDO

DEDICATORIA .....	ii
AGRADECIMIENTO .....	iv
RESUMEN .....	xiv
ABSTRACT .....	xv
RÉSUMÉ .....	xvi
INTRODUCCIÓN.....	1
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1.1. Descripción del problema .....	3
1.2. Formulación del problema .....	7
1.3. Justificación e importancia .....	7
1.4. Alcances y limitaciones .....	9
1.5. Objetivos .....	10
1.6. Hipótesis .....	11
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1. Antecedentes del estudio .....	12
2.2. Bases teóricas .....	15
2.3. Definición de términos .....	68
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO</b>	
3.1. Tipo y diseño de la investigación .....	71
3.2. Población y muestra .....	71
3.3. Operacionalización de variables .....	72
3.4. Técnicas e instrumentos para recolección de datos .....	73
3.5. Procesamiento y análisis de datos .....	74
<b>CAPÍTULO IV: MARCO FILOSÓFICO</b>	
4.1 MARCO FILOSÓFICO.....	75
<b>CAPÍTULO V: RESULTADOS</b>	
5.1. Nivel de Aprendizaje Significativo en el Pretest .....	77
5.2. Nivel de Aprendizaje Significativo en el Postest .....	103

5.3. Verificación de Hipótesis .....	147
<b>CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	
6.1 Discusión.....	154
CONCLUSIONES .....	160
RECOMENDACIONES .....	161
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	162
ANEXOS	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Población de estudiantes de la especialidad de IDEX .....	71
Tabla 2: Tamaño de la muestra de la Población estudiantes de la especialidad de IDEX .....	72
Tabla 3: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do. año de la especialidad de Idioma Extranjero, según Pretest. ....	77
Tabla 4: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do. Año de la especialidad de Idioma Extranjero, según Postest. ....	79
Tabla 5: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	81
Tabla 6: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	83
Tabla 7: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	85
Tabla 8: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	87
Tabla 9: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	89
Tabla 10: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	91
Tabla 11: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	93
Tabla 12: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	95
Tabla 13: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	97
Tabla 14: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	99
Tabla 15: Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, en el Pretest – según guía de observación y Dimensiones .....	101
Tabla 16: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – Prueba de Proceso 01. ....	103

Tabla 17: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01.	105
Tabla 18: Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01; según dimensiones.	107
Tabla 19: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02	109
Tabla 20: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02	111
Tabla 21: Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – Prueba de Proceso 02, según dimensiones	113
Tabla 22: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – Prueba de Proceso 03	115
Tabla 23: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03	117
Tabla 24: Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03	119
Tabla 25: Resultados de consolidados de pruebas de proceso del nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés	121
Tabla 26: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA	123
Tabla 27: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA	125
Tabla 28: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA	127
Tabla 29: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA	129

Tabla 30: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	131
Tabla 31: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	133
Tabla 32: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	135
Tabla 33: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	137
Tabla 34: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	139
Tabla 35: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	141
Tabla 36: Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – según guía de observación y Dimensiones .....	143
Tabla 37: Resultados de los Consolidados de Pruebas de proceso y Guía de Observación, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés .....	145
Tabla 38: Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, en el Pretest – según guía de observación y Dimensiones .....	147
Tabla 39: Tabla cruzada Comprensión Auditiva y Léxica *PreTest .....	149
Tabla 40: Pruebas de chi-cuadrado .....	149
Tabla 41: Resultados de los Consolidados de Pruebas de proceso y Guía de Observación, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés .....	150
Tabla 42: Tabla cruzada Pruebas de Proceso – Guías de Observación .....	152
Tabla 43: Pruebas de chi-cuadrado .....	152

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do. año de la especialidad de Idioma Extranjero, según Pretest. ....	78
Figura 2: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do. Año de la especialidad de Idioma Extranjero, según Postest. ....	80
Figura 3: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	82
Figura 4: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según PreTest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA.....	84
Figura 5: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	86
Figura 6: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	88
Figura 7: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	90
Figura 8: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	92
Figura 9: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA ...	94
Figura 10: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA ...	96
Figura 11: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	98
Figura 12: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según Pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	100
Figura 13: Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario en el Pretest según guía de observación y Dimensiones.....	102
Figura 14: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – Prueba de Proceso 01.....	104

Figura 15: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01 .....	106
Figura 16: Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01; según dimensiones. ....	108
Figura 17: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02 .....	110
Figura 18: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02 .....	112
Figura 19: Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02; según dimensiones. ....	114
Figura 20: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – Prueba de Proceso 03 .....	116
Figura 21: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03 .....	118
Figura 22: Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03; según dimensiones. ....	120
Figura 23: Resultados de consolidados de pruebas de proceso del nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés .....	122
Figura 24: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	124
Figura 25: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	126

Figura 26: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	128
Figura 27: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	130
Figura 28: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA .....	132
Figura 29: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	134
Figura 30: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	136
Figura 31: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	138
Figura 32: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	140
Figura 33: Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA .....	142
Figura 34: Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – según guía de observación y Dimensiones .....	144
Figura 35: Resultados de los Consolidado de Pruebas de proceso y Guía de Observación, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés .....	146
Figura 36: Esquema de prueba: (Unilateral, de cola derecha) de Chi cuadrado (valor máximo tolerable) .....	148
Figura 37: Esquema de prueba: (Unilateral, de cola derecha) de Chi cuadrado (valor máximo tolerable) .....	151

## RESUMEN

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en la Especialidad de Idioma Extranjero; tomando en cuenta una muestra representativa de 35 alumnos del segundo año de una población de 218 alumnos entre varones y mujeres. Está enfocada en la exploración y reforzamiento de la comprensión auditiva. Fue realizada con el fin de demostrar la influencia positiva de las canciones pop en inglés en el aprendizaje significativo de vocabulario, asimismo, identificar significados de palabras o frases muy importantes, determinar su pronunciación y entonación correcta, y la comprensión de los diferentes dialectos en inglés. Esta investigación es de tipo Aplicada y su diseño es experimental de tipo pre experimental porque se trabajó con un solo grupo y el nivel de investigación es Experimental del tipo Pre experimental.

Los resultados obtenidos demuestran que las estrategias didácticas Canciones pop en inglés mejora significativamente el aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del segundo año de la especialidad de idioma extranjero.

El estudio concluye que las estrategias realizadas durante las sesiones de trabajo fueron efectivas y que ayudaron a los participantes a mejorar el idioma inglés.

El presente trabajo de investigación pone de manifiesto la eficiencia y eficacia de las estrategias aplicadas en las diferentes sesiones de aprendizaje en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

**Palabras clave:** Canciones pop, motivación, estrategias didácticas, aprendizaje significativo, vocabulario

## **ABSTRACT**

The present investigation was carried out in the School of Education of the National University Jorge Basadre Grohmann, in the Specialty of Foreign Language; taking into account a representative sample of 35 students from the second year of a population of 218 students between men and women. It is focused on the exploration and reinforcement of listening comprehension. It was made in order to demonstrate the positive influence of pop songs in English on meaningful vocabulary learning, also to identify meanings of very important words or phrases, to determine their pronunciation and correct intonation, and to understand the different dialects in English. This research is of the Applied type and its design is experimental of a pre experimental type because it was worked with a single group and the research level is Experimental of the Pre experimental type.

The results obtained show that the teaching strategies POP Songs in English significantly improves the significant vocabulary learning of students in the second year of the foreign language specialty.

The study concludes that the strategies carried out during the work sessions were effective and that they helped the participants to improve the English language.

This research work shows the efficiency and effectiveness of the strategies applied in the different learning sessions in the significant learning of the students.

**Keywords:** Pop songs, motivation, teaching strategies, meaningful learning, vocabulary

## RÉSUMÉ

Cette recherche a été réalisée à l'école nationale supérieure d'éducation de l'Université Jorge Basadre Grohmann, dans la spécialité langues étrangères ; en prenant en compte un échantillon représentatif de 35 étudiants en deuxième année d'une population de 218 étudiants entre hommes et femmes. Il est axé sur l'exploration et le renforcement de la compréhension à l'audition. L'objectif était de démontrer l'influence positive des chansons pop en anglais sur l'apprentissage significatif du vocabulaire, d'identifier les significations de mots ou de phrases très importants, de déterminer leur prononciation et leur intonation correcte, et de comprendre les différents dialectes de l'anglais. Cette recherche est de type appliqué et sa conception est expérimentale de type pré-expérimental car elle a fonctionné avec un seul groupe et le niveau de recherche est Expérimental de type pré-expérimental.

Les résultats obtenus montrent que les stratégies d'enseignement de chansons POP en anglais améliorent considérablement l'apprentissage du vocabulaire significatif des étudiants de deuxième année de la spécialité langue étrangère.

L'étude conclut que les stratégies menées au cours des séances de travail ont été efficaces et qu'elles ont aidé les participants à améliorer la langue anglaise.

Ce document de recherche montre l'efficacité et l'efficacé des stratégies appliquées lors des différentes sessions d'apprentissage pour un apprentissage significatif des étudiants.

**Mots-clés** : chansons pop, motivation, stratégies d'enseignement, apprentissage significatif, vocabulaire

## INTRODUCCIÓN

Las canciones en términos generales, han sido utilizadas por el hombre para expresar sus sentimientos, lo que ve y piensa del mundo que lo rodea. Ellas pudieran considerarse un lenguaje muy particular que acompañan el día a día de los seres humanos, constituido por la música, por un texto de carácter poético, y por la voz y entonación del cantante. Cada uno de sus componentes tienen un propósito particular: la música es el medio que produce efectos sobre los estados de ánimo de las personas, el texto representa las pasiones, opiniones y visiones del mundo, y el tono en la voz y entonación que es la expresión de las emociones como un eco de las sensaciones o sentimientos agradables y desagradables presentes en los seres humanos.

El ser humano ha entendido de ritmos y sensaciones musicales desde la prehistoria. Con el paso del tiempo y la llegada de la modernidad se ha logrado avanzar en el proceso de creación musical, la invención y especialización de instrumentos, las nuevas tendencias y géneros musicales. La música en la actualidad es entretenimiento para muchos, negocio para unos tantos y una verdadera pasión para otros.

Actualmente, la vida cotidiana del ser humano se ve sumergida en la influencia de los dispositivos electrónicos de los cuales hacemos uso en gran parte de nuestros días por su utilidad en el acceso a información, personas y recreación.

Los efectos de la música en las personas son más que evidentes en las reacciones que los individuos tienen al ser expuestos a una canción ya sea cantándola o escuchándola; diferentes sentimientos son desencadenados como resultado de la interiorización de la música. Esto nos demuestra que ya sea sentimiento de paz, amor, odio, nostalgia o cualquier otra forma de sentir, la música de alguna manera logra una alteración en espíritu y la voluntad de la persona en el momento en que la melodía es escuchada.

Es por ello y debido a la importancia de la música en el ser humano se planteó la presente investigación en la se puso en práctica la aplicación de canciones pop en inglés en el aprendizaje significativo de vocabulario.

Para una mejor comprensión del tema abordado, el presente estudio comprende los siguientes capítulos:

El **Capítulo I**, denominado “**Planteamiento del problema**”, donde se desarrolla la descripción y formulación del problema; así como la justificación, los alcances y limitaciones, los objetivos y formulación del Hipótesis.

El **Capítulo II: “Marco Teórico”**, constituido por los antecedentes de estudio, bases teóricas y definición de términos básicos.

En el **Capítulo III**, se considera el “**Marco Metodológico**”, que comprende tipo y diseño de investigación, población y muestra, operacionalización de variables, técnicas e instrumentos de recolección de la información, procesamiento y análisis e interpretación de la información.

En el **Capítulo IV** se desarrolla el “**Marco Filosófico**”, que expone la concepción filosófica-pedagógica desarrollada en el presente estudio.

En el **Capítulo V** se consignan los “**Resultados de la investigación**”, donde se da a conocer los hallazgos de la investigación.

El **Capítulo VI** denominado “**Discusión de Resultados**” en base a teorías que confirmen o refuten estos resultados.

Finalmente, se incluye las referencias bibliográficas, los anexos, los mismos que permiten aclarar aspectos procedimentales en lo referente al desarrollo del estudio.

**La autora.**

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

No es algo sencillo que se aprenda un idioma extranjero de un día para otro y en el que nos volvamos expertos de la noche a la mañana. A lo largo de mi experiencia como docente de inglés, me he encontrado con situaciones en las que los estudiantes tienen dificultades u obstáculos para mejorar el nuevo idioma, a veces hacemos suposiciones tan simples como “no tiene aptitud para aprender un idioma extranjero”, “no estudia lo suficiente”, “no avanza nada”, etc., en vez de pararnos a observar cómo se está llevando a cabo el proceso de aprendizaje y la situación personal de cada uno de los estudiantes. Debemos detectar estas barreras y aprender a gestionarlas para que el aprendizaje sea mucho más eficaz, gratificante y sencillo.

En la Escuela Profesional de Educación, especialidad de Idioma Extranjero, se observa que algunos docentes aún continúan con el método tradicional; vale decir, enseñan gramática con los paradigmas antiguos, y a los estudiantes aprendiendo las reglas de memoria, o aprendiendo vocabulario a través de listas y traducciones.

Por ello, y tomando conciencia que debemos buscar estrategias didácticas que motiven constantemente al estudiante, manteniendo su atención y concentración, a la par que mejoren su aprendizaje, se propuso la presente investigación, en el curso de Vocabulary in Use, la cual busca proporcionar a los estudiantes de segundo año de la especialidad de Idioma Extranjero, mayores oportunidades de formación inicial, en perspectiva al logro del éxito profesional.

Es necesario puntualizar, que cuando se trata del aprendizaje de otras lenguas que no es la nativa, nos cuesta asimilar esos fonemas y estructuras diferentes, no entra en nuestros aprendizajes o esquemas primarios, adquiridos de manera natural. Al mismo tiempo, cuando intentamos expresarnos o comprender otro idioma, nuestra mente emplea primero el idioma materno, es decir antes de hablar pensamos en nuestra lengua y luego traducimos y al escuchar intentamos traducirlo a nuestro idioma.

Todo esto se une a una falta de motivación por el aprendizaje de los idiomas. Tradicionalmente aprender inglés se ha convertido en una tarea aburrida y sin sentido para los estudiantes por lo que resulta fundamental convertir la enseñanza del inglés en una experiencia agradable y dotarla de sentido para que motive a los estudiantes.

Por otro lado, debemos fomentar que los estudiantes empleen el pensamiento en el idioma en el que han de comunicarse y exponerlos a los fonemas y estructuras de dicho idioma. Sin estas cualidades, todas las buenas intenciones formativas se podrían quedar en el sílabo, y los estudiantes se alejarían cada vez más de los perfiles y estándares profesionales estipulados para cada carrera profesional.

Por ello, esta investigación se propuso dotar a los estudiantes de herramientas para el aprendizaje de vocabulario a través de canciones pop en inglés, ya que es la música el denominador común de todos ellos.

### **1.1.1. Antecedentes del problema**

#### **a. Nacionales**

En la Investigación titulada: “Desarrollo del aprendizaje significativo en la facultad de Educación de la Universidad San Martín de Porres - 2008”, realizada por ECHAIZ, A., en la Unidad de Post Grado de la facultad de educación en la Universidad de San Martín de Porres. Llegó a las siguientes conclusiones:

- ✓ “Un aprendizaje significativo es funcional en la medida que los nuevos contenidos asimilados están disponibles para ser utilizados en diferentes situaciones”.
- ✓ “Los aprendizajes significativos son producto de la práctica y enfrentan a los estudiantes con los problemas de su entorno inmediato”.
- ✓ “En el aprendizaje significativo los estudiantes deben participar de manera responsable en el proceso”.
- ✓ “Para lograr aprendizajes significativos se requiere tres condiciones: Significatividad lógica, significatividad psicológica del material y actitud favorable del alumno”.
- ✓ “Los estudiantes deben realizar aprendizajes significativos por sí solos, o sea deben ser capaces de aprender a aprender y para ello deben estar dotados de herramientas denominadas estrategias cognitivas”

#### **b. Internacionales**

- Tesis titulada: “The role of music and songs in teaching English vocabulary to students”, presentada por Kuśnierek, Anna., presentada al Departamento de Idioma Inglés, Colegio Secundario de idiomas Extranjeros Samuela Bogumila Lindego. La autora de la presente investigación llegó a las siguientes conclusiones:
  - ✓ La música siempre ha jugado un papel importante en la sociedad porque ha estado presente con la gente durante eventos importantes y en muchos lugares diferentes. Las canciones también han encontrado cabida en las aulas de inglés. Hoy en día, los profesores de lenguas extranjeras encuentran que el uso de canciones y música es útil, porque las canciones son percibidas como fuentes motivadoras, por lo que son beneficiosas en el aprendizaje de idiomas.
  - ✓ Aprender a través de canciones puede ser un buen método de memorización de vocabulario porque las letras se cantan repetidamente y las canciones pegadizas ayudan a recordarlas.

- ✓ Los resultados de las post-pruebas presentaron que los estudiantes que fueron estimulados por la música lograron mejores resultados.
- Trabajo de Investigación: “La Enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: El uso de canciones de música popular no sexista como recurso didáctico”, presentado por Silva R., María Teresa a la institución Universidad de Málaga, Departamento de Filología Inglesa, francesa y alemana.

En este trabajo de investigación la autora concluye:

- ✓ Tanto el lenguaje como la música – junto a otras inteligencias – son esenciales en la educación de cualquier persona. Por lo tanto, el uso de canciones influye de forma positiva en su formación.
- ✓ En las canciones están presentes factores como el afecto y la motivación, elementos que están empezando a demostrar su importancia en cualquier proceso de aprendizaje.
- ✓ La entonación y el ritmo son esenciales desde un punto de vista pedagógico, ya que logran que los estudiantes retengan y memoricen de forma más fácil.
- ✓ Las canciones resultan un buen recurso didáctico para la titulación de Filología Inglesa porque permiten no sólo el desarrollo de las destrezas lingüísticas sino también analizan los distintos niveles lingüísticos, y especialmente los elementos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) del inglés.
- ✓ Las canciones resultan ser una excelente fuente de motivación, elemento esencial para el aprendizaje de una nueva lengua.
- ✓ Mediante las canciones se puede aprender no sólo el inglés como lengua extranjera sino también aspectos de su cultura y sociedad.

En efecto, la música ha despertado interés desde principios de los tiempos, y tiene diferentes usos: relajación, entretenimiento, entre otros, es por eso que

los diferentes estudios de investigación sobre el uso de las canciones en inglés en el aprendizaje de vocabulario son pertinentes, son motivadoras, los estudiantes adquieren el idioma de manera desestresante, y de forma innovadora.

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.2.1. Problema General**

¿Cuál es el nivel de eficacia de la aplicación de la estrategia didáctica canciones pop en inglés en el aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes de segundo año de la especialidad de Idioma Extranjero de la Escuela Profesional de Educación de la UNJBG?

### **1.2.2. Problemas Específicos**

- a) ¿Cuál es el nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los alumnos de segundo año de la especialidad de Idioma Extranjero de la Escuela Profesional de Educación de la UNJBG?
- b) ¿Cómo influye la aplicación de la estrategia didáctica canciones pop en inglés en los alumnos de segundo año de la especialidad de Idioma Extranjero de la Escuela Profesional de Educación de la UNJBG?

## **1.3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA**

Hoy en día las instituciones educativas del Perú, frente a la importancia que se tiene en aprender una lengua extranjera, se han preocupado un poco más por el énfasis que requiere la enseñanza - aprendizaje de este idioma.

Inglés, puertas al mundo, es una política Nacional Multisectorial (aprobada por Decreto Supremo N.º 012-2015-MINEDU), que define los objetivos y lineamientos para la enseñanza y uso del idioma inglés; constituyéndose en el

principal instrumento orientador de los planes sectoriales e institucionales, programas, proyectos y demás actividades de todas las entidades del Estado en todos los niveles de gobierno, cuyo objetivo general es que los beneficiarios desarrollen las competencias comunicativas del idioma inglés, para ampliar su acceso a oportunidades educativas, científicas, tecnológicas, de entretenimiento y laborales, así como para contribuir a la formación de un capital humano más productivo, y a la inserción en mercados internacionales, con miras a fortalecer la competitividad del país a nivel internacional.

Por tanto, es importante y necesario el diseño de herramientas didácticas que permitan mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés, mediante el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Por tal motivo, tras analizar la necesidad del aprendizaje del inglés, actualmente se buscan diversas didácticas para la aprehensión de esta lengua con el fin de que su aplicación sirva para darle un uso real y concreto, para lograr una competencia comunicativa bilingüe en los sujetos.

Con el fin de dar un nuevo enfoque a la enseñanza de una lengua extranjera, la teoría del aprendizaje significativo contribuye a brindar a los estudiantes posibilidades de utilización de la lengua de una forma libre y útil, puesto que crea situaciones de comunicación en contextos reales y la construcción de relaciones lingüísticas que enriquecen los esquemas mentales de los estudiantes, gracias a la relevante significación dada a cada experiencia de aprendizaje.

Teniendo en cuenta el planteamiento de esta teoría, este trabajo de investigación propone una forma innovadora, una composición y compilación de canciones en lengua inglesa que contenga vocabulario variado, relacionado especialmente al entorno del estudiante, como el hogar, el amor, la felicidad, entre otros. Así, nos basamos en un recurso artístico como es la música. A través de ella se pueden conseguir numerosos objetivos; y, dentro de la universidad, su

uso no se limita solo dentro del aula. Rompe con la monotonía y disminuye la carga intelectual de las clases que nuestros alumnos soportan.

Cuando se trata de aprender idiomas, se tratará como un elemento motivador y novedoso que conseguirá activar a nuestros alumnos y acabar con la rigidez de las aulas de inglés. Además, debemos tomar en cuenta que existen razones científicas de cómo una persona puede desarrollar su aprendizaje a partir del uso de la música como, por ejemplo: razones neurobiológicas, razones afectivas, y razones lingüísticas.

Por tanto, el trabajo discográfico como producto final de este proyecto, será de gran apoyo para los estudiantes de educación, de la especialidad de Idioma Extranjero, ya que lo podrán utilizar como herramienta en sus clases, y mostrar que la enseñanza – aprendizaje de una lengua es totalmente dinámica e interactiva, además del objetivo principal, cual es el aprendizaje de vocabulario de una manera más fácil, amena y significativa para ellos y así lograr la obtención de una competencia comunicativa exitosa.

## **1.4. ALCANCES Y LIMITACIONES**

### **1.4.1. Alcances**

En relación a los alcances, la presente investigación, muestra una aproximación a la importancia del empleo de canciones para el aprendizaje de vocabulario en la lengua inglesa. Además, podemos tener en cuenta como aporte en relación al resultado de la presente investigación para el desarrollo de futuras investigaciones los siguientes temas:

- ✓ Analizar la relación entre la música y la motivación en los estudiantes.
- ✓ Analizar la eficacia del uso de las canciones en inglés en el aprendizaje de gramática inglesa.
- ✓ Elaborar un método de aprendizaje basado en las canciones populares para el estudio del idioma inglés.

## **1.4.2 Limitaciones**

La presente investigación ha encontrado algunas limitaciones que se detallan a continuación. Entre los factores limitantes a tener en cuenta debemos mencionar la imposibilidad de utilizar la grabación de videos para la recogida y posterior análisis de datos, es decir no se pudo analizar el comportamiento de los individuos, sino como grupo. Sin embargo, estas son las condiciones en las que se encuentra el docente en la práctica diaria, ya que es él quien realiza la docencia y a su vez tiene que registrar las observaciones, para poder mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo que podemos decir que el estudio de la recogida de datos tiene validez por ser similar al que se da en la práctica docente en su día a día.

Otro factor limitante ha sido la dificultad para encontrar las canciones adecuadas que no sean de un libro de texto guía, que se ajusten al vocabulario en inglés tema en cuestión y que no sea una canción que los estudiantes conozcan y sepan la letra de antemano y que sea una canción cuyo vocabulario sea significativo para ellos.

## **1.5. OBJETIVOS**

### **1.5.1. Objetivo General:**

Determinar el nivel de eficacia de la estrategia didáctica canciones pop en inglés en el aprendizaje significativo de vocabulario.

### **1.5.2. Objetivos Específicos:**

- a) Determinar el nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los alumnos de segundo año de la especialidad de Idioma Extranjero, antes de la aplicación de la estrategia didáctica Canciones pop en inglés.
- b) Aplicar la estrategia didáctica canciones pop en inglés para mejorar el aprendizaje significativo de vocabulario de los alumnos de segundo año de la especialidad de Idioma Extranjero.

## **1.6. HIPÓTESIS**

### **1.6.1. Hipótesis General:**

La estrategia didáctica canciones pop en inglés mejora notablemente el aprendizaje significativo de vocabulario de los alumnos de 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero.

### **1.6.2. Hipótesis específicas:**

- a) El nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los alumnos de 2do año de la especialidad de Idioma extranjero, es bajo.
- b) La aplicación de la estrategia didáctica mejorará el aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes de 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO**

A finales del siglo XIX y comienzos del XX se produce un proceso de renovación pedagógica, dando inicio así a la aparición de numerosos métodos de enseñanza. Esta renovación fue general en todas las materias, por lo que numerosos pedagogos musicales se cuestionaron la forma tradicional de enseñar la música. Defendieron que la educación musical debía realizarse en las escuelas, en un ambiente de juego y confianza, desarrollando la creatividad. Así surgieron algunos métodos activos, caracterizados por favorecer la participación del niño, quien llegaría al conocimiento teórico a partir de la experimentación y la ciencia musical. Los métodos de aprendizaje, a través del descubrimiento, derivan de filósofos como Froebel, Dewey o Montessori y han sido impulsados por las teorías evolutivas de Piaget y Bruner.

Ya en el siglo XVIII, Rousseau defendía que la experiencia musical es la precursora de la alfabetización musical. La misma idea encierra la siguiente frase de Slobodan: "No hay que proporcionar información. La información ya está en la música. Hay que ayudar al estudiante a tomar conciencia de ello."

Fonseca, C. y Toscano, C. (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". Las mismas autoras hacen eco de la opinión de Faloni (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. Son muchos los autores que, tomando como base la teoría

de las inteligencias múltiples, 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, C. (2011) cita 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”, (*“Las canciones unen los hemisferios (del cerebro), fortaleciendo la retención a través de una función complementaria a medida que el hemisferio derecho aprende la melodía, la izquierda, las palabras”*). En otro trabajo posterior, Fonseca, C. y Toscano, C. (2012) citan a Campbell, D. y Dicknson, R. (2001), el cual asevera que “the more we sing, the more we strengthen the communication between the two sides of the brain” (*“Cuanto más cantamos, más fortalecemos la comunicación entre los dos lados del cerebro”*) por lo que el aprendizaje se hace más efectivo.

Fueron precisamente los críticos de Gran Bretaña los que empezaron a demostrar que, la música popular, también es un medio para educar y hacer reflexionar (Mcrobbie 1999); “the decade of the 1980s saw the emergence of popular music research as a legitimate, coherent and distinctive field of study” (*“la década de los 80 vio el surgimiento de la investigación de la música popular como un campo de estudio legítimo, coherente y distintivo”*). En efecto, los estudios sobre música popular adquieren relevancia a principios de la década de 1980 debido, en gran parte, a la creación de la IASPM (International Association for the Study of Popular Music) en 1981.

De hecho, para que seamos conscientes del papel que ha adquirido la música, el veintiuno de junio se ha declarado “El día de la Música” a nivel mundial, celebrándose en más de cien países.

La primera disciplina en atreverse a realizar un estudio en profundidad sobre la música popular fue la sociología, ya que la musicología sólo se centraba en cuestiones formales como la melodía y armonía, dejando de lado las posibles influencias de la música en la sociedad. En realidad, fueron los periodistas los

que primero hicieron crítica de la música pop, disintiendo de la sociología, pues su información se basaba en fuentes de primera mano: entrevistas, noticias de conciertos, etc. Por el contrario, la sociología se centraba más en el oyente como consumidor.

Asimismo, con la llegada del postmodernismo, todos los límites desaparecen, originando que todo tenga su propio valor, por lo que la música popular pasa también a ocupar su propio espacio. Según Stan Hawkins (1996):

“Pop music in the 1990s might be perceived as the ultimate postmodern text in that it symbolises the complex fragmentation of stylistic identities and codes, by its continuous appropriation, innovation and manipulation of traditional representations.

La música pop en la década de 1990 podría ser percibida como el último texto posmoderno, ya que simboliza la fragmentación compleja de identidades y códigos estilísticos, por su continua apropiación, innovación y manipulación de las representaciones tradicionales.”

Como enfatiza Sheila Whiteley (1997), llevar a cabo un análisis de la música popular resulta complejo, ya que hay más de un método de análisis, abarca campos distintos, etc. Así, pues, el uso de la música popular es de carácter transversal e interdisciplinar, al abarcar varias disciplinas de la Lingüística Aplicada: Didáctica de las lenguas, Psicolingüística y Sociolingüística. Aprender con música hace posible guardar en la memoria información verbal que luego se puede recordar con más facilidad por la asociación que se establece. Andrea Kilgour, Lorna Jakobson y Lola Cuddy (2000), tras varios experimentos llevados a cabo con estudiantes universitarios, afirman que quienes escuchan un mensaje acompañado de música (por ejemplo, las canciones), o poseen algún tipo de formación musical, son capaces de recordar mucho mejor la información verbal contenida en el mismo. Fonseca (2011), explica que este fenómeno puede deberse a que “la percepción musical supone un menor desgaste de energía cerebral que la recepción lingüística”.

## **2.2. BASES TEÓRICAS**

### **2.2.1. Estrategia Didáctica Canciones pop en inglés**

Al hablar de estrategias de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés, tenemos primero que comenzar por establecer diferencias y definir qué es una estrategia, a qué llamamos estrategias de enseñanza y a qué llamamos estrategias de aprendizaje, qué diferencias existen entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

Cuando hablamos de estrategias de enseñanza hay que comenzar por establecer que éstas son utilizadas por el docente desde el acto mismo de planificación. Las estrategias de enseñanza trazan rutas, organizan y contribuyen al buen desarrollo de los contenidos.

Es por esta razón que se definen: como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza, con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Rebeca Anijovich Silvia Mora; 2013).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se tomó en cuenta al autor Diaz Barriga y Hernández (1998) quienes afirman que una estrategia de aprendizaje es “un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que el alumno adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible, para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas”.

#### **2.2.1.1. Las estrategias de enseñanza**

Hablar de estrategias de enseñanza hoy día, implica no solo un enfoque a los métodos tradicionalistas y a las investigaciones realizadas en el pasado, esto también implica una mirada hacia el futuro de la enseñanza y el aprendizaje. Hoy con los avances tecnológicos, las estrategias de enseñanza van más allá de un plan en el cual se trazan pautas.

En los momentos actuales, el docente tiene que tomar en cuenta que los estudiantes se caracterizan por lo que se ha denominado una mente virtual. La institución educativa y los docentes, no pueden desconocer las nuevas formas de leer e interpretar el mundo con las que los estudiantes actuales abordan los contenidos y las tareas, puesto que son ellos los que nos exigen una nueva metodología de enseñanza - aprendizaje basado en los adelantos tecnológicos que existen hoy en día y que estén al alcance de ellos.

Al respecto, Díaz, F. (2003), menciona: la enseñanza está a cargo del docente como su originador; pero finalmente, es una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional. Por ésta y otras razones, se concluye que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Otras definiciones de estrategias de enseñanza, se basan más en la labor docente, Rebeca Anijovich & Sivia Mora (2013), definen las estrategias de enseñanza como un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Aquí se presentan más bien como orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

Rajadell (2007), una estrategia de enseñanza es igual a la actuación consciente del profesional de la educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser. Además, para esta autora, para que una enseñanza sea activa deben presentarse una serie de condiciones, destacando una de ellas: evitar la memorización repetitiva y no significativa.

Es importante señalar que las estrategias de enseñanza, influyen en los alumnos de diferentes formas tales como: en los contenidos que se les transmiten a los alumnos, el trabajo intelectual que éstos realizan, los valores

que se ponen en juego en la situación de clase, el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

Al momento de aplicar las estrategias de enseñanza, se debe tomar en cuenta algunos aspectos, los cuales los define Frida Díaz Barriga (2003) como aspectos esenciales, y son:

- Consideración de las características generales de los aprendices, tales como nivel de desarrollo cognitivo, factores emocionales, conocimientos previos.
- Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido curricular en particular.
- La meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como el progreso y aprendizaje de los alumnos.
- Determinación del contexto intersubjetivo (ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento.

Cada uno de estos factores constituye un argumento esencial para poder identificar cómo y cuándo debemos utilizar determinada estrategia.

#### **2.2.1.2. Estrategias de aprendizaje**

Una de las metas del proceso educativo, tanto a nivel nacional como internacional, durante muchos años, ha sido fomentar en el alumno/a un aprendizaje autónomo, en el cual el estudiante no necesite de un instructor de manera constante.

Todo esto nos lleva a identificar, inmediatamente, las herramientas, estrategias y métodos a emplear para formar individuos independientes y auto motivados para controlar su propio proceso de aprendizaje, captar las exigencias de las tareas y responder coherente, y consecuentemente, fijarse estrategias de

estudios para cada situación y de esta forma que valoren los logros alcanzados corrigiendo ellos mismos sus errores.

Las estrategias de aprendizaje, han sido definidas con una gran variedad de conceptos, los cuales coinciden en diferentes puntos y consideraciones tales como: el hecho de que son actividades voluntarias, son procedimientos, pueden ser abiertas, se realizan flexiblemente, entre otras.

Así las estrategias de aprendizaje las definen como procedimientos que un estudiante utiliza o emplea de forma consciente, controlada e intencional como instrumento flexible para aprender y solucionar problemas.

Una definición muy útil, aportada por Rebecca Oxford (1990), quien considera a las estrategias de aprendizaje de una lengua como "...acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera." Y sigue planteando que:

"Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas."

Para Beltrán, García – Alcaniz, Moraleda, Calleja y Santuiste (1987), las estrategias de aprendizaje son operaciones mentales que se emplean para facilitar el conocimiento. Ellos le añaden dos características que son directa o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional o propósito.

Como podemos observar, Beltrán et al, presentan las estrategias de aprendizajes como un proceso interno, a diferencia de otros autores que las presentan de una forma más amplia, en la cual incluyen la influencia de todo un proceso. Sin embargo, todos estos autores coinciden en el hecho de que es el

estudiante quien ejecuta dichas estrategias, éstas no son ejecutadas por el educador o instructor.

Según Justicia y Cano (1993), las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno, están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

Por su parte Monereo (2001), considera las estrategias de aprendizaje como el proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, en dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Pozo y Postigo (1993), proponen los siguientes rasgos característicos más notorios de las estrategias de aprendizaje:

- La aplicación de éstos no se considera automática, sino controlada. En ese sentido, precisan planificación y control de la ejecución, y se relacionan con la meta cognición.
- Precisan un uso selectivo de los recursos propios y de las capacidades disponibles, es decir, que para que un estudiante ponga una estrategia en marcha, debe disponer de recursos alternativos u otros que él considere más adecuados.
- Todas las estrategias se componen de elementos mucho más simples, las que se llaman “tácticas de aprendizaje”, por lo tanto, el uso eficaz de estas estrategias depende de estas “tácticas”.

Tenemos que resaltar que hay rasgos característicos que están incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias de enseñanza, estos rasgos se pueden presentar de la siguiente forma: Las estrategias son acciones que

parten de la iniciativa del alumno, están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante (Fernández, A.; 1998).

Luego de analizar todas estas definiciones, concluiremos que las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades y técnicas que se planifican o se incluyen en el proceso de enseñanza, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje; pero es importante resaltar que estas estrategias, siempre serán utilizadas por el individuo que aprende.

### **2.2.1.3. La música pop y su importancia en la clase de inglés**

Nacida con el género Rock and Roll de los años 50, la música pop difiere de la música clásica en cuanto que está asociada con la imagen de juventud y de popularidad. De hecho, el escuchar este tipo de música es una de las actividades favoritas de muchos jóvenes que, incluso, construyen su propia identidad a través de ella.

Kanel, K. (1996), presenta algunos argumentos culturales y sociológicos para la inclusión de actividades basadas en el uso de la música contemporánea en el salón de clase. La autora enfatiza la naturaleza verdaderamente popular de las canciones pop y señala que los héroes de este tipo de música, proporcionan a los estudiantes el inglés que desean escuchar y hacen que quieran seguir al artista y entender lo que se canta. En este sentido, es valioso anotar que la música pop es mucho más importante para los jóvenes de lo que algunos profesores creen.

Huerta, T. (1979), acoge este punto de vista y afirma que estas canciones generalmente tienen que ver con las más recientes tendencias ideológicas de una sociedad, expresadas en los estilos de vida como la moda, las costumbres,

las creencias y las actitudes, que tienen una gran influencia en la personalidad de los estudiantes. Con base en ello, la autora piensa que la música pop puede ser una poderosa herramienta motivacional para el que aprende un nuevo idioma.

### **Pero ¿qué son las canciones pop?**

Algunas personas creen que las canciones pop son poesía; otros piensan que están escritas en un lenguaje moderno, coloquial; otros dicen que contienen expresiones poco comprensibles, con una gramática no estándar combinada con expresiones arcaicas. Pero, en realidad, el lenguaje de la música pop puede ser todo esto. Los siguientes ejemplos, tomados de Murphy, T. (1992), sustentan esta afirmación:

#### **Poesía**

Hello darkness, my old friend. (Personificación Paul Simon)

And every move you make

Every bond you break

Every step you take

*I'll be watching you.* (Aliteración, estructuras paralelas, ritmo -Sting)

For long you live and high you fly

*And smiles you'll give and tears you'll cry.* (Inversión Pink Floyd)

#### **Lenguaje coloquial**

*Take it easy.* (Eagles)

It is anybody's ballgame.

It is *everybody's* fight. (John Prine)

#### **Lenguaje arcaico**

There's an iron train a-travellin'

*That's been a-rollin' through the years.* (Bob Dylan)

Now since my baby left me

I've found a new place to dwell. (Elvis Presley)

### **Uso no estándar de la lengua**

Feeling groovy. (Paul Simon)

Ain't got no distractions

*Can't hear no buzzers and bells* (Subjectless ain't, doble negación Pete Townsend)

Además de las características señaladas, en las canciones pop abundan las palabras cortas y los pronombres personales, con predominio de **I y YOU**. Este es un aspecto importante porque este I se convierte en el oyente, gracias a un proceso de identificación. Así mismo, dado que aquí los referentes no son precisos, el oyente puede guardar la ilusión de que las palabras del cantante son, en verdad, sus propias palabras, es decir, las suyas como oyente. Esto, junto con el estilo conversacional de la mayoría de las canciones pop, crea una serie de situaciones en vez de narrar una historia, haciendo que el oyente se encuentre inmerso en una especie de diálogo.

Finalmente, Moi (1994, en Lems, 2001) cree que otro aspecto importante de las canciones pop es lo fluido de sus significados que, como en la poesía, dan lugar a distintas interpretaciones. Todas estas características, de este tipo de canciones, hacen que con frecuencia los estudiantes adolescentes vean mejor reflejados sus intereses, valores y gustos en ellas, que en cualquier otra clase de material o recurso didáctico.

Ahora bien, debemos diferenciar entre música popular y música pop, siendo la primera la "música tradicional que se transmite de forma oral y es patrimonio del pueblo, y la segunda la música creada con medios tecnológicos y con fines comerciales.

Campbell, D. (1998), asevera que “the more we sing, the more we strengthen the communication between the two sides of the brain” (“*Cuanto más cantamos, más fortalecemos la comunicación entre los dos lados del cerebro*”) por lo que el aprendizaje se hace más efectivo.

Por su parte, Fonseca, C. y Toscano, C. (2012) afirman que la música es probablemente el recurso más utilizado y potencialmente más beneficioso en el aprendizaje de un idioma extranjero, “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”. Las mismas autoras añaden que las canciones han demostrado ser un instrumento que incrementa la sensibilidad, ayudan a la memoria, mejoran la concentración, ayudan a desarrollar las habilidades de lectura y escritura, favorecen el desarrollo físico y mejoran el ambiente para aprender algo. “Music and songs have been shown to be instruments which increase sensibility, aid memory, improve concentration, help develop reading and writing abilities, favors physical development and give rise to enjoyment when learning.... 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”. También indican entre otras ventajas, 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. Aportan una serie de ventajas del uso de canciones para el aprendizaje de lenguas.

#### **2.2.1.4. Canciones populares: conceptualizaciones**

Santos, J. (1995) establece que las canciones son “textos breves que usan un lenguaje simple e informal (cercano al conversacional) en el que abundan las repeticiones. Su argumento, al igual que su estructura, se suele seguir con mayor facilidad que en el caso de otros textos auténticos”. Las

canciones, según considera este autor, poseen una gran carga emocional que hace que cualquier persona se pueda ver identificado con ellas.

Londoño (2011) señala que una canción es “la expresión de los sentimientos humanos en la unión de música y poesía representada físicamente en un texto y que puede ser escuchado por un público particular”. Las canciones, continúa Londoño, se han utilizado para expresar sentimientos humanos hacia el mundo que nos rodea”

Cada una de las partes de la canción, posee un propósito. Londoño (2011) asegura que la música produce efectos en el estado de ánimo, el texto presenta la opinión y visión de mundo de quien la escribe, y la voz y entonación de los intérpretes es básicamente la expresión de emociones y sentimientos. Por tanto, la música, más allá que una manifestación artística, es una expresión humana, un medio por el cual los seres humanos dicen lo que piensan y sienten en determinados momentos y que son asimiladas por quienes las escuchan, logrando una conexión con los sentimientos y pensamientos de estos últimos. Cuando una canción logra esto, se vuelve exitosa y por ende popular. Las canciones populares, son canciones que se escuchan en diversos medios de comunicación y que están dirigidas a cualquier tipo de público, las hay de diversos géneros y con diversas temáticas que abarcan aspectos tales como el amor, el desamor, la amistad, críticas sociales y situaciones cotidianas.

Jiménez, M. (1998), establece que las canciones, de cualquier tipo, son inventarios de lengua viva que en muchas ocasiones no han sido tratadas por expertos en lengua de la manera que se debería, y que son estas fuentes de lengua las que debido a su popularidad y difusión, han dejado un legado lingüístico en todas las regiones en las que se han escuchado y cantado.

#### **2.2.1.5. La música como fuente de motivación para el estudiante**

Partiendo del hecho de que la música tiene un efecto importante en el sentir de las personas y que sus repercusiones desencadenan efectos considerables en el estado de ánimo de quien la escucha, el uso de las

canciones populares puede traer grandes beneficios dentro del aula; la implementación de esta herramienta educativa da pie al incremento de la motivación y el interés del estudiante por involucrarse de una manera más activa, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los adolescentes hacen uso de las canciones populares como una práctica para satisfacer profundas necesidades que van relacionadas con sus estados de ánimo y bienestar interno; la escucha de canciones es práctica que es desarrollada por voluntad propia; es decir, sin que el o la oyente sienta algún tipo de obligación o imposición para deleitar sus sentidos con música.

Domínguez et al (2006) de la misma manera expresan: "...la acción de escuchar música, ocupa un lugar importante dentro del tiempo disponible que tienen los adolescentes para la recreación y distracción, además es efectiva en el objetivo que tienen éstos al realizar una actividad recreativa, dejar de lado de alguna forma sus preocupaciones y dedicar su atención a algo que no signifique una imposición u obligación. Junto con esto, la música también permite que los adolescentes logren un estado de intimidad al experimentar pensamientos y sensaciones que los hacen utilizar la música, en muchos casos, como una forma de terapia personal".

Lleva a los estudiantes esta fuente de motivación y creatividad al aula puede tener efectos sumamente positivos. Partiendo del hecho de que llegar al salón de clase y encontrarse con la música (un elemento positivo en nuestro funcionamiento mental) significa que se está creando una arquitectura educacional que basa sus cimientos en la estimulación potenciada de los intereses motivacionales más profundos de una persona, y esto, orientado a la acción de adquirir conocimientos puros del idioma extranjero, como resultado de la escucha de una melodía (a la cual buscamos acceso por gusto) desarrolla un placer intrínseco en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El uso de las canciones en el aula de clase, acerca al estudiante a involucrarse con la lengua que se desea aprender, tomando de allí mismo

nuevas expresiones e infinidad de vocabulario; con ésto se puede afirmar que facilita y ayuda al desarrollo de la comprensión oral y escrita.

Por lo general todas las canciones son escritas con un propósito y su contenido es planeado con el fin de atraer la atención del público, ésto ayuda a que los estudiantes se motiven, se relajen, mejoren su creatividad y concentración. Además, con el uso de las canciones, el docente logra hacer de su clase un momento muy productivo y al mismo tiempo divertido para todos, ya que el estudiante se siente parte útil de su clase, participando y comunicándose con los demás en la lengua extranjera.

Santos (1995) menciona que las canciones poseen, por sí mismas, un gran valor en el desarrollo de ciertas destrezas, especialmente las que refieren al plano fónico y prosódico, y es por ello que este autor, establece que con la apropiada explotación, éstas son más efectivas, por tanto, se necesita que exista una relación lógica entre el escuchar, cantar y usar una canción de manera comunicativa.

El mismo autor, puntualiza que, todo aquello que se puede hacer con un texto, se podrá hacer con una canción, y ésto tanto en el plano oral como en el escrito, a la hora de practicar las destrezas productivas o las receptivas". Este mismo autor, establece que existen dos criterios fundamentales sobre los cuales es preciso basarse para la apropiada selección de una canción que va a ser utilizada en una clase de lengua. Uno de estos criterios, es la adecuación de la canción considerando aspectos como el nivel de los estudiantes en términos de competencia comunicativa y cultural, así como los intereses de los mismos. El segundo aspecto, considera la facilidad de la explotación didáctica de la letra de las canciones, es decir la utilidad que se le pueda dar a todo el material léxico, sintáctico y gramatical que se contenga en la canción.

Cristóbal y Villanueva (2015) considera que "Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable" y que las razones de este enunciado responden a la índole comunicativa de las mismas, a la flexibilidad de éstas ya que permiten trabajar distintas destrezas orales,

auditivas y escritas al mismo tiempo. Además de ello, continúan los autores, las mismas poseen un gran grado de autenticidad. Desde el plano de vista lingüístico, establecen Cristóbal y Villanueva (2015), las canciones ofrecen diferentes estilos y registros “las canciones suelen utilizar estructuras simples y repetidas, lo que permite trabajar de forma selectiva distintos aspectos gramaticales, sintácticos, léxicos y prosódicos (tales como el acento, los tonos y la entonación) de una forma integral”. Además de lo ya expuesto, Cristóbal y Villanueva (2015) señalan que las canciones, además, poseen argumentos de tipo conceptual, cultural y emocional que va a ser interpretada de diversas formas por cada individuo, creando con ello un aprendizaje significativo. Mencionan que “las canciones contienen lengua auténtica, proporcionan vocabulario y gramática, permiten trabajar la pronunciación y favorecen tanto el conocimiento de los aspectos culturales de la lengua de estudio, como la asociación de la lengua a la cultura”, esto sin mencionar el poder que tienen las canciones para estimular las emociones, los sentimientos y la imaginación de quienes las escuchan y la selección de los textos de un modo apropiado a las particularidades del grupo meta al que va dirigido...junto a la ventaja de trabajar cada canción de una forma dinámica e interactiva, gracias a las nuevas tecnologías, incrementan aún más el valor que tiene la canción como recurso en la enseñanza”.

Acerca del mismo tema, Ludke, K. (2009), enfatiza que, como herramienta pedagógica, las canciones de verdad pueden ser ideales para alcanzar los resultados que los profesores de lenguas modernas se plantean. Las canciones, pueden presentar material auténtico y desafiante en la adquisición de una segunda lengua y la divertida repetición de sonidos y estructuras mediante el uso de las canciones puede ser motivante para que los estudiantes practiquen la segunda lengua fuera de los límites del salón de clase. Por tanto, parece ser una buena idea el poder contar con la utilización de las canciones populares en el aula de inglés ya que las mismas, siendo bien empleadas, pueden traer una serie de ventajas al estudiantado en relación al desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

En relación a la enseñanza de adolescentes, es importante recordar que ésta es una población que en muchas ocasiones sufre de pérdida de interés hacia las tareas que se desarrollan en el marco educativo. Por tanto, es un deber de los docentes el buscar alternativas de enseñanza que vengán a llamar su atención e interés y que puedan ser aprovechadas. Al respecto, Flores (2007) considera que existe una relación evidente entre los adolescentes y la música, ésta, según señala la autora, ocupa un papel importante en la vida de los jóvenes, es común ver que los adolescentes exhiban orgullosos sus gustos musicales, esto lo hacen mediante muchas formas, tales como “signos externos como su forma de vestir, su corte de pelo o incluso a través de las melodías que seleccionan para oír su teléfono móvil”. Aunado a esto, Londoño (2011) señala, además, que los jóvenes se encuentran siempre en contacto con sus intérpretes favoritos o los cantantes de moda y que esto se evidencia en el hecho del uso permanente que esta población hace de aparatos electrónicos para la reproducción de música y otros medios tecnológicos. Existe, continúa la autora, un interés “por la música, su contenido lírico, textual”, y es este interés el que, según la autora, posibilita a los docentes junto con las nuevas tecnologías y herramientas, lo que hace que se pueda aprovechar el uso de las canciones en inglés dentro del aula “como una herramienta interesante, cotidiana, auténtica y significativa en el contexto educativo.”.

Un aspecto interesante al que hace alusión Flores (2007) y que puede ser constatado por cualquier profesor o profesora que trabaje con adolescentes es el hecho de que, si se les consulta a los adolescentes acerca de sus gustos y preferencias musicales, éstos no dudan mucho para manifestar abiertamente cuáles son sus artistas, géneros y canciones preferidas. Sin embargo, a pesar de saber todo esto y ser conscientes de la diferencia que el uso de canciones populares podría traer a nuestras clases, muchos docentes siguen renuentes a ponerlas en práctica.

Al hablar específicamente de una clase en la que se enseñe una lengua extranjera, la utilización de las canciones populares puede ser de mucho provecho. Todos los que han estado involucrados tanto en los procesos de

enseñanza como en los de aprendizaje de una lengua, son conscientes de que el mismo es muy complicado; sin embargo, Londoño (2011), señala que “el uso de canciones en la clase es una alternativa motivante para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.”

Según la misma autora, también hay que tener presente que el uso de canciones, en la enseñanza de una lengua extranjera, puede acarrear una serie de dificultades en los distintos niveles lingüísticos:

- a) En el nivel fonético, la pronunciación de las palabras puede variar por exigencia de la música, además de poder convertirse en ininteligibles por el acompañamiento instrumental, en muchas ocasiones.
- b) En el nivel gramatical, las estructuras sintácticas son difíciles de entender, ya que puede que no sigan un orden lógico por razones de ritmo y acentuación, difiriendo de la variedad estándar.
- c) En el nivel semántico, las canciones pueden incluir tanto un léxico coloquial no apropiado para la clase, como un vocabulario demasiado poético y difícil. Sin embargo, Murphey (1990) responde a esto diciendo que, si bien es verdad que las canciones presentan muchas irregularidades con respecto a la norma, el lenguaje que empleamos a diario también incurre en irregularidades

Es significativo prestarle atención al vocabulario de la canción, ya que siempre debe estar enfocado al desarrollo educativo del estudiante. Adicional a esto, también se pueden presentar problemas con la comprensión de las letras, debido a que la traducción en muchas ocasiones le cambia el sentido y se pierde el mensaje original. Todo lo anterior se puede evitar si el docente hace un verdadero acompañamiento, guiando y animando al estudiante a realizar un trabajo correcto bajo los parámetros establecidos.

La selección de las canciones es un aspecto muy importante, porque de allí dependen los resultados que se esperan, para ello el docente debe tener en cuenta ciertos aspectos de importantes dentro de la selección de la música. Lo primero es que este tipo de canciones llame la atención del estudiante, que tenga una letra y un lenguaje claro, de acuerdo al nivel en el que se encuentren. Por

último, es valioso identificar los tipos de canciones y la forma correcta de trabajar con cada una de ellas, entonces es muy acertado observar, cuál es la clase de canción (géneros) que se quiere trabajar dependiendo de la población.

Una manera más adecuada para el trabajo con canciones, es situar a los estudiantes en el contexto, ya sea con dibujos o cualquier otra ayuda, escuchar la canción y hacer que los estudiantes repitan para lograr una buena pronunciación, desarrollar las actividades propuestas ya sean guías o talleres, individual y en equipo y sin duda alguna, cantar la canción.

Un aspecto positivo, al momento de motivar a un estudiante en el aprendizaje de una lengua, es el escuchar canciones, ya que la motivación como proceso auto energético de la persona, limita la función del profesor, permitiendo que el estudiante realice un proceso de trabajo autónomo. Esto nos lleva a una consecuencia: los incentivos tienen un valor motivacional limitado; la misma actividad incentivadora produce distintas respuestas en distintos individuos; y para crear un proceso de motivación; adecuado en los estudiantes, el docente debe tener en cuenta los siguientes aspectos: Contexto social, necesidades alternas, conocer el grupo y las personalidades que puede encontrar ahí.

Para ello hay que apoyarse en los intereses de los estudiantes y conectarlos con los objetivos del aprendizaje o con la misma actividad. Hay muchos profesores que tienden a buscar técnicas interesantes para ellos, pero que no provocan ninguna motivación, todo un grupo no se motiva de igual forma, por lo que es importante buscar y realizar actividades motivadoras que impliquen mayor participación estudiantil.

Para los docentes es muy necesario tener claridad en cuanto a las ventajas y las desventajas que se pueden presentar con el trabajo con canciones, esto le permite al docente estar alerta y prevenido frente a cualquier situación negativa que se presente durante la clase. Así como es significativo tener claridad sobre las ventajas y las desventajas, también lo es la selección de canciones, pues de ello depende la motivación que pueda alcanzar.

### **2.2.1.6. Beneficios del uso de canciones populares en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera**

Muchos son los beneficios que pueden traer las canciones populares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso particular del inglés, es importante destacar, por ejemplo, lo que menciona Silva M., T. (2016), quien asegura que la mayoría de las canciones que escuchan los jóvenes está en inglés. De hecho, la misma autora cita a Murphey (1990) quien afirma que “el inglés es la lengua internacional de la música, ya que es el idioma mayoritario de la música que se emite en las emisoras de radio. De ahí que los jóvenes occidentales prefieran estas canciones a las de cualquier otra lengua, incluso la suya propia.”. Esta es tal vez una buena razón para considerar el uso de las canciones en inglés dentro de la clase, los docentes se pueden garantizar una motivación adicional por parte de los estudiantes dado a que es muy probable que éstos vayan a gustar de la música que se va a utilizar, incluso muchos de ellos podrían hasta conocer de memoria sus letras. La música está presente en la vida de muchas personas, de hecho, De Castro (2014), afirma “la música como recurso se considera un elemento universal, no hay cultura ni región por pequeña que sea que no tenga cierto repertorio musical y por lo tanto, nuestra vida queda impregnada de melodías y canciones”.

Otro aspecto a considerar es el que señala Londoño (2011) al afirmar, con mucha razón, que en países en los que no se requiere el uso cotidiano de un idioma extranjero (en este caso el inglés en Latinoamérica), toda actividad que se desarrolle y que pueda brindar al estudiantado la posibilidad de tener un espacio significativo en el cual pueda tener contacto con la lengua meta, debe ser potenciado, apoyado y valorado de manera positiva. Los docentes deben propiciar un aprendizaje significativo y duradero a sus estudiantes, así por ejemplo “hay canciones que aprendimos cuando pequeños que todavía hoy las sabemos, por lo menos están en nuestra memoria histórica. Las canciones aprendidas permanecen en la memoria como insumo para el momento en que se requiera. Entonces, la memoria se convierte en una reunión de conocimientos,

pero también de experiencias que están ahí almacenadas para cuando las necesitemos utilizar”.

De Castro (2014), afirma que existen al menos tres tipos de razones específicas por las cuales se deben usar las canciones populares en el aula de inglés. La autora menciona razones de tipo afectivas, cognitivas y lingüísticas. En el caso de las razones afectivas, la autora refiere por ejemplo al hecho de que si se está motivado se reduce el filtro afectivo y con ello se logra aprender más rápido y de mejor forma. En cuanto a las razones de tipo cognitivas, se establece que al trabajar con canciones y su naturaleza repetitiva se alcanza una automatización del aprendizaje. Finalmente, en el caso de las razones de tipo lingüísticas, las canciones, a diferencia de un libro de texto, ofrecen al estudiantado la posibilidad de aprender un lenguaje más real, de uso cotidiano y auténtico.

Asimismo, De Castro (2014) cita a Martínez (2009) quien brinda razones de tipo psicológicas por las cuales los docentes deben hacer uso de las canciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Algunas de las razones que se mencionan son las siguientes:

- a) Contribuyen a la consecución del lenguaje gracias a la repetición que conllevan de forma inconsciente.
- b) Algunos alumnos tienen serias carencias afectivas y las canciones son sutiles aliadas para aliviarlas.
- c) Se trabajan los dos tipos de memoria: a corto y largo plazo.
- d) Forman parte de nuestra vida cotidiana, están presentes en nuestro día a día lo que nos hace sentirnos familiarizados con ellas.
- e) Nos gusta escuchar nuestra propia voz.
- f) Presentan textos sencillos, por lo que el escuchar las canciones no requiere mucho esfuerzo por nuestra parte y se convierte en una actividad relajante.
- g) Aunque sean un texto, motivan mucho más a los alumnos que una lectura carente de música y ritmo.

Todas estas razones y muchas otras, nos motivan a pensar en el hecho de que el uso de canciones populares en la clase del inglés, es necesario y muy beneficioso para los estudiantes. Al final de cuentas, los estudiantes son la razón de ser dentro del proceso educativo y es por eso que los docentes deben atreverse a innovar y a buscar nuevas alternativas. Las canciones no solamente motivan tal y como ya fue expuesto, si no que brindan al estudiantado la posibilidad de aprender la lengua meta de una manera más integral. Al escuchar una canción, se puede aprender vocabulario y gramática, de igual forma, si ésta se canta, se aprende acerca de pronunciación y entonación.

En lo que al uso de canciones en el aula se refiere, Mol, H. (2009) afirma que tiene las siguientes contribuciones positivas:

- **Crecimiento socioemocional:** aunque no siempre es fácil trasladar al aula ese gusto espontáneo por la música que muchos de los alumnos experimentan fuera de ella, las canciones funcionan como un elemento social que permite a los alumnos participar en un grupo y expresar cómo se sienten.
- **Entrenamiento cognitivo:** las canciones facilitan que los alumnos experimenten el fenómeno stuck-in-my-head (no sale de mi cabeza, en español) y así desarrollen la habilidad llamada automaticidad, que posibilita que los alumnos reproduzcan una lengua de forma rápida y sin pausas.
- **Aprendizaje de una lengua:** los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar la pronunciación de una amplia gama de variedades de lengua, hacerse con la entonación y memorizar oraciones que posteriormente pueden utilizar en conversaciones o por escrito. Además, los docentes pueden utilizar las canciones para practicar speaking, reading, writing y listening.
- **Formación cultural:** la facilidad con la que hoy en día podemos conseguir música a través de CD, DVD o descargas de internet, permite a los estudiantes acceder a canciones de todos los rincones del mundo que muestren diferentes tradiciones musicales, lo que también propicia que los alumnos aprecien otras culturas. Además, según Griffie (1992), citado en

Castro, (2003), las canciones son como cápsulas que contienen una gran cantidad de información social.

#### **2.2.1.7. Utilidad de las canciones en la enseñanza de una lengua**

En el mundo actual es imposible escapar a su presencia. La música contemporánea, está presente en la vida cotidiana: en las tiendas, en la televisión, en los teléfonos móviles, en el internet. Los estudios antropológicos demuestran que no existe ninguna sociedad o cultura en la que no esté presente en mayor o menor medida la música. Hay que admitir que las canciones suponen un fenómeno que refleja las formas de organizarse y de pensar de una determinada sociedad. Hay muchas que expresan determinadas costumbres o creencias mejor que cualquier explicación. Por otra parte, podemos considerar a la música como un elemento de acercamiento entre los pueblos ya que es algo común a todos.

El uso de canciones dentro de la clase es de gran utilidad para el aprendizaje y la mejora de la entonación; Orlova, N. (2003) afirma que la canción ayuda a practicar los aspectos prosódicos del idioma inglés.

A través de las canciones se pueden desarrollar y trabajar todas las competencias de forma integral. Dentro de la competencia gramatical, el vocabulario, la sintaxis, o la pronunciación, las canciones debido a sus características propias de musicalidad, rima, y repetición permiten una adquisición de ésta en forma natural. Mediante la audición interiorizamos reglas gramaticales que posteriormente verificaremos en la comunicación real, aprendemos nuevo vocabulario en distintos contextos de uso, fijamos la atención en la pronunciación de los cantantes y repetimos el ritmo de estrofas enteras.

Otra ventaja es que las canciones ofrecen gran variedad de estilos: textos literarios, textos que reflejan aspectos socioculturales, textos que manejan un registro coloquial. Esta variedad, permite desarrollar la competencia

sociolingüística, es decir la adecuación a los diferentes contextos en los que se produce la interacción. En definitiva, el lenguaje de las canciones es real, viva, puede reflejar todo tipo de situaciones; El uso de canciones permite la adquisición de una segunda lengua de una forma cercana a cómo aprendimos la lengua materna.

Las canciones dan lugar a una serie de actividades de comprensión escrita y de expresión oral, de todo ello se deduce que las canciones se adaptan a un enfoque por tareas. Por estas razones, la explotación de canciones es uno de los instrumentos más rentables a la hora de aprender una lengua extranjera. Es un recurso que puede hacer más estimulante y gratificante la enseñanza del español e inglés, o cualquier otro idioma tanto para el alumnado como para el profesorado.

En una investigación de Claudia R. Adame y otros (Adame, 2010), el principal hallazgo fue que la canción tiene un impacto motivador tanto en el maestro como en el alumno. A este respecto Castro (2003), asegura que ésta influye positivamente en el factor afectivo y en la autoestima reduciendo “la ansiedad negativa que inhibe el rendimiento” del alumno. La observación denotó que el uso de la canción ayuda a la mejora de la prosodia (pronunciación, entonación, acentuación, ritmo) al combinar la entonación con la intención en contexto.

Según Shoepf (2001), también le permite desarrollar su creatividad e implicarse en su propio aprendizaje. La motivación, la implicación del maestro y del alumno, junto con la incorporación de la tecnología y la adecuación de los recursos educativos abiertos (REAs), permitió descubrir que la canción como recurso educativo abierto resulta sustancial. No sólo mejora los aspectos prosódicos como la entonación, además desarrolla las cuatro competencias lingüísticas y promueve la automatización del lenguaje coloquial.

Según Leal, A. y Sánchez, P. (2010), con referencia al tema, manifiestan: las canciones nos brindan una cantidad incalculable en cuanto a vocabulario, por lo general las canciones traen consigo las palabras de uso más común el cual puede ser aprovechado para usar como una herramienta didáctica en el aprendizaje del vocabulario; existen también canciones que tienen un vocabulario y gramática más compleja el cual puede ser trabajado en niveles más avanzados. La adquisición de una canción no es un problema, internet nos proporciona la compra online y además su respectiva letra, hasta incluso su traducción.

#### **2.2.1.8. Metodologías de la enseñanza musical**

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, se produce un proceso de renovación pedagógica, provocando la aparición de numerosos métodos de enseñanza. Esta renovación fue general en todas las materias, por lo que numerosos pedagogos musicales se cuestionaron la forma tradicional de enseñar la música. Defendieron que la educación musical debía realizarse en las escuelas, en un ambiente de juego y confianza, desarrollando la creatividad. Así surgieron algunos métodos activos, caracterizados por favorecer la participación del niño, quien llegaría al conocimiento teórico a partir de la experimentación y la ciencia musical. Los métodos de aprendizaje a través del descubrimiento, derivan de filósofos como Froebel, Dewey o Montessori y han sido impulsados por las teorías evolutivas de Piaget y Bruner.

Ludke, K. (2009) en un proyecto realizado en la universidad de Edimburgo sobre la enseñanza del inglés por medio de las canciones, enfatiza el hecho de llevarlos a los estudiantes un breve acercamiento al contexto de la canción antes de que ésta sea presentada, es decir, transmitirles referencias contextuales en cuanto a género, contexto del artista, extensión y diferentes aspectos que el docente pueda considerar relevantes para el entendimiento de los estudiantes. De la misma manera, enfatiza que, a la hora de transmitir vocabulario, dado el caso de que sea el objetivo principal a la hora de implementar las canciones en

el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario que el facilitador tome su tiempo y elabore una búsqueda en la cual pueda encontrar una canción que contenga una cantidad considerable de vocabulario, que se asemeje al vocabulario que se ha estado estudiando en los temas de clase.

Según Griffie (1992) citado en Castro, (2003), a pesar de que no hay unas normas fijas establecidas en lo que a la selección de canciones se refiere, sí existen ciertas premisas que han de tenerse en cuenta, como, por ejemplo: la clase, es decir, el número de estudiantes, su nivel o sus intereses; las posibilidades de tiempo libre o de aumentar las lecciones; no molestar al resto de clases y el profesor, su edad, sus preferencias musicales, sus propósitos, etc.

Santos (1996 citado en Castro, M.; 2003) también señala varios criterios que deben considerarse en la selección de las canciones:

- a) «Adecuación a la propia situación docente», donde incluye el interés de los alumnos y su nivel de competencia lingüística, comunicativa y cultural.
- b) «Facilidad de explotación didáctica de las letras de las canciones», es decir, si se repiten palabras o frases, si la melodía puede memorizarse fácilmente, si plasma aspectos culturales útiles para los alumnos, etc.
- c) «Claridad de la audición y nivel de interferencia musical en su comprensión».

En cuanto a los intereses de los alumnos, cabe señalar que es fundamental que el docente se adapte a los mismos. Diferentes autores proponen elaborar encuestas o cuestionarios para conocer el tipo de música que le gusta a sus estudiantes y así asegurar el interés por la canción. De esta manera, se le permite formar parte de su proceso de aprendizaje, a lo que hay que sumarle la explicación sobre lo que se espera de ellos. Murphey (1992 citado en Castro, 2003) señala los beneficios de que los alumnos planteen su propio material:

- a) El material les impacta más;
- b) se implican más en el proceso de aprendizaje y asumen un mayor grado de responsabilidad en el mismo;

- c) el profesor no es el protagonista del proceso, sino un recurso para facilitarlos;
- d) se consigue más interacción y respeto entre profesores y alumnos;
- e) los alumnos tienen la posibilidad de tratar con diferentes criterios de selección.

### **2.2.1.9. La comprensión auditiva y léxica o de vocabulario**

De acuerdo a Gonzalo, D. (2006) al trabajar con canciones en el aula, la principal habilidad que se activa es la audición (listening). Se debe propiciar que el aprendiz asuma un rol activo mediante este recurso para su desarrollo de comprensión auditiva. Algunas actividades para desarrollar estas estrategias son:

- Establecer hipótesis: Se pueden formular hipótesis a partir de una foto del cantante, sobre la continuación de la canción, sobre el tema, los sentimientos, etc.
- Ordenar las estrofas que se presentan desordenadas.
- Completar un texto escrito con las frases que faltan, por ejemplo, en un texto poético, borrar el tercer verso de cada estrofa para resaltar la rima.
- Recomponer un texto cuyos versos han sido divididos en dos columnas.
- Reconstruir el texto de dos canciones a partir de una lista de versos mezclados. Los alumnos deben separarlos y reconstruir las dos canciones.
- Relacionar la canción con imágenes, dibujos, fotos
- Memorizar el estribillo. Subrayar las palabras que aparecen en la canción dentro de una lista de palabras o frases dadas.
- Señalar formas gramaticales, subrayando las palabras que respondan a una determinada forma.
- Ordenar frases según el orden de aparición en la canción.

- Rellenar huecos. Escuchar una canción y anotar el mayor número posible de palabras o expresiones. Para desarrollar la escucha selectiva se puede: formular preguntas de comprensión sobre la canción.
- Encontrar diferencias entre dos versiones de una canción.
- Rellenar los huecos en el texto de la letra. Las palabras que faltan se pueden aportar en una lista aparte.
- Encontrar sinónimos.
- Formular preguntas con respuestas prefijadas
- Preguntar sobre el tema de la canción.
- Analizar la opinión o ideología que se desprende.
- Hacer preguntas relacionadas con algún aspecto formal.
- Ordenar una secuencia de imágenes según la historia que se escucha.
- Hacer un resumen de la canción o sacar conclusiones.
- Deducir por el contexto el significado de algunas palabras.

La comprensión léxica o de vocabulario, es el conjunto de palabras que integra un idioma. El vocabulario de una persona son todas las palabras comprendidas y además utilizadas. El dominio del vocabulario, es el resultado o indicador de un nivel de educación o inteligencia.

La adquisición del vocabulario es un proceso constante de asimilación. Existen una distinción acerca del vocabulario, el vocabulario pasivo, y el vocabulario activo. El primero es la cantidad de palabras que el sujeto puede entender, pero mas no utilizarla. El segundo, es la cantidad de palabras que el sujeto entiende además de ello puede utilizarlo cuando es necesario. Por consiguiente, una persona tiene una variedad más amplia en el vocabulario pasivo. El vocabulario pasivo sirve de base para el vocabulario activo, Si una persona posee una amplitud de vocabulario pasivo, entonces el individuo tendrá más alternativas para utilizar.

El incremento del propio vocabulario es una parte importante tanto en el aprendizaje de idiomas, como en la mejora de las propias habilidades en el idioma materno.

## **2.2.2. Aprendizaje Significativo de vocabulario**

### **2.2.2.1. Aprendizaje significativo: generalidades y conceptualizaciones**

#### **Generalidades:**

El aprendizaje significativo es hoy y, desde hace tiempo, un tema obligado en los foros y conferencias en el ámbito universitario, esa etiqueta de la que profesores, pedagogos, organizadores de la enseñanza y planificadores del currículum, echan mano para expresar lo que se supone que el alumnado debe lograr. Pero ¿qué pensamos cuando leemos u oímos “aprendizaje significativo”?, ¿con qué asociamos esta idea?, ¿y con quién?, ¿cuál es el origen de este constructo que tanto y tanto se usa?, ¿qué se entiende en la actualidad por aprendizaje significativo? Este famoso y gastado constructo es la idea central de toda una teoría que lo explica y le da sentido, un referente teórico cuyos fundamentos básicos son muy poco conocidos (Rodríguez, Caballero y Moreira, 2010). Y es precisamente ese desconocimiento de sus principios y condiciones, de la forma de aplicarlo en el aula, lo que justifica que aún hoy los resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes sigan siendo poco significativos, lo que nos lleva a insistir en su explicación y comprensión, tendente a un aprendizaje significativo de la misma por parte de los educadores, que no se ha desarrollado a pesar del tiempo que ha transcurrido, desde que se postuló.

La teoría del aprendizaje significativo es la propuesta que hizo David P. Ausubel en 1963 en un contexto en el que, ante el conductismo imperante, se planteó como alternativa, un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento, que privilegiaba el activismo y postulaba que se aprende aquello que se descubre. Ausubel entiende que el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos, es el aprendizaje

receptivo significativo, tanto en el aula como en la vida cotidiana (Ausubel, 1976, 2002). No es necesario, desde este enfoque, descubrirlo todo, es más, es muy lento y poco efectivo.

¿Cómo se caracteriza esta propuesta? ¿En qué consiste la aportación ausubeliana? Es una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. ¿Qué quiere decir esto? Significa que es un referente que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela. Es una teoría psicológica, porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para generar su conocimiento; centra la atención en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, 1976). Es también, una teoría de aprendizaje porque ésa es su finalidad, pues aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo. En suma, es una teoría que se ocupa del proceso de construcción de significados por parte de quien aprende, que se constituye como el eje esencial de la enseñanza, dando cuenta de todo aquello que un docente debe contemplar en su tarea de enseñar, si lo que pretende es la significatividad de lo que su alumnado aprende. Su finalidad, es aportar todo aquello que garantice la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece a los estudiantes, de manera que éstos puedan atribuirle significado a esos contenidos. Como vemos, la teoría del aprendizaje significativo es mucho más que su constructo central, que es lo que ha trascendido y se ha generalizado.

Por eso, el origen de esta teoría del aprendizaje significativo, está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de

dotar de significado individual y social (Ausubel, 1976). Dado que lo que quiere conseguir es que los aprendizajes que se producen en la escuela sean significativos, Ausubel entiende que una teoría del aprendizaje escolar que sea realista y científicamente viable, debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico (este referente inicialmente se llamó teoría del aprendizaje verbal significativo). Así mismo, y con el objeto de lograr esa significatividad, debe prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan, que pueden ser manipulados para tal fin. (Rodríguez, M. L.; 2008).

La teoría del aprendizaje significativo, es una teoría que, probablemente por ocuparse de lo que ocurre en el aula y de cómo facilitar los aprendizajes que en ella se generan, ha impactado profundamente en los docentes. Sin embargo, es llamativa la trivialización de su constructo central, el uso tan superficial del mismo y los distintos sentidos que se le atribuyen (Moreira, M.A. 2010), hasta el extremo de que frecuentemente ni tan siquiera se asocia con la teoría de la que forma parte y que le da razón de ser. Por eso, es necesario revisarlo desde la concepción original que su autor le atribuyó, hasta los sentidos que ha ido adquiriendo para configurar el significado que hoy se le asigna al aprendizaje significativo.

### **Conceptualizaciones:**

La idea central de la teoría de Ausubel, es la noción de aprendizaje significativo. Según él, hay aprendizaje significativo cuando la nueva información se incorpora a la estructura cognitiva del aprendiz; es decir, cuando ésta información tiene significado a la luz de la red organizada y jerárquica de conceptos que el individuo ya posee.

El aprendizaje significativo se caracteriza, entonces, por una interacción entre la nueva información y aquellos aspectos relevantes de la estructura cognitiva, a través de la cual la información adquiere significado y se integra a la

estructura cognitiva de manera orgánica, tomando un lugar apropiado en la jerarquía de ideas y relaciones que la componen, contribuyendo así, a una mayor elaboración y estabilidad de la estructura conceptual preexistente.

Es así que el mismo Ausubel, D.P. (2002) lo define:

El aprendizaje significativo, es un proceso intencional y orientado que permite establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios (no literal) de los nuevos contenidos que se ha de aprender y aquellos que ya se encuentran en la estructura cognoscitiva del estudiante.

Decir que el aprendizaje significativo es un proceso intencional, implica que el estudiante adopte una predisposición mental y motivacional para establecer una interacción entre los saberes previos y los nuevos saberes.

En el aprendizaje significativo, el reconocimiento de cómo la nueva información se integra con el conocimiento previo y "tiene sentido", proporciona una motivación intrínseca mucho más gratificante. Además, cuando el aprendizaje es parte integral de alguna actividad y ayuda a guiar y clarificar la actividad, generalmente hay un mayor nivel de afecto positivo, como lo que ocurre cuando los estudiantes participan activamente en la creación de significados.

Al respecto, Ausubel (2002) menciona que, el aprendizaje es un proceso intrínseco del individuo, donde el propio aprendizaje construye su conocimiento a través de un procesamiento cognitivo de la información, integrándolos con los conocimientos previos que tienen almacenados en su memoria.

Para Novak (2010) citado por Rodríguez M. (2010), la educación se complica aún más por el hecho de que cada uno de estos elementos son algo distinto para cada estudiante, y pueden ser sustancialmente diferentes para el maestro. Entonces, existe una necesidad de negociación de significados entre los estudiantes y los profesores, por lo que, la educación es de alguna manera

relativamente simple que involucra solo cinco elementos, y concomitantemente enormemente difícil, ya que muchos elementos idiosincrásicos del maestro, la materia, la evaluación y el estudiante deben ser orquestados para operar de manera colaborativa, tal vez en una variedad de ambientes.

El aprendizaje significativo, según Ausubel, ocurre cuando nueva información se conecta con un concepto relevante pre existente en la mente del ser humano. Esto quiere decir que, nuevas ideas y conceptos, pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas y conceptos estén disponibles en la mente del individuo.

Moreira (2012), mencionado por Rodríguez, M. (2010), sostuvo: El aprendizaje significativo es la interacción entre los conocimientos previos y conocimientos nuevos, en este proceso los nuevos conocimientos adquieren significado y los conocimientos previos adquieren nuevos significados y mayor estabilidad cognitiva.

Se puede decir que el aprendizaje significativo modifica la conducta del estudiante, pues no solo interactúa con el medio y los conocimientos, sino que internaliza todas aquellas destrezas y habilidades puestas en práctica en experiencias relacionadas con sus intereses y necesidades, para luego ponerlas en práctica en situaciones de la vida cotidiana para favorecer su conducta social.

Según Díaz y Hernández (2002), “el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento, mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes”

Según Ausubel la asimilación de la nueva información es el resultado de cambios en nuestra estructura del conocimiento, cuando se dan ciertas condiciones favorables. El docente debe planear la enseñanza a partir de los antecedentes y conocimientos previos que tiene la estructura cognitiva del

estudiante. El aprendizaje significativo, implica un procesamiento muy activo de toda la información por aprender.

Según Díaz y Hernández (2002) “la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender y la naturaleza de los materiales y contenidos de aprendizaje”.

Novak (2002), citado por Rodríguez, M. (2010), considera que: El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamientos, sentimientos y acciones que conducen al engrandecimiento humano. Se considera como acción a todo evento educativo que sirve para cambiar el pensamiento y los sentimientos de los estudiantes; el autor ubicó “el proceso de aprendizaje en un continuo que va desde el aprendizaje memorístico hasta el aprendizaje significativo, dependiendo de la relevancia y la organización de las adquisiciones y de su integración dentro del conocimiento previo de los alumnos”.

#### **2.2.2.2. Significado original del aprendizaje significativo**

¿Cómo se concibió originalmente el aprendizaje significativo?, ¿Qué significado le dio Ausubel? Para él (2002):

*“El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y la retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente, en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, sólo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez y, en segundo lugar, que la memoria para listas aprendidas de una*

*manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobre aprendizaje y a una frecuente reproducción. La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad)”.*

Éste es el constructo esencial de la teoría que Ausubel postuló. Según él, los estudiantes no comienzan su aprendizaje de cero, esto es, como mentes en blanco, sino que aportan a ese proceso de dotación de significados, sus experiencias y conocimientos, de tal manera que éstos condicionan aquello que aprenden y, si son explicitados y manipulados adecuadamente, pueden ser aprovechados para mejorar el proceso mismo de aprendizaje y para hacerlo significativo. El papel del docente está, pues, en llevar a cabo esa manipulación de manera efectiva.

Ausubel (2002), autor de esta famosa etiqueta, caracterizó el aprendizaje significativo como el proceso, según el cual, se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Se produce así una interacción entre esos nuevos contenidos y elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva que reciben el nombre de subsumidores. No se trata de una interacción cualquiera, de suerte que la presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz, es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en esa interacción, de la que resulta también la transformación de los subsumidores en la estructura cognitiva, que van quedando así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables (Moreira, 2000 a). La atribución de significados, sólo es posible por medio de un aprendizaje significativo, de modo que éste no sólo es el producto final, sino también el proceso que conduce al mismo, que se caracteriza y define por la interacción. Esta premisa es esencial y supone que el estudiante aprende, cuando lo hace significativamente, a partir de lo que ya sabe. Desde esta

perspectiva, pues, se constituye en el protagonista del evento educativo. La consecución de un aprendizaje significativo supone y reclama dos condiciones esenciales:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje de quien aprende, es decir, que haya predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
  - que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, de manera no arbitraria y sustantiva.
  - que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Aun contando con la predisposición para aprender y con la utilización de un material lógicamente significativo, no hay aprendizaje significativo si no están presentes en la estructura cognitiva los subsumidores claros, estables y precisos que sirvan de anclaje para la nueva información. El nivel de inclusividad de los subsumidores, viene a ser el grado de conceptualización necesario para que el estudiante realice una tarea de aprendizaje concreta (Rodríguez, 2008). Por eso, la variable independiente más importante para que se produzca aprendizaje significativo, es la estructura cognitiva del individuo (Ausubel, 1976); de esta idea deriva el más famoso aforismo ausubeliano (1976): *“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”*.

Desde un enfoque ausubeliano, la organización jerárquica que se le atribuye a la estructura cognitiva deriva en dos principios esenciales que justifican su funcionamiento: la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora.

Para el aprendizaje significativo, el aprendiz no puede ser un receptor pasivo; muy al contrario, debe hacer uso de los significados que ya internalizó, de modo que pueda captar los significados que los materiales educativos le ofrecen. En ese proceso, al mismo tiempo que está diferenciando progresivamente su estructura cognitiva, está también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias, reorganizando su conocimiento. O sea, el aprendiz construye su conocimiento, produce su conocimiento (Moreira, M.A.; 2005). Se trata, así, de un proceso de construcción progresiva de significaciones y conceptualizaciones, razón por la que este enfoque se enmarca bajo el paradigma o la filosofía constructivista.

En contraposición al aprendizaje significativo, que es el proceso mental por el que los individuos atribuimos significados, para Ausubel se produce el aprendizaje mecánico como un proceso en el que no se da interacción entre el nuevo contenido y la estructura cognitiva del aprendiz o que, de haberla, es arbitraria y literal. Cuando esto ocurre, bien porque no existan elementos de anclaje claros y relevantes o bien porque no haya predisposición para aprender significativamente, el resultado final de ese proceso es un aprendizaje repetitivo carente de significado.

### **2.2.2.3. Significado actual de aprendizaje significativo**

El aprendizaje significativo supone cuestionamiento y requiere la implicación personal de quien aprende, es decir, una actitud reflexiva hacia el propio proceso y el contenido objeto de aprendizaje tendente a que nos preguntemos qué queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo significativamente. Surge así una nueva aportación, que es su carácter crítico (Moreira, 2000, 2005, 2010). *“A través del aprendizaje significativo crítico es cómo el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías”* (Moreira, M.A.; 2005).

¿Pero cómo interpretamos hoy el aprendizaje significativo? Necesariamente hemos tenido que recurrir a una explicación más cognitiva, más actual, que dé cuenta de las lagunas observadas en los presupuestos ausubelianos relativos al proceso de asimilación. Hemos de tener en cuenta el gran avance de la psicología cognitiva, que se ha desarrollado en los años posteriores a la publicación de la teoría que nos ocupa. Ausubel, insiste en la interacción entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos para que haya aprendizaje significativo, pero no da cuenta ni del proceso mismo, ni de las condiciones y características de esa interacción. Buscando respuestas, se han incorporado los conceptos de modelo mental y esquema para comprender y explicar los procesos cognitivos que conducen a la atribución de significados. ¿Qué papel se le asigna a estos modos diferenciados de representación mental en una explicación más actual de la asimilación ausubeliana que conduce al aprendizaje significativo? Ante una nueva información aportada, en situaciones relativamente familiares, la mente humana recurre a esquemas de asimilación que suponen una organización invariante de la conducta; estos esquemas operan en la memoria a largo plazo y suponen el bagaje cognitivo del individuo. Son representaciones que dotan de estabilidad. Cuando la situación es nueva para él, estos esquemas no le funcionan, no son suficientes para dar cuenta de la misma, teniendo que recurrir a la construcción de un modelo mental, una representación que se ejecuta en la memoria de trabajo para dar cuenta de eso que resulta nuevo. Los modelos mentales, se caracterizan porque suministran al sujeto poder explicativo y predictivo, permitiendo la aprehensión de esa nueva situación. Esquemas y modelos mentales establecen una interacción dialéctica, de tal manera que cuando construimos un modelo mental, recurrimos a los esquemas que ya tenemos en la estructura cognitiva y éstos una vez que se van estabilizando, dan lugar a una organización invariante de la conducta por dominio, lo que supone un nuevo esquema de asimilación más rico, más amplio y estructurado. De este modo, podemos explicar la reestructuración cognitiva que da lugar a un aprendizaje significativo (Moreira, M.A.; 2008).

Pero el aprendizaje significativo no es simple ni es súbito. Aunque hayamos llegado a una explicación cognitiva comprensible, plausible y fructífera, no podemos creer que tiene lugar de manera abrupta o que el aprendizaje es o bien significativo o bien mecánico, o sea, que hay una dicotomía clara entre ambos, como se expuso. Los conocimientos de los estudiantes, son moldeados por las situaciones que encuentran y progresivamente dominan. Pero esas situaciones son cada vez más complejas. Un campo conceptual es un campo complejo. La única manera de que un sujeto lo pueda dominar es ir, progresivamente, dominando situaciones cada vez más complejas. A medida que progresa en el dominio de un campo conceptual, necesita nuevas conceptualizaciones y así es como se va produciendo el desarrollo cognitivo del individuo. Sin embargo, esa trayectoria es lenta, progresiva, no lineal, con rupturas y continuidades. Las situaciones son los nuevos conocimientos y son ellas las que dan sentido a los conceptos, pero para dominarlas, el sujeto necesita conceptos, o sea, conocimientos previos. Esos conocimientos previos, se quedarán más elaborados en función de esas situaciones en las cuales son usados. Es esa la interacción que caracteriza el aprendizaje significativo, pero en una óptica de progresividad y complejidad. Los nuevos conocimientos de Ausubel serían las nuevas situaciones. Los conocimientos preexistentes (subsumidores) serían conceptos en construcción. De la interacción (relación dialéctica) entre ellos, resultaría el aprendizaje significativo, de manera progresiva. No podemos perder de vista que lo que resulta significativo y, por tanto, perdurable, es el esquema de asimilación que determina la conducta y este proceso requiere tiempo (Rodríguez, Caballero y Moreira, 2010).

Para explicar el conocer, según Maturana (2001), es necesario explicar al conocedor que es el ser humano, un sistema autopoietico, es decir, un ser que tiende a la conservación de su propia organización, experimentando para ello cambios internos encaminados a compensar las perturbaciones del exterior. Si aplicamos esta idea a la educación, el alumno es un sistema autopoietico, actuando el docente y los materiales educativos como agentes perturbadores. Es ese alumno, en su estructura quien determina sus cambios frente a tales

perturbaciones. Los conocimientos previos de los estudiantes son sus explicaciones, que son reformulaciones de la experiencia, y estas explicaciones se dan en el lenguaje. El aprendizaje significativo tiene lugar, entonces, en el dominio de interacciones perturbadoras que generan cambios de estado, o sea, cambios estructurales sin alterar la organización autopoietica, manteniendo la identidad. Desde esta perspectiva, se considera que es el sujeto, como sistema autopoietico, quien determina la significatividad de su aprendizaje, manteniendo siempre la organización cognitiva. Esta interpretación es coherente con la propuesta original de Ausubel de que la predisposición para aprender es una de las dos condiciones esenciales para el aprendizaje significativo. La otra es el conocimiento previo (Moreira, M.A; 2006).

#### **2.2.2.4. Errores y mitos del aprendizaje significativo**

Hay muchas confusiones y mitos en torno al aprendizaje significativo, Moreira, M.A. (2010), opina que se ha trivializado su utilización, ya que todos “hacemos” aprendizaje significativo con nuestros alumnos y en muchos casos se desconoce su significado, la fundamentación teórica que lo avala y su evolución. Para delimitar adecuadamente su sentido y para aplicarlo de manera más efectiva, coherente con su fundamentación teórica, es pertinente revisar lo que podemos denominar los “noes” del aprendizaje significativo (Rodríguez, 2004 a y b, 2008), que se exponen a continuación:

*“No es posible desarrollar aprendizajes significativos si no se cuenta con una actitud significativa de aprendizaje; sin ésta, el aprendizaje que se produce será repetitivo y mecánico.*

*No se genera tampoco aprendizaje significativo si no están presentes las ideas de anclaje pertinentes en la estructura cognitiva del aprendiz. Es un requisito indispensable sin el cual no hay modo de enlazar las nuevas informaciones con las existentes en la mente de los sujetos, consideración*

*de la que emana el famoso aforismo ausubeliano” (Rodríguez, 2004 a y b, 2008)*

El aprendizaje significativo no se produce de manera súbita, sino que se trata de un proceso demorado que necesita su tiempo; el aprendizaje significativo no se realiza instantáneamente, sino que requiere intercambio de significados y esa transformación puede ser larga. Cualquier concepto físico podría servirnos como ejemplo. ¿Puede un estudiante aprehender el significado del concepto “campo” inmediatamente y sólo con un único contacto con este contenido? ¿No le hará falta enfrentarse a distintas situaciones y momentos en los que tenga que utilizarlo para conceptualizarlo significativamente?

Aprendizaje significativo no es necesariamente aprendizaje correcto; siempre que haya una conexión no arbitraria y sustantiva entre la nueva información y los subsumidores relevantes se produce un aprendizaje significativo, pero este puede ser erróneo desde el punto de vista de una comunidad de usuarios.

Aprendizaje significativo no es el uso de mapas conceptuales y/o diagramas; no podemos confundir el proceso en sí, con herramientas que pueden facilitar o potenciarlo. Lo que interesa, es el proceso mental que se lleva a cabo cuando se trabajan estos potentes instrumentos metacognitivos que favorecen la atribución de significados y la conceptualización.

No hay aprendizaje significativo si no se captan los significados; esta captación es dependiente de la interacción personal; el intercambio y la negociación de significados entre diferentes protagonistas del evento educativo es lo que determina su consecución y para ello, ha de considerarse que el conocimiento tiene carácter social, siendo sólo posible a través de la mediación semiótica.

Aprendizaje significativo no es lenguaje, no es simplemente un modo específico de comunicación aprendiz/profesor, pero se materializa a través del lenguaje, que determina el intercambio y la negociación de significados.

Como plantea Dávila, S. (2000) estamos ante “esa extraña expresión utilizada por todos y comprendida por pocos”. Y es en ese contexto en el que, este autor considera que al hilo del aprendizaje significativo han ido surgiendo mitos que dificultan su conocimiento y su aplicación al aula. Si de lo que se trata es de que aprendamos significativamente qué es el aprendizaje significativo, hagamos un repaso a esos mitos para erradicarlos.

El aprendizaje significativo no se da cuando el alumno se divierte aprendiendo y, de hecho, no se constatan mejores aprendizajes o más significativos con actividades lúdicas. La finalidad del trabajo docente, no es entretener al alumnado, sino lograr que aprenda eficaz y significativamente. Ese proceso es también responsabilidad de quien aprende, como Gowin (1981) señala, a quien le corresponde una buena parte del trabajo para lograrlo, pues ha de mostrar una predisposición para aprender significativamente.

Un segundo mito, se centra en que se produce aprendizaje significativo cuando los contenidos se adaptan a los intereses del alumnado, lo que nos lleva a la consideración de que no se enseñe aquello que esté fuera del interés de los que aprenden. ¿Quién hace, entonces, la selección del contenido, de la cultura que la escuela debe propiciar? ¿Dejamos esta importante responsabilidad en manos de los gustos o preferencias de aquellos a los que va destinada? Obviamente, el docente debe interesar a los estudiantes en aquello que deberían aprender significativamente y debe, también, generar las condiciones para que eso ocurra, pero no son éstos quienes lo seleccionan.

Tampoco es cierto que se produzca aprendizaje significativo cuando el estudiante quiere aprender. Es condición necesaria, como Ausubel plantea, una actitud significativa de aprendizaje, o sea, una predisposición para aprender

significativamente, pero no es suficiente. Recordemos que existe otra condición esencial: la presentación de un material potencialmente significativo que, a su vez, supone significado lógico del material y la presencia de los subsumidores relevantes en la estructura cognitiva del que aprende. Por eso, aunque éste quiera, si el docente no hace lo que le corresponde, su alumno no aprenderá de manera significativa.

El aprendizaje significativo no supone que el educando descubre por sí solo lo que aprende. Como ya se expuso, y aunque es frecuente esta confusión, aprendizaje significativo no es aprendizaje por descubrimiento y, de hecho, recordemos que Ausubel plantea su teoría como alternativa a esta concepción de la enseñanza. Insistamos en que no se aprende significativamente sólo lo que se descubre, no siempre que se descubre algo se aprende de manera significativa, no es memorístico, mecánico, aquello que se aprende por recepción, que puede ser igualmente significativo, en fin, que son falsas interpretaciones de lo que es el aprendizaje significativo.

Erróneo es también equiparar aprendizaje significativo con aplicación de lo aprendido, pues ésta puede ser mecánica, repetitiva o reproductiva simplemente. El aprendizaje significativo, por definición, debe ser transferible a nuevas situaciones y contextos, pero de forma autónoma y productiva por parte de quien aprende.

Añadamos un equívoco más que debe ser considerado. El aprendizaje significativo también requiere estudio, ejercicios, prácticas, pero siempre con significado, con negociación de significados, con la búsqueda de los significados. Se engaña quien cree que puede alcanzarse por puro activismo, que es lo que ocurre cuando los jóvenes realizan ejercicios sin significado -repetitivos o reproductivos-, que sólo generan aprendizaje mecánico. Únicamente la negociación, el intercambio, la contrastación con significado contribuyen a la consolidación y, en ese proceso, posiblemente a la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. Por eso, el discurso del aula debe ser una

comunicación dialógica bakhtiniana, en la que las voces del alumnado juegan un papel esencial. (Marrero y Rodríguez, 2008).

Las incorrecciones y los mitos expuestos relativos al aprendizaje significativo nos dan medida, efectivamente, de que se trata de un constructo muy manido, pero poco conocido. Aprendizaje significativo no es todo ni todo vale. Por eso, y teniendo en cuenta que se trata de un referente para el aula de extraordinaria potencialidad, todo esfuerzo que se haga por explicarlo y porque se comprenda clara y significativamente, merecerá la pena.

#### **2.2.2.5. Ventajas del Aprendizaje significativo**

¿Qué aporta el aprendizaje significativo? ¿Cuáles son sus ventajas? Para Pérez Gómez (2006), el aprendizaje significativo tiene valor de cambio, porque se reconstruyen los esquemas cognitivos de quien aprende y supone producción y aplicación de ese conocimiento para quien lo construye. Cuando aprendemos significativamente, la información que hemos asimilado se retiene por más tiempo; por el contrario, si el aprendizaje es mecánico, nuestra única posibilidad de uso es reproductiva y en un corto periodo de tiempo, lo que ocurre ante un examen y al día siguiente se olvida.

Un aprendizaje significativo, favorece la adquisición de nuevos conocimientos que puedan estar relacionados con los anteriormente asimilados, ya que éstos actuarán como subsumidores o ideas de anclaje para los nuevos conceptos, que serán más fácilmente comprendidos y retenidos, al construirse sobre elementos claros y estables de la estructura cognitiva. De este modo, se propicia la reestructuración de los esquemas de asimilación y la incorporación de nueva información que en esa interacción se guarda en la memoria a largo plazo.

El aprendizaje significativo es un proceso personal, pues la significación atribuida a la nueva información depende de los recursos cognitivos que el

aprendiz activo, e idiosincrásico, que supone toma de decisiones y delimita las responsabilidades de quien aprende y de quien enseña (Dávila, 2000). Es el individuo quien opta por aprender de manera significativa o no, dependiendo de esta decisión que asimile las situaciones que promueven su aprendizaje. Se trata, pues, de un proceso centrado en el alumno, en su actividad.

El aprendizaje significativo estimula el interés del educando por lo que aprende, el gusto por el conocimiento que la escuela le ofrece. Supone un reto individual y colectivo que propicia satisfacción ante el logro de esos aprendizajes, su significatividad y sus posibilidades de uso, agrado por construirlos y mejora de la autoestima. En definitiva, aprender significativamente es un desafío, un estímulo intelectual que se retroalimenta fomentando algo tan importante en el mundo de hoy como es aprender a aprender (Ballester, A.; 2002). El aprendizaje significativo supone el crecimiento cognitivo del que aprende, un proceso que se acompaña de crecimiento afectivo también, en la medida en que motiva y predispone hacia nuevos aprendizajes.

Utilizar como referente para el trabajo diario del aula, el aprendizaje significativo produce satisfacción en el profesorado que encuentra en este referente, una forma de trabajar la heterogeneidad desde las distintas disciplinas. ¿Por qué es provechoso este enfoque para los educadores? Porque observan una respuesta positiva en sus estudiantes; porque éstos centran su atención en el trabajo y en lo que aprenden; porque se reducen problemas derivados de la propia materia; porque atiende a la diversidad de intereses y orígenes de los estudiantes; porque logra el aprendizaje de todos optimizando el rendimiento escolar y los resultados de aprendizaje y porque, en ese proceso, favorece un papel docente orientador y consultor de las actividades que propone a ese alumnado para que desarrolle su aprendizaje (Ballester, 2008).

Este enfoque, aporta también un modo de contemplar el desarrollo de las competencias en el alumnado. Como plantea Caballero (2009), el papel fundamental del docente que quiere desarrollar aprendizajes significativos en

sus educandos es el de mediador, el responsable de organizar e implementar materiales que sean potencialmente significativos. Desde una visión integrada de la teoría del aprendizaje significativo y la teoría de los campos conceptuales, y precisamente para lograr eso, su tarea es elegir y proponer situaciones que se desenvuelvan dentro de la zona de desarrollo proximal del estudiante; pero no se trata de situaciones didácticas, sino mucho más, ya que deben ser percibidas por éste como problemáticas y ante las que genere como necesidad la conceptualización esperada. La concepción de aprendizaje que se desprende de un trabajo docente, como el expuesto “*resulta relevante y prometedora para el desarrollo y el logro de las competencias que el sistema educativo está pretendiendo en el alumnado, siempre que éstas se entiendan, no desde una perspectiva conductista, sino desde una visión holística, integradora del saber y el saber hacer, como Pérez Gómez (2006) apunta*” y en ese proceso el aprendizaje significativo tiene mucho que aportar (Caballero, Rodríguez y Moreira, 2010).

Podríamos, en fin, preguntarnos con Moreira, M.A. (2010) ¿por qué aprendizaje significativo? Y la respuesta es obvia: “Porque es aprendizaje con significado, comprensión, retención, capacidad de transferencia; en fin, el aprendizaje que los profesores esperan como resultado de su acción docente”. A pesar de que sabemos que es así, en nuestras aulas se observa un modo de enseñar que es el mismo de siempre, adoctrinante y disciplinario, repetitivo, que considera al alumno como sujeto pasivo (Rodríguez, Caballero y Moreira, 2010), que almacena literal y mecánicamente la información que ha memorizado, una vez que su profesor se la ha expuesto, y que la regurgita ante los exámenes. Éste no es más que un aprendizaje mecánico que, además de no servir para gran cosa y no permitirnos ninguna transferencia a la solución de nuevas situaciones, va generando rechazo y actitudes negativas ante las distintas materias de estudio que la escuela ofrece.

#### **2.2.2.6. La práctica docente desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje significativo**

La teoría del aprendizaje significativo, es una teoría psicológica del aprendizaje en el aula, como se ha expuesto, que trata sobre la adquisición de los cuerpos organizados de conocimiento que se manejan en la clase. El trabajo que realizamos como docentes es, precisamente el de intentar presentar y enseñar esos contenidos estructurados para su aprendizaje. Ninguna otra teoría ha establecido una propuesta tan clara para dar cuenta de los procesos cognitivos implicados en la interacción que se produce entre profesor, alumnos y materiales educativos, cuando se presenta y adquiere esa nueva información. En este marco teórico, se encuentran respuestas a muchos de los interrogantes y problemas que el docente se ha planteado durante mucho tiempo que, analizados a la luz de sus presupuestos fundamentales, permiten darles sentido y anticipar algunas soluciones (Moreira, 2008 a Octaedro). No sólo delimita y caracteriza el aprendizaje significativo, sino que ofrece toda una construcción teórica que da cuenta de qué es el aprendizaje significativo y de cómo debemos trabajar los docentes para alcanzarlo (Rodríguez, 2008; Rodríguez, Caballero y Moreira, 2010).

En este sentido, las críticas vertidas por Ausubel al modo en el que se organizan los libros de texto y las clases son contundentes. Su rechazo a una programación lineal es manifiesto porque la considera radicalmente contraria a la esencia misma de un aprendizaje significativo. Para él, la relación temática habitual, no tiene en cuenta el grado de abstracción, generalización e inclusividad de los distintos tópicos y conceptos, lo que resulta incompatible incluso con la propia lógica interna de las disciplinas e incongruente con el aprendizaje significativo. En estos materiales, que son los que usa frecuentemente la mayoría del profesorado, no hay una organización jerárquica global (Ausubel, 2002) que explore relaciones e interconexiones entre diferentes temas e incluso se evita la reiteración como si fuera negativa. Se da por hecho que es el propio aprendiz quien tendrá que establecer individualmente y por su

cuenta dichas relaciones. Estos modos de actuar en la docencia son totalmente contrapuestos a los postulados ausubelianos.

Con el propósito de servir de ayuda al profesorado, para facilitar un aprendizaje significativo, (Ausubel, 1976), postuló cuatro principios programáticos: diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación. Los dos primeros son principios definitorios del aprendizaje significativo aplicados a las tareas de organización y planificación; los otros dos son derivaciones naturales de los mismos.

La diferenciación progresiva es el proceso característico del aprendizaje verbal significativo subordinado, que se produce cuando disponemos de un subsumidor que engloba el nuevo concepto o contenido, que lo subsume, por ser más abarcador e inclusivo; por tanto, en términos pedagógicos, deberíamos usarlo para estos fines con el mismo sentido. Esto supone planificar la docencia desde lo más general a lo más específico, desde lo global hasta lo particular.

Cuando se trata de ideas que resultan nuevas para los estudiantes, el proceso de discriminación con respecto a las ya existentes resulta más complejo. En este caso, el proceso mental que deben seguir, los obliga a establecer reconciliaciones integradoras características de los aprendizajes superordenado (que se produce cuando se incorpora un concepto o una idea que es capaz de subordinar a otras ya existentes en la mente del individuo, porque tiene un mayor grado de abstracción y generalidad, resultando más inclusiva) y combinatorio (en el que no se dan relaciones de subordinación ni de superordenación, sino que se establecen conexiones con contenidos disponibles en la estructura cognitiva, pero sólo de modo general). La enseñanza, debe organizarse en estas situaciones siguiendo el mismo patrón, de manera que se busquen esas diferenciaciones previamente en el material de aprendizaje.

Derivado de los principios programáticos anteriores, nos ocupamos ahora de la organización secuencial. Según ésta, es necesario respetar las relaciones

naturales de dependencia del contenido. Así, el material estudiado y aprendido, en primer lugar, o presentado previamente, ejerce el papel de soporte ideacional u organizador del que se presentará a continuación; de este modo, actúa como facilitador, justificando así la importancia que tiene una organización curricular en secuencia.

El último principio que afecta a la programación, es la consolidación. No se refiere al dominio mecánico como prerrequisito, sino que destaca la necesidad de la reiteración y de la realización de tareas en contextos y momentos diferentes, para que se produzca la generalización y la interiorización efectiva y significativa de lo aprendido.

Díaz Barriga y Hernández (2002), sugieren como principios para la instrucción derivados de la teoría del aprendizaje significativo, los siguientes:

- a) El aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica y psicológica apropiada.
- b) Es conveniente delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continua que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad. Esto implica determinar las relaciones de superordinación-subordinación, antecedentes-consecuentes, que guardan los núcleos de información entre sí.
- c) Los contenidos escolares deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y sin orden.
- d) La activación de los conocimientos y experiencias previos, que posee el aprendiz en su estructura cognitiva, facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio.
- e) El establecimiento de “puentes cognitivos” (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material que se va a

aprender), pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e interpretarlas significativamente.

- f) Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento), serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobretodo si se trata de conceptos generales e integrados.
- g) Puesto que el estudiante en su proceso de aprendizaje, y mediante ciertos mecanismos autorreguladores, puede llegar a controlar eficazmente el ritmo, secuencia y profundidad de sus conductas y procesos de estudio, una de las tareas principales del docente es estimular la motivación y participación activad el sujeto a aumentar la significación potencial de los materiales académicos.

Ballester (2008), define como variables que hacen posible el aprendizaje significativo en el aula: el trabajo abierto, para poder atender a la diversidad del alumnado; la motivación, imprescindible para generar un clima de aula adecuado y para interesar a los estudiantes en su trabajo; el medio, como recurso; la creatividad, que potencia la imaginación y la inteligencia; el mapa conceptual, herramienta que relaciona conceptos y la adaptación curricular, como vía para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

El aprendizaje significativo crítico, inicialmente propuesto como subversivo, propicia, como se recordará, el cuestionamiento y la reflexión sobre el propio aprendizaje, así como sobre el conocimiento. Moreira (2010), establece como principios que definen un aprendizaje de esta naturaleza los siguientes:

- Aprender que aprendemos a partir de lo que ya sabemos. (*Principio del conocimiento previo*).
- Aprender/enseñar preguntas en lugar de respuestas. (Principio de la interacción social y del cuestionamiento).
- Aprender a partir de distintos materiales educativos. (*Principio de la no centralidad del libro de texto*).

- Aprender que somos perceptores y representantes del mundo. (*Principio del aprendizaje como perceptor/representador*).
- Aprender que el lenguaje está totalmente involucrado en todos los intentos humanos de percibir la realidad. (*Principio del conocimiento como lenguaje*).
- Aprender que el significado está en las personas, no en las palabras. (*Principio de la conciencia semántica*).
- Aprender que el ser humano aprende corrigiendo sus errores. (*Principio del aprendizaje por el error*).
- Aprender a desaprender, a no usar los conceptos y las estrategias irrelevantes para la sobrevivencia. (*Principio del desaprendizaje*).
- Aprender que las preguntas son instrumentos de percepción y que las definiciones y las metáforas son instrumentos para pensar. (*Principio de la incertidumbre del conocimiento*).
- Aprender a partir de diferentes estrategias de enseñanza. (*Principio de la no utilización de la pizarra*).
- Aprender que simplemente repetir la narrativa de otra persona no estimula la comprensión. (*Principio del abandono de la narrativa*).

Pérez Gómez (2006), considera aprendizaje relevante como “*aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su sentido e importancia para el individuo, provoca inestabilidad cognitiva, conflicto cognitivo, duda e interrogación, porque les hace repensar sus esquemas clásicos de interpretación al darse cuenta de que son insuficientes y les hace abrirse a la posibilidad de construir nuevos esquemas de interpretación de la realidad que son y que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos en parte nuevos*”. Para este autor, el aprendizaje relevante depende de dos factores: la intencionalidad del que aprende, esto es, el valor que le atribuye la persona a ese conocimiento, que puede ser valor de uso o valor de cambio -que es el que conduce a la reconstrucción de sus esquemas-, por una parte; y, por otra, del contexto, que puede ser de producción, de aplicación y de reproducción, siendo los dos primeros los que conducirían a un aprendizaje relevante para la vida y no solo

reproductivo, que se puede ejemplificar en la superación de una prueba, tras la cual, desaparece la atribución de significados (Rodríguez, 2008; Rodríguez, Caballero y Moreira, 2010). Pensemos en nuestras prácticas como docentes. ¿No siguen fomentando aún hoy respuestas reproductivas? ¿No es eso, que es contrario a un aprendizaje significativo, lo que estamos promoviendo en el alumnado?

Moreira (2008) propone un modelo para organizar la enseñanza consistente con la teoría del aprendizaje significativo, que sirve de ayuda para planificar la docencia y afrontar el trabajo diario del aula; está pensado desde una perspectiva conceptual del conocimiento. En este modelo, la primera tarea que debe enfrentar un docente es determinar la estructura conceptual y proposicional de aquello que va a enseñar. No es una labor simple ni tampoco es frecuente en el profesorado, lo que reclama formación tendente a capacitarlo para desarrollar el análisis del contenido que su trabajo requiere.

Una segunda responsabilidad docente, es identificar cuáles son los conceptos subsumidores relevantes para el aprendizaje de los nuevos contenidos. Tengamos en cuenta la vital importancia de este paso, pues es determinante en la asignación de significados. Una vez analizado el contenido, corresponde a los profesores saber qué conceptos son los que pueden actuar como anclaje de la nueva información que aportan a su alumnado.

Hemos de averiguar también cuál es la estructura cognitiva conceptual del estudiante. No se puede plantear ninguna estrategia de enseñanza que no parta de esta decisiva información. No se puede planificar la docencia desconociendo si existen o no los subsumidores relevantes en las mentes de los estudiantes que supuestamente tendrían que aprender. En el caso de que no estén presentes en esa estructura cognitiva, le compete al educador procurar las ayudas y los organizadores previos adecuados, y si lo están, deberá hacer uso de los mismos para lograr que los estudiantes puedan llevar a cabo la significación y conceptualización correspondientes.

Una vez hecho esto, el siguiente paso debe ser organizar la enseñanza, articulándola en torno a la estructura conceptual del contenido curricular previamente realizada, la utilización de los organizadores avanzados, si fuera necesario, la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora y las relaciones naturales de dependencia entre distintos tópicos que, el contenido establece y los libros de texto y programas oficiales, generalmente ignoran. Como vemos, lo que nos corresponde hacer en esta fase es directamente dependiente de las tres tareas previamente expuestas.

La implementación de la enseñanza constituye la fase siguiente, esto es, la hoja de ruta o el conjunto de pautas que se desarrollen en el aula. Para ello, debe tenerse en cuenta la estructura cognitiva conceptual del aprendiz, previamente identificada, como vimos, las situaciones que se le proponen para generar su aprendizaje, la consolidación (principio programático destacado ya por Ausubel) y el uso de estrategias colaborativas y métodos de instrucción, que activen la negociación de significados y faciliten el aprendizaje significativo de la estructura conceptual de la materia objeto de enseñanza.

Como es obvio, la evaluación también está presente en este modelo. Su presencia y su necesidad, responden a tres razones básicas: a) la importancia de la identificación de lo que el educando sabe antes de cualquier intento de enseñarlo; b) la necesidad de que orientemos el proceso de aprendizaje al tiempo que se produce para corregirlo, aclararlo y consolidarlo en la medida necesaria; c) la importancia de contrastar la efectividad de las situaciones propuestas, las estrategias utilizadas, las actividades solicitadas, la organización y la secuenciación del contenido realizadas, la significatividad de los aprendizajes logrados, la capacidad mediadora del docente, en suma, la valoración de todos y cada uno de los elementos puestos en juego en el proceso. Por eso, se trata de buscar evidencias de que se haya producido la captación de los significados previamente establecidos como enseñables y aprendibles, la

atribución de significados y la conceptualización progresiva que conduce a un aprendizaje significativo.

#### **2.2.2.7. Requisitos para lograr el aprendizaje significativo**

Desde la perspectiva de Ausubel (Monereo, 2001), para que se puedan lograr aprendizajes significativos son necesarias las siguientes condiciones:

- a) **Significatividad lógica del material.** Esto es, que el material presentado tenga una estructura interna organizada que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados (Coll, 2000). Los conceptos que el profesor presenta, siguen una secuencia lógica y ordenada. Es decir, importa no solo el contenido, sino la forma en que este es presentado.
- b) **Significatividad psicológica del material.** Esto se refiere a la posibilidad de que el alumno relacione el conocimiento presentado con los previos, ya incluidos en su estructura cognitiva. Los contenidos, entonces, son comprensibles para el alumno, quien debe contener ideas inclusoras en su estructura cognitiva. Si esto no es así, el alumno guardará en su memoria de corto plazo la información para contestar un examen memorista, olvidar después y para siempre este contenido.
- c) **Actitud favorable del alumno.** Como señalamos anteriormente, que el alumno quiera aprender no basta para que se dé el aprendizaje significativo; también es necesario que pueda aprender (significación lógica y psicológica del material). Sin embargo, el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere aprender. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en el que el maestro solo podrá influir a través de la motivación.
- d) **Actitud mental del alumno.** Se refiere a la conexión del nuevo aprendizaje con los conocimientos previos del alumno, es indispensable pero no suficiente para que ocurra un aprendizaje significativo. Para que se produzca

el doble proceso de asimilación y acomodación, es preciso que se realice una actividad mental que sea él quien haga el esfuerzo por aprender. El aprendizaje significativo implica la reconstrucción cognitiva realizada por el propio alumno o con mediación del docente, aun cuando puede ir eventualmente acompañada por actividades manipulativas.

- e) **Memorización comprensiva.** El logro del aprendizaje significativo requiere de la memorización comprensiva. El nuevo aprendizaje no debe ser mecánico, sino a partir de la comprensión. La memorización constituye uno de los componentes del desarrollo intelectual, la cual a veces será muy sencilla, pero en otras ocasiones, como el caos de conceptos complejos (una fórmula matemática) requerirá de un esfuerzo de repetición que será imprescindible y ayudado por la comprensión, porque tiene esta representación.

#### **2.2.2.8. Procesos básicos del aprendizaje significativo**

Para Louise y otros (2001), citado por Huertas M. (2017), los procesos básicos permiten promover aprendizajes significativos relacionados estrechamente con las actividades de aprendizaje, éstos ocurren durante todo el proceso de aprendizaje, los que se encuentran en una estrecha concatenación. Estos son:

- a) **Exploración de los conocimientos previos.** Son todos los saberes acumulados (conocimientos y experiencias) por el individuo, antes de iniciar el proceso de aprendizaje. Está constituido por el cúmulo de conceptos, habilidades, destrezas y actitudes que el sujeto tiene y sirven de base.
- b) **Conflictos cognitivos.** Es un proceso permanente que se inicia con el cuestionamiento de los saberes previos, con el fin de activar el interés por aprender, generando una actitud natural del porqué de las cosas. Puede decirse que es el momento en el que el docente confronta el saber previo del educando con lo nuevo por conocer; o el nuevo saber con la teoría científica, motivándolo.

**c) Reconciliación integradora.** La reconciliación integradora es el proceso en el cual se reconoce que dos o más conceptos son relacionables, en términos de nuevos significados proposicionales, y cuando se resuelven conflictos de significados en los conceptos. La reconciliación integradora, se va produciendo de manera constante y natural, lo que a su vez ayuda a interrelacionar e integrar la nueva información útil de la anterior errónea.

La reconciliación consiste en unir o relacionar dos ideas ya existentes, para formar un conocimiento nuevo. Para conseguir la reconciliación, la instrucción debe explorar explícitamente los vínculos entre conceptos y proposiciones, puntualizar sus diferencias y similitudes más saltantes y conciliar las inconsistencias reales o aparentes.

**d) Subsunción significativa.** Es el proceso que controla la actuación de los aprendizajes anteriores, integrando los nuevos conocimientos a estrategias cognoscitivas, logrando el crecimiento y la organización del aprendizaje significativo. La subsunción, permite integrar ideas potencialmente significativas en la estructura ya establecida. Como resultado de este proceso, se produce el aprendizaje subordinado. Existen dos tipos de subsunción.

*i. La subsunción derivativa* es la integración de los nuevos aprendizajes a los existentes cuando el material pasa a ser comprendido o cuando sirve para apoyar o ilustrar una proposición general que se aprendió previamente.

*ii. La subsunción correlativa* ocurre cuando el nuevo aprendizaje se convierte en una extensión, elaboración, modificación o cualificación de proposiciones o conceptos aprendidos con antelación.

**e) Asimilación.** En este proceso, la nueva información se enlaza con los conceptos pertinentes que existen en la estructura cognoscitiva del alumno, resultando ambos alterados y generando un conocimiento nuevo. Mediante este proceso, ocurre el anclaje entre el conocimiento previo y la nueva información, organizándose como aprendizaje nuevo que se organiza en la estructura cognoscitiva.

**f) Diferenciación progresiva.** Este proceso permite que se discrimine el grado de inclusión y la especificidad de las regularidades en los objetos o hechos, y que se reconozcan más vínculos proposicionales con otros conceptos. Dicho en otras palabras, se produce un proceso de reorganización cognitiva en el que los conceptos antes dichos mejoran, se amplían o reorganizan jerárquicamente siguiendo un orden lógico.

La diferenciación progresiva, consiste en presentar las ideas en un orden jerárquico (de lo supraordenado a lo subordinado), con lo cual pasan a ser articuladas en la jerarquía que ya existe en la estructura cognoscitiva.

**g) Consolidación.** Es el proceso mediante el cual se adquiere el dominio del tema y se integran los conocimientos anteriores y nuevos. La información nueva pasa a ser potencialmente significativa y es incorporada en la estructura cognoscitiva. En este momento tiene lugar el aprendizaje combinatorio. Es, también, la etapa de demostración del dominio de las capacidades alcanzadas a través del saber hacer eficientemente; se debe propiciar el desarrollo de prácticas metacognitivas y aplicación de los nuevos aprendizajes para consolidar los nuevos conocimientos.

### **2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS**

#### **a. Estrategia didáctica:**

La estrategia didáctica es la aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje, para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva.

#### **b. Aprendizaje significativo:**

El aprendizaje significativo es, según el teórico norteamericano David Ausubel, un tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso.

**c. Metodología:**

Un método de enseñanza es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje de una persona hacia determinados objetivos.

Todo método realiza sus operaciones mediante técnicas, y las técnicas de enseñanza son, en consecuencia, también formas de orientación del aprendizaje.

**d. Técnica:**

Comprende los procedimientos y los recursos que emplea una ciencia o arte, además de la habilidad misma de los maestros o maestras para usar estos recursos y procedimientos. Implica saber dar uso a los recursos y a las técnicas en forma adecuada.

**e. Eficacia:**

La eficacia es aquella capacidad o cualidad para lograr, obrar o conseguir algún resultado en particular, gozando de la virtud de producir el efecto deseado.

**f. Canciones:**

Una canción es una composición musical para la voz humana, con letra y comúnmente acompañada por instrumentos musicales. Normalmente, es interpretada por un único vocalista, pero también puede ser cantada por un dueto, trio o más voces.

**g. Música Pop:**

La música Pop es un estilo musical derivado de la música popular. Su nombre pop, procede del inglés, que es un acortamiento del término popular, que en español traduce “popular”. La música pop se origina en Inglaterra, a mediados

del siglo XX, tomando elementos de distintos géneros de la música popular del momento.

**h. Vocabulario:**

El vocabulario es el conjunto de palabras que forman parte de un idioma o lenguaje específico, conocidas por una persona u otra entidad (como un diccionario)

**i. Inteligencia musical:**

La inteligencia musical es la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, así como para ser sensible al ritmo, al tono y al timbre. Algunos de sus sistemas simbólicos son las notaciones musicales y el código Morse.

Es una de las primeras inteligencias que se desarrolla. Se relaciona con la inteligencia Lógico matemática y con las inteligencias visual-espacial y cinestésica corporal.

### CAPÍTULO III

#### MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

**3.1.1. Tipo:** Pertenece a una investigación aplicada, porque se verán sus resultados después de la aplicación del experimento.

**3.1.2. Diseño:** Es experimental del tipo pre experimental, ya que se trabajará con solo un grupo de estudiantes de la muestra.

#### 3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

##### 3.2.1. Población:

Está constituida por 218 estudiantes de la especialidad de IDEX

**Tabla 1**

Poblaciones estudiantes de la especialidad de IDEX

SEMESTRE	SUJETOS	TOTAL	AÑO
I	69		2017
II	69	69	2017
III	35		2017
IV	35	35	2017
V	39		2017
VI	39	39	2017
VII	43		2017
VIII	43	43	2017
IX	32		2017
X	32	32	2017
<b>TOTAL</b>		218	2017

Fuente: Oficina de Registros Académicos de la FECH

##### 3.2.2. Muestra:

**Tabla 2**

Tamaño de la muestra de la Población  
estudiantes de la especialidad de IDEX

<b>SEMESTRE</b>	<b>MUESTRA</b>
IV	35

Fuente: Oficina de Registros Académicos de la FECH

La población, correspondiente a la especialidad de Idioma Extranjero, es de 218 estudiantes. La muestra será tomada de manera intencional en un número de 35 estudiantes, correspondientes a estudiantes del IV ciclo (segundo año) de la especialidad de Idioma Extranjero, de la universidad nacional Jorge Basadre Grohmann.

### 3.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

<b>VARIABLE</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Variable Independiente:</b> <b>Estrategia didáctica</b> <b>Canciones pop en inglés</b> Conjunto de actividades, técnicas y medios organizados, orientados a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje para lo cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos de su curso.	Comprensión auditiva	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconoce las palabras de una canción en inglés</li><li>- Reconoce la intención comunicativa de las canciones en inglés</li><li>- Reconoce las palabras o frases significativas de las canciones en inglés</li><li>- Reconoce el título de una canción en inglés</li><li>- Reconoce las palabras por el contexto</li></ul>
	Comprensión léxica	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identifica significados de palabras por el contexto.</li><li>- Utiliza en oraciones el vocabulario aprendido</li><li>- Identifica el sinónimo de cada palabra o frase</li><li>- Analiza correctamente los campos semánticos</li><li>- Organiza adecuadamente las estrofas de la canción</li></ul>

<b>Variable Dependiente:</b> <b>Aprendizaje Significativo de vocabulario</b> Tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso.	Saberes previos	- Relacionan lo que saben los estudiantes. - Relación de otros saberes
	Conflicto cognitivo	- Relación del conocimiento previo con el nuevo conocimiento. - Reconocimiento entre el saber anterior y el nuevo
	Construcción y reconstrucción del conocimiento	- Comprensión e integración de nuevos saberes. - Aplicación del nuevo conocimiento. - Incorporación del aprendizaje a su contexto (para la vida)
	Fijación del nuevo aprendizaje	- Reflexión acerca del aprendizaje. - Identificación de principales dificultades del aprendizaje. - Generación de comprensión de aprendizaje.

### 3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE DATOS

#### V1: Canciones en inglés

- Técnica: Observación  
Instrumento: Guía de observación
- Técnica: Encuesta  
Instrumento: Cuestionario

#### V2: Aprendizaje Significativo

- Técnica: Pre test - Post Test  
Instrumento: Cuestionario tipo Likert
- Técnica: Pruebas de Proceso  
Instrumento: Escala tipo Likert

### 3.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizará el estadístico de prueba es Chi-cuadrado, que compara las frecuencias que entregan los datos de la muestra (frecuencias observadas) con las frecuencias esperadas, y tiene la siguiente fórmula cálculo:

$$X^2 = \sum_{i=1}^{15} \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

donde:

- $o_i$  representa a cada frecuencia observada y
- $e_i$  representa a cada frecuencia esperada.

Procesamiento:

- Clasificación
- Codificación
- Tabulación

La presentación de datos, se realizó a través de tablas estadísticas según APA y gráficos estadísticos circulares o también denominados “gráficos de pastel”.

## **CAPÍTULO IV**

### **MARCO FILOSÓFICO**

El idioma inglés es considerado como el segundo idioma más hablado mundialmente por el número de personas que lo usan como lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera y su aprendizaje como idioma extranjero basado en la filosofía de la educación, constituye una manera de mirar, pensar, percibir y actuar en y sobre el mundo, así como ayudar a superar las formas de desigualdad y opresión estructural, nos llevan a enfocar este proceso persiguiendo la comunicación tanto oral como escrita en los estudiantes, el cual permite al ser humano tener acceso a una amplia gama de información científica, tecnológica y humanista escrita en este idioma ya que el uso de un segundo idioma desarrolla en el ser humano habilidades lingüísticas que favorecen las relaciones interculturales.

El rol de la educación en el desarrollo del potencial humano es primordial ya que las personas, alrededor del mundo, buscan alternativas para mejorar su calidad de vida. El conocimiento y el uso eficaz de una lengua extranjera, constituye una herramienta esencial para enfrentar nuevos retos y adquirir múltiples oportunidades. Es así que debemos concebir a la educación como “un proceso y no como un bien, como un proceso de cambio mediante el cual el hombre se desarrolla, informándose y transformándose él mismo e informando y transformando a los demás y al medio en que vive” (Pérez, 1971).

La metodología de la enseñanza del idioma inglés, toma como punto de partida la Teoría del Conocimiento del Materialismo Dialéctico para la determinación del contenido de enseñanza de idiomas. Ésta, a su vez, sirve de base a la teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras como se explica a continuación:

- El uso de medios visuales constituye un vínculo entre la palabra y su significado, lo que propicia la asimilación directa y elimina gradualmente la traducción en la mente de los alumnos.
- La enseñanza de la lengua extranjera debe ir de lo concreto (el habla) a lo abstracto (las reglas).
- Las actividades prácticas en la clase de idiomas comienzan asegurando la aplicación de actividades guiadas por el maestro y gradualmente se desenvuelven de alumno a alumno; los hábitos y habilidades en esta actividad permiten la aplicación en la comunicación con otras personas especialmente con los portadores de la lengua que se enseña.

La experiencia en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, ha dado origen a diferentes enfoques teórico-metodológicos. Es difícil delimitar con precisión los momentos históricos en los cuales, cada uno de los distintos enfoques, han sido utilizados, así como los aportes concretos que se han obtenido. El uso de los métodos está relacionado con los propósitos de los cursos; es por ello que algunos docentes los continúan poniendo en práctica total o parcialmente.

La revolución lingüística que creó Chomsky con el estructuralismo lingüístico, unida al reconocimiento de la psicología de la naturaleza afectiva e interpersonal en los aprendizajes, creó un clima propicio para la aparición de innovadores métodos basados en la naturaleza afectiva (Curran, 1972). Los métodos humanistas se desarrollaron en los setentas y aún constituyen criterios dignos de considerar y de poner en práctica dentro de un modelo que debe formar profesionales integrales; es decir, seres humanos competentes en el ámbito social, económico, político y cultural. Las dimensiones humanistas son un aporte significativo que permiten tanto a los docentes como a los alumnos sentir seguridad y motivación en una segunda lengua.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS

#### 5.1. Nivel de aprendizaje significativo en el Pretest

**Tabla 3**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do. año de la especialidad de Idioma Extranjero, según pretest.*

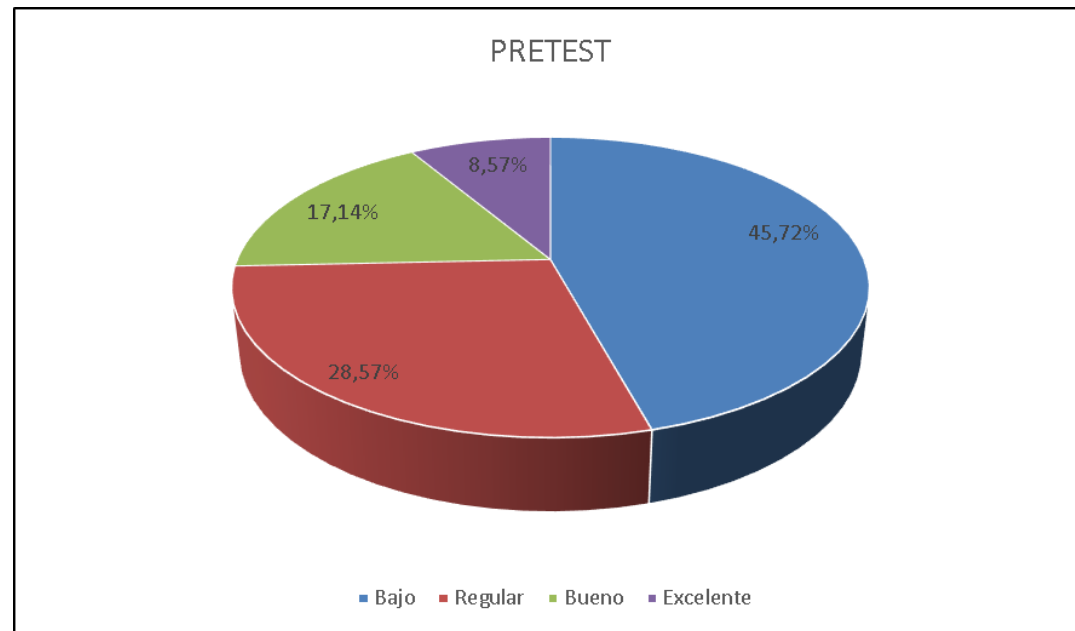
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	PRETEST	
	ní	%
Bajo	16	45,72
Regular	10	28,57
Bueno	06	17,14
Excelente	03	8,57
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Pretest aplicado a los estudiantes de la muestra

#### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 3

La tabla 3, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do. Año de la especialidad de Idioma Extranjero, según pretest., obtenemos la siguiente información: La cantidad de estudiantes con nivel “bajo” es de 45,72%; con nivel “regular” con el “28,57%”; estudiantes ubicados en el rango de nivel “bueno” obtienen un 17,14% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al aprendizaje significativo se ubican en el 8,57%.

Concluyentemente, los datos proporcionados por la tabla 01, nos permiten afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bajo”, en relación al nivel de aprendizaje significativo, evidenciado con el 45,72%.



**Figura 1:** *Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do. año de la especialidad de Idioma Extranjero, según pretest.*

Fuente: Tabla 3

**Tabla 4**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do. Año de la especialidad de Idioma Extranjero, según postest.*

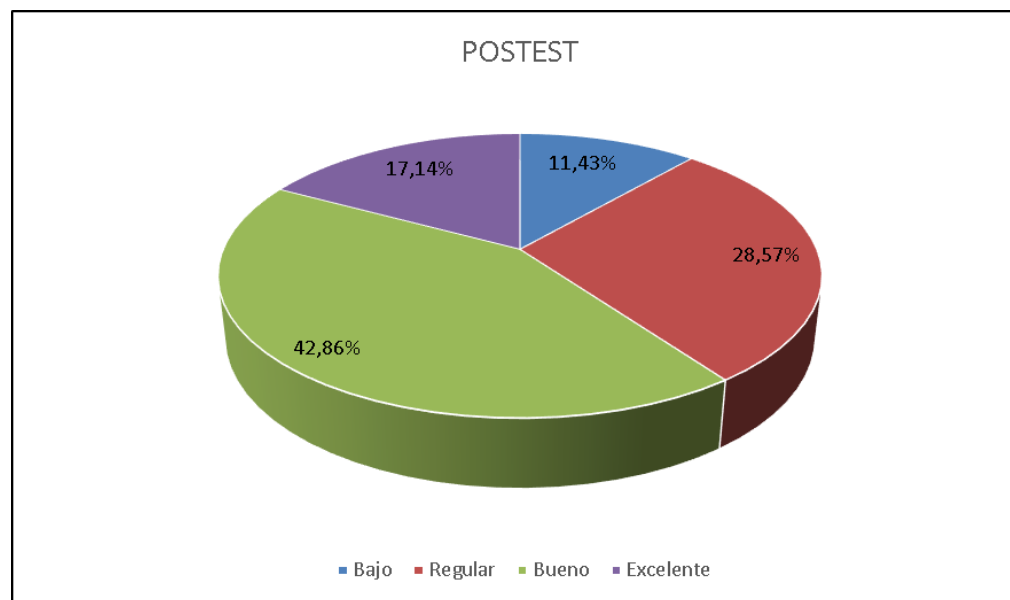
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	POSTEST	
	ni	%
Bajo	04	11,43
Regular	10	28,57
Bueno	15	42,86
Excelente	06	17,14
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Postest aplicado a los estudiantes de la muestra

#### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 4**

La tabla 4, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do. Año de la especialidad de Idioma Extranjero, según postest., obtenemos la siguiente información: La cantidad de estudiantes con nivel “bajo” es de 11,43%; con nivel “regular” con el 28,57%; estudiantes ubicados en el rango de nivel “bueno” obtienen un 42,86% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al aprendizaje significativo se ubican en el 17,14%.

Concluyentemente, los datos proporcionados por la tabla 02, nos permiten afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo, evidenciado con el 42,86%.



**Figura 2:** *Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do. Año de la especialidad de Idioma Extranjero, según posttest.*

Fuente: Tabla 4

**Tabla 5**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA.*

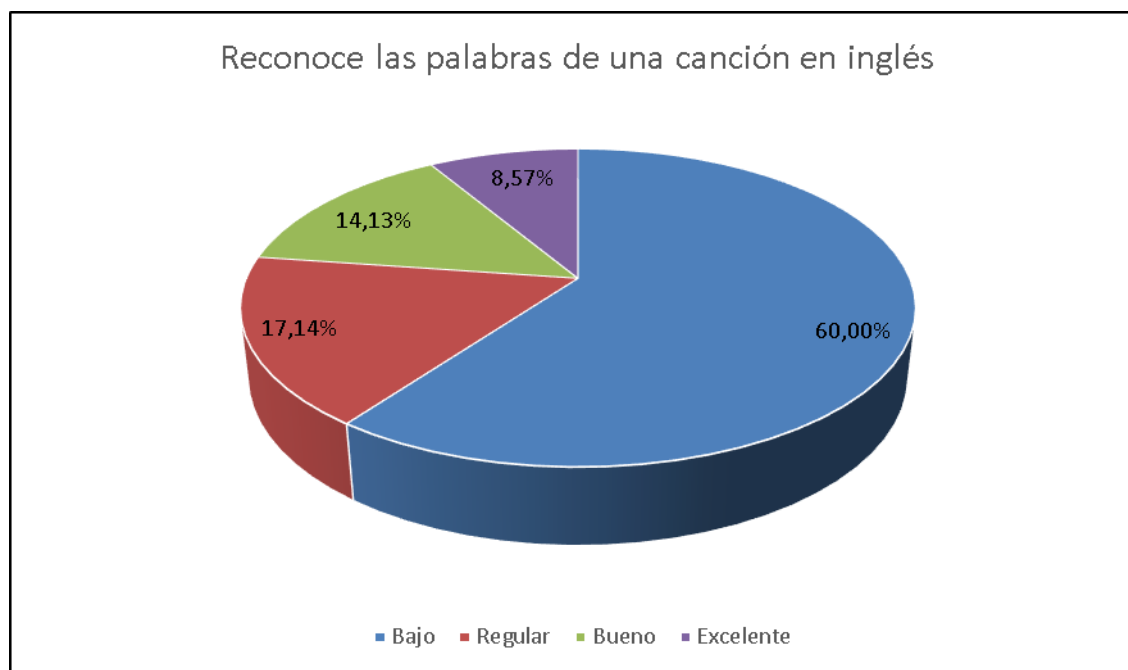
Nivel de aprendizaje	Reconoce las palabras de una canción en inglés	
	ni	%
significativo-vocabulario		
Bajo	21	60,00
Regular	06	17,14
Bueno	05	14,30
Excelente	03	8,57
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 5

La tabla 5, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA; según indicador “Reconoce las palabras de una canción en inglés”; los siguientes resultados: el nivel “bajo” con el 60,00%; con un nivel “regular” el 17,14%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 14,13% y estudiantes con Nivel “Excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 8,57%.

Concluyendo con los datos proporcionados por la tabla 03, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “Bajo”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA, evidenciado con el 60,00%; según indicador “Reconoce las palabras de una canción en inglés”.



**Figura 3:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: *COMPRENSIÓN AUDITIVA*

Fuente: Tabla 5

**Tabla 6**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA.*

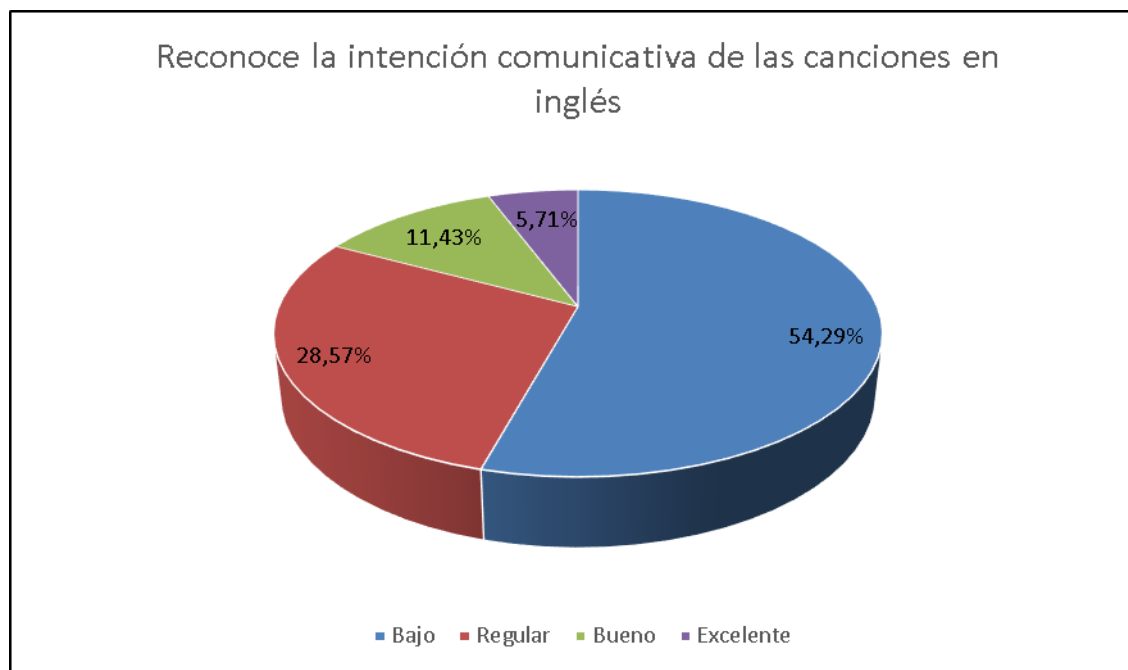
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Reconoce la intención comunicativa de las canciones en inglés	
	ni	%
Bajo	19	54,29
Regular	10	28,57
Bueno	04	11,43
Excelente	02	5,71
TOTAL	35	100,00

Fuente: guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 6**

La tabla 6, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA; según indicador “Reconoce la intención comunicativa de las canciones en inglés”; los siguientes resultados: el nivel “bajo” con el 54,29%; con un nivel “Regular” el 28,57%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 11,43% y estudiantes con Nivel “Excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 5,71%.

Concluyendo con los datos proporcionados, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “Bajo”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA, evidenciado con el 54,29%; según indicador “Reconoce la intención comunicativa de las canciones en inglés”.



**Figura 4:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: *COMPRENSIÓN AUDITIVA*

Fuente: Tabla 6

**Tabla 7**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA.*

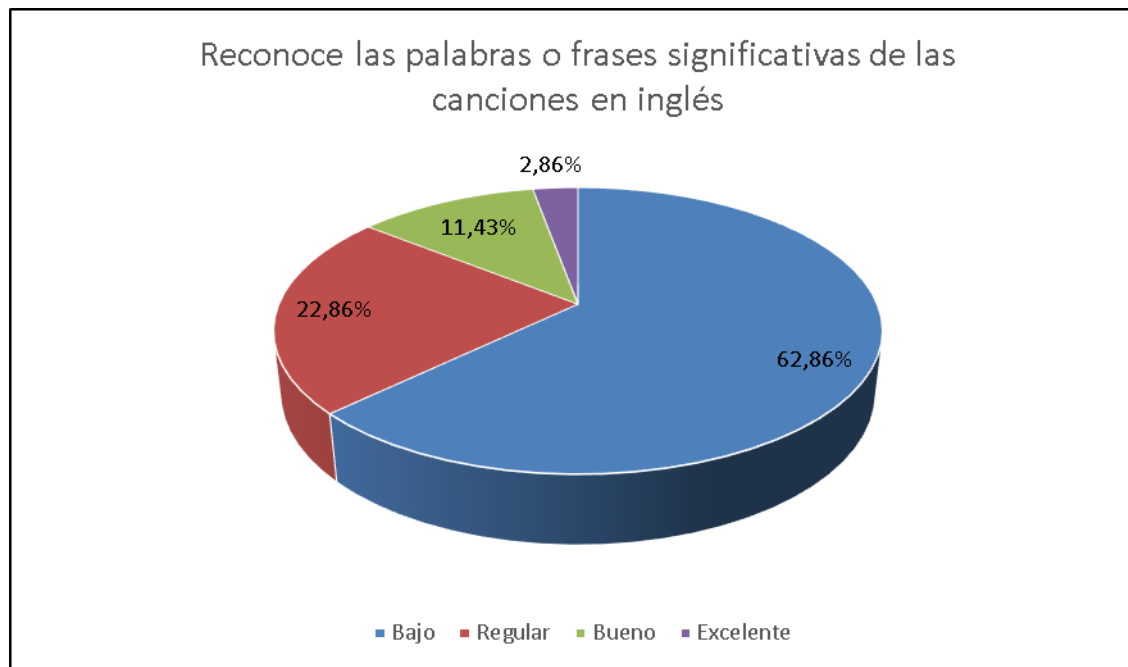
significativo-vocabulario	ni	%
Bajo	22	62,86
Regular	08	22,86
Bueno	04	11,43
Excelente	01	2,86
TOTAL	35	100,00

Fuente: guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 7**

Los datos obtenidos en la tabla 7, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA; según indicador: “Reconoce las palabras o frases significativas de las canciones en inglés”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 62,86%; con un nivel “regular” el 22,86%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 11,43% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 2,86%.

Podemos concluir, afirmando que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “Bajo” en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según p-retest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA, evidenciado con el 62,86%; según indicador: “Reconoce las palabras o frases significativas de las canciones en inglés”.



**Figura 5:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: *COMPRESIÓN AUDITIVA*

Fuente: Tabla 7

**Tabla 8**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA.*

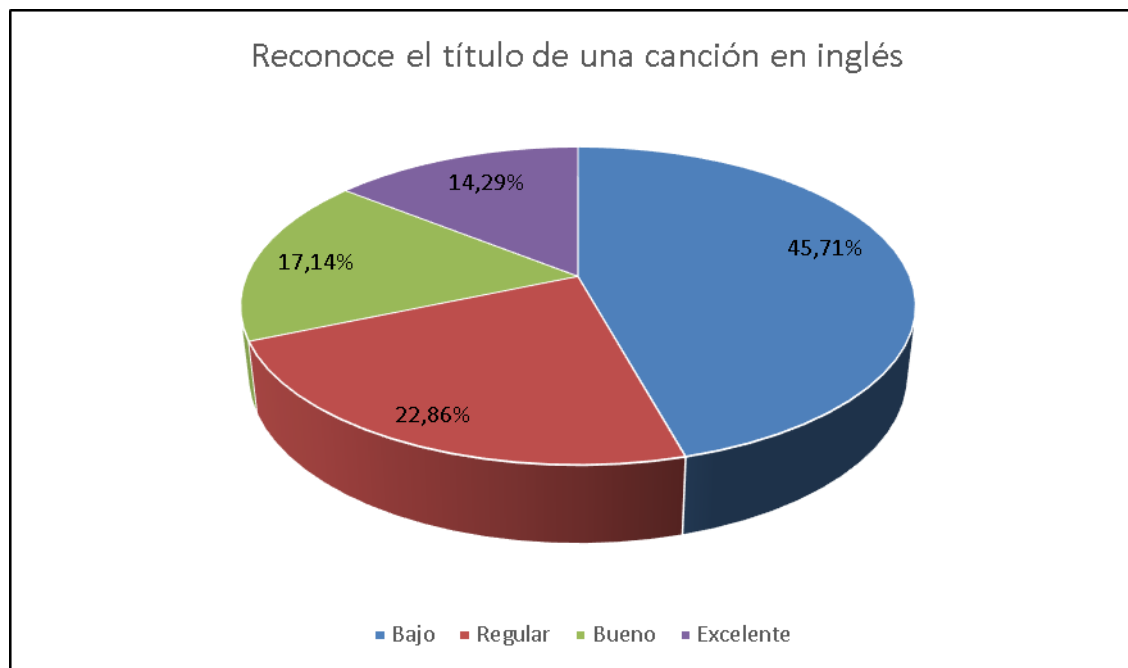
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Reconoce el título de una canción en inglés	
	ni	%
Bajo	16	45,71
Regular	08	22,86
Bueno	06	17,14
Excelente	05	14,29
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 8**

Los datos de la tabla 8, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA; según indicador: “Reconoce el título de una canción en inglés”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 45,71%; con un nivel “regular” el 22,86%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 17,14% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 14,29%.

Podemos concluir, afirmando que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bajo”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA, evidenciado con el 45,71%; según indicador: “Reconoce el título de una canción en inglés”.



**Figura 6:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest.  
Guía de observación. Dimensión: *COMPRENSIÓN AUDITIVA*

Fuente: Tabla 8

**Tabla 9**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA.*

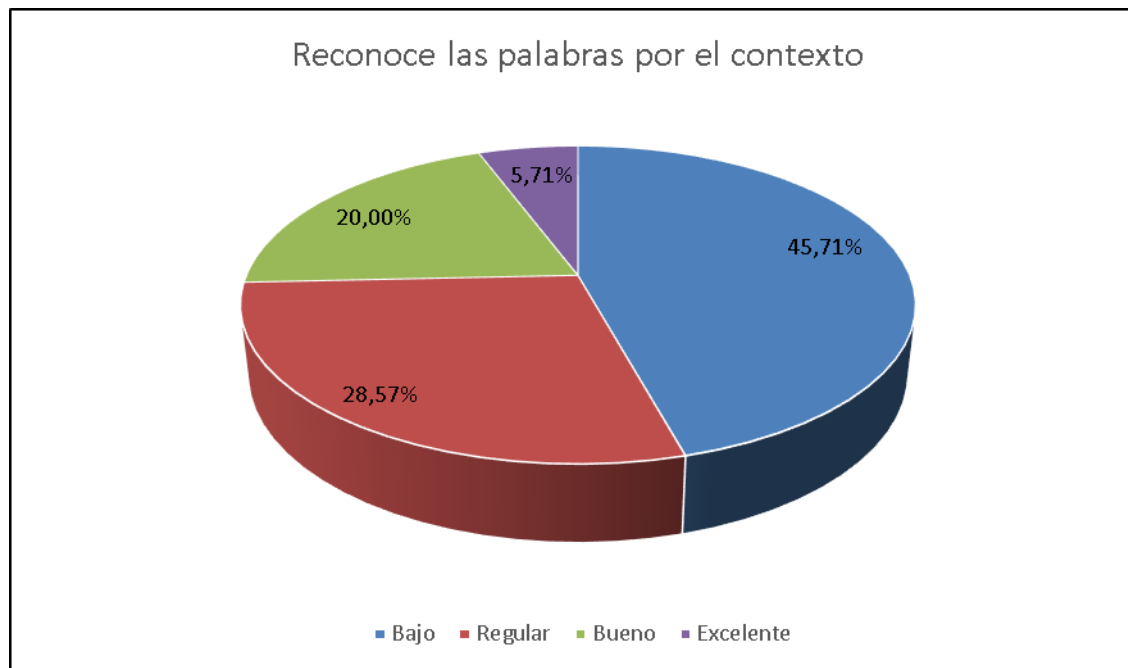
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Reconoce las palabras por el contexto	
	ni	%
Bajo	16	45,71
Regular	10	28,57
Bueno	07	20,00
Excelente	02	5,71
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 9

La tabla 9, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA; según indicador: “Reconoce las palabras por el contexto”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 45,71%; con un nivel “regular” el 28,57%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 20,00% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 5,71%.

Interpretando los resultados de la tabla 07, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bajo”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA, evidenciado con el 45,71%; según indicador: “Reconoce las palabras por el contexto”.



**Figura 7:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest.  
 Guía de observación. Dimensión: *COMPRENSIÓN AUDITIVA*

Fuente: Tabla 9

**Tabla 10**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA.*

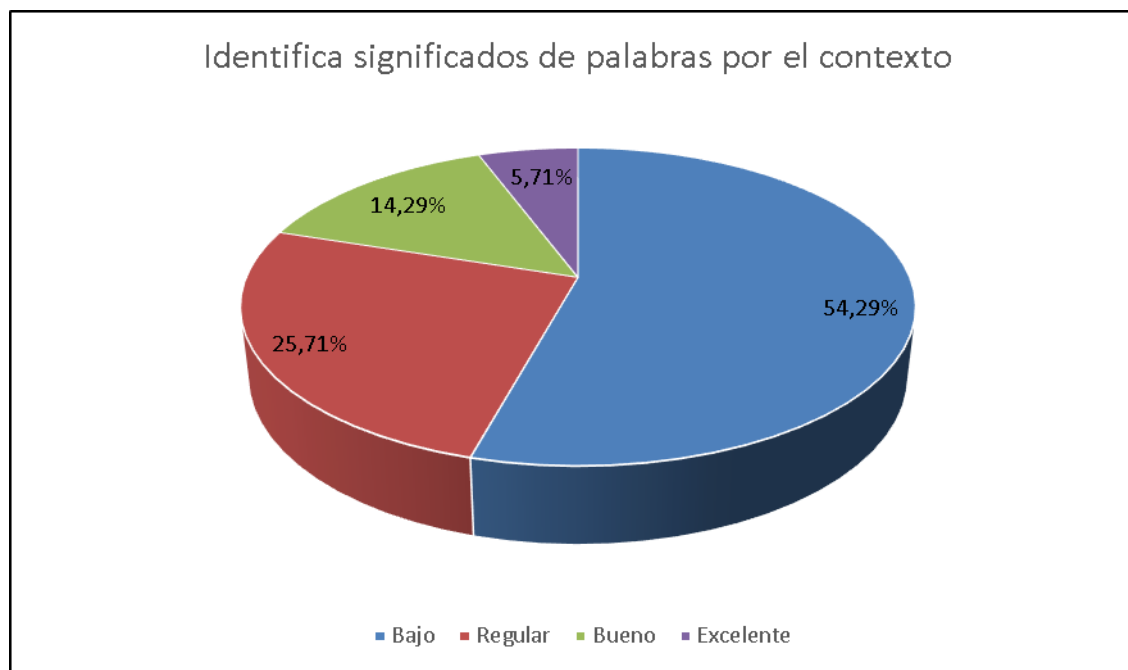
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Identifica significados de palabras por el contexto	
	ni	%
Bajo	19	54,29
Regular	09	25,71
Bueno	05	14,29
Excelente	02	5,71
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 10**

La tabla 10, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA; según indicador: “Identifica significados de palabras por el contexto”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 54,29%; con un nivel “regular” el 25,71%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 14,29% y estudiantes con Nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 5,71%.

Interpretando los resultados de la tabla 10, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bajo”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA, evidenciado con el 54,29%; según indicador: “Identifica significados de palabras por el contexto”.



**Figura 8:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: *COMPRENSIÓN LÉXICA*

Fuente: Tabla 10

**Tabla 11**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA.*

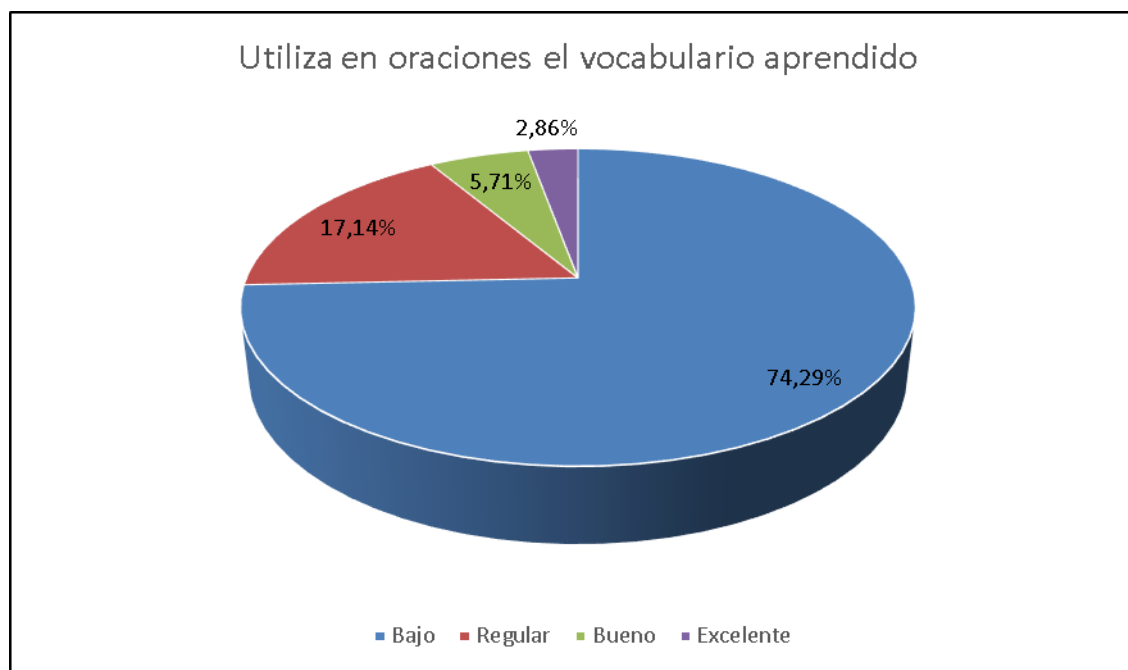
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Utiliza en oraciones el vocabulario aprendido	
	ni	%
Bajo	26	74,29
Regular	06	17,14
Bueno	02	5,71
Excelente	01	2,86
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 11**

La tabla 11 y gráfico 9, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA; según indicador: “Utiliza en oraciones el vocabulario aprendido”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 74,29%; con un nivel “regular” el 17,14%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 5,71% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 2,86%.

En conclusión, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bajo”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA, evidenciado con el 74,29%; según indicador: “Utiliza en oraciones el vocabulario aprendido”.



**Figura 9:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest.  
Guía de observación. Dimensión: *COMPRENSIÓN LÉXICA*

Fuente: Tabla 11

**Tabla 12**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA.*

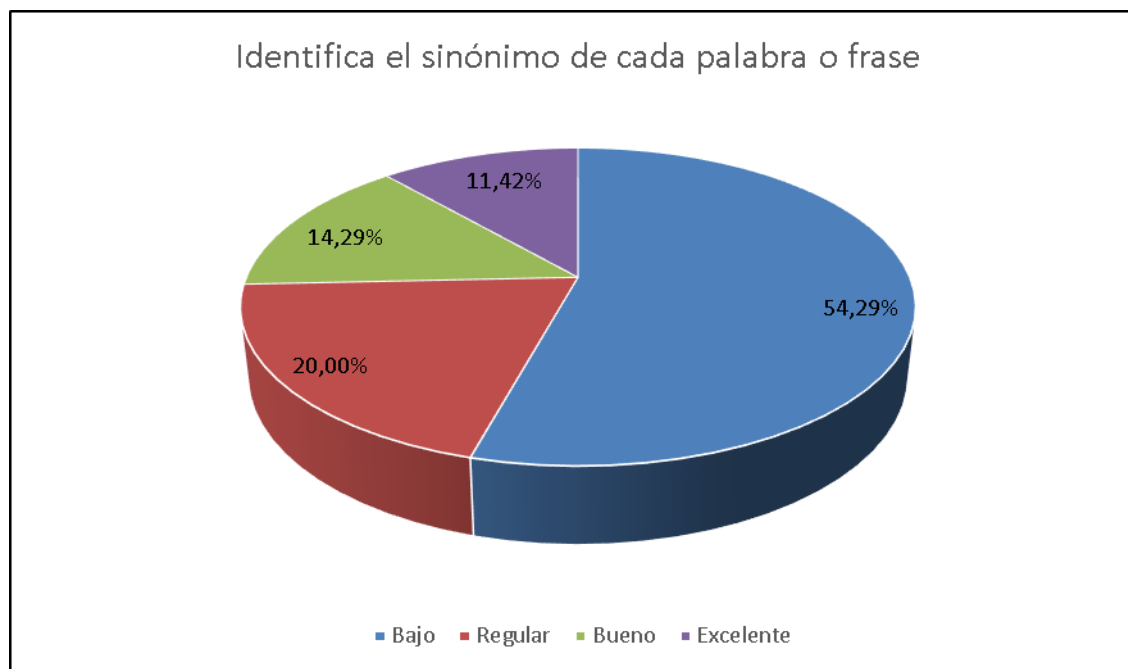
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Identifica el sinónimo de cada palabra o frase	
	ni	%
Bajo	19	54,29
Regular	07	20,00
Bueno	05	14,29
Excelente	04	11,42
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 12**

La tabla 12, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA; según indicador: “Identifica el sinónimo de cada palabra o frase”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 54,29%; con un nivel “regular” el 20,00%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 14,29% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 11,42%.

En conclusión, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bajo”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA, evidenciado con el 54,29%; según indicador: “Identifica el sinónimo de cada palabra o frase”.



**Figura 10:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest.  
Guía de observación. Dimensión: *COMPRESIÓN LÉXICA*

Fuente: Tabla 12

**Tabla 13**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA.*

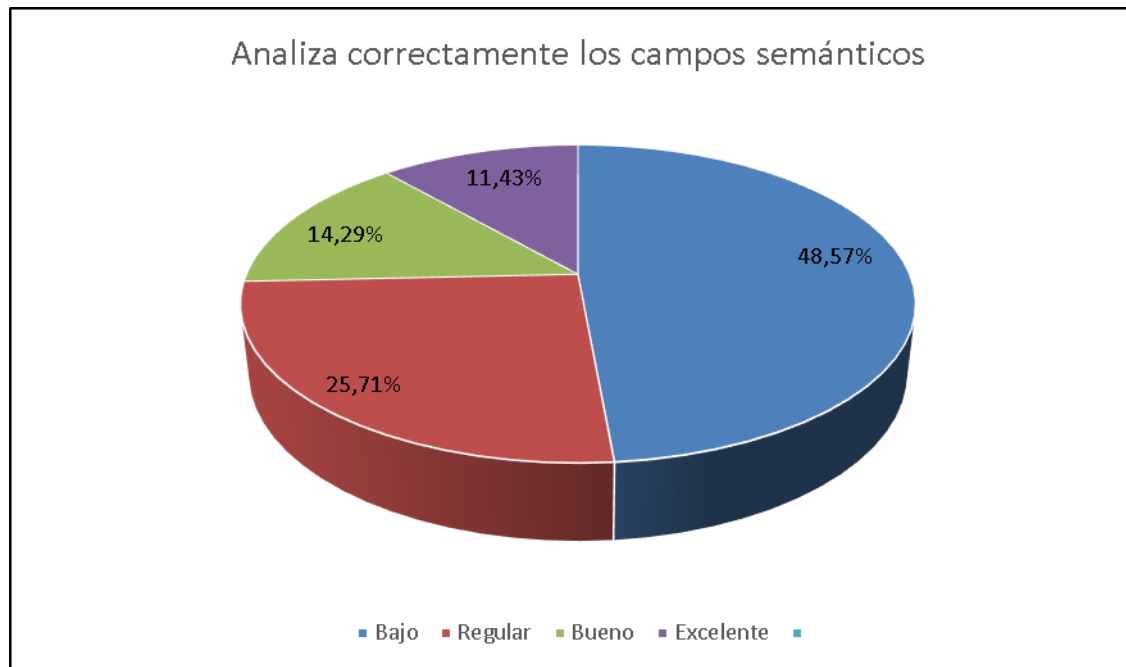
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Analiza correctamente los campos semánticos	
	ni	%
Bajo	17	48,57
Regular	09	25,71
Bueno	05	14,29
Excelente	04	11,43
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 13**

En la tabla 13, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA; según indicador: “Analiza correctamente los campos semánticos”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 48,57%; con un nivel “regular” el 25,71%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 14,29% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 11,43%.

En conclusión, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bajo”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA, evidenciado con el 48,57%; según indicador: “Analiza correctamente los campos semánticos”.



**Figura 11:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest.  
 Guía de observación. Dimensión: **COMPRENSIÓN LÉXICA**

Fuente: Tabla 13

**Tabla 14**

Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA

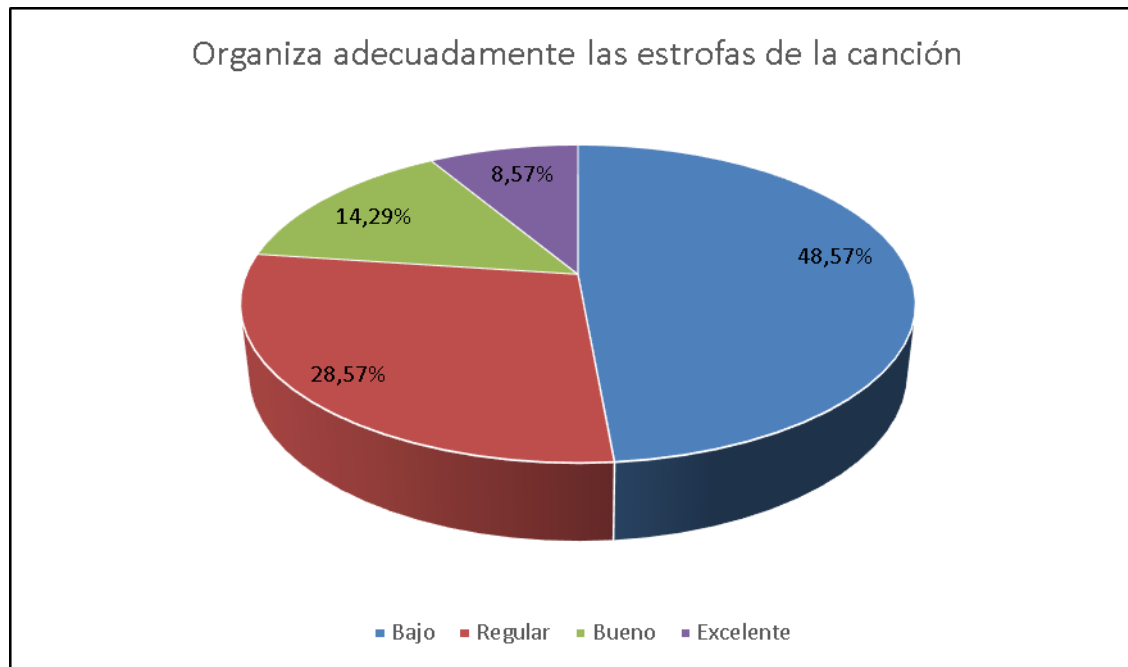
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Organiza adecuadamente las estrofas de la canción	
	ni	%
Bajo	17	48,57
Regular	10	28,57
Bueno	05	14,29
Excelente	03	8,57
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 14**

En la tabla 14, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA; según indicador: “Organiza adecuadamente las estrofas de la canción”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 48,57%; con un nivel “regular” el 28,57%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 14,29% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 8,57%.

En conclusión, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bajo”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA, evidenciado con el 48,57%; según indicador: “Organiza adecuadamente las estrofas de la canción”.



**Figura 12:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según pretest.  
Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA

Fuente: Tabla 14

**Tabla 15**

*Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, en el pretest – según guía de observación y Dimensiones.*

Nivel de aprendizaje significativo- vocabulario	Dimension: Comprensión auditiva		Dimension: Comprensión léxica		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%
Bajo	19	54,29	20	57,14	19	54,29
Regular	08	22,86	08	22,86	08	22,86
Bueno	05	14,29	04	11,43	05	14,29
Excelente	03	8,56	03	8,57	03	8,56
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

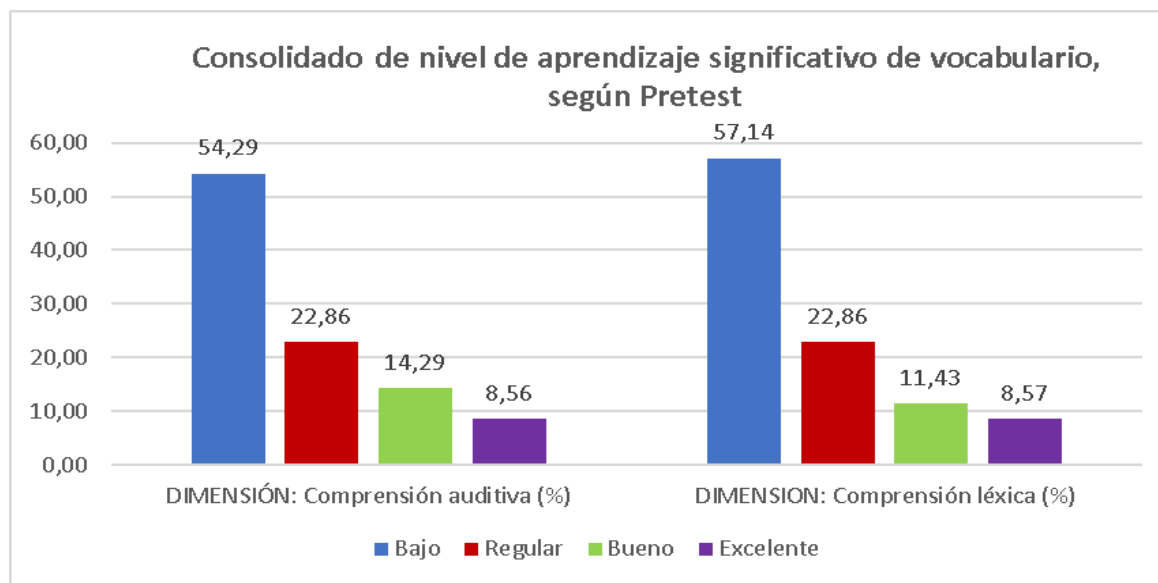
Fuente: Resultados tablas 05 al 14

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 15**

La tabla 15, según el Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario en el pretest – según guía de observación y Dimensiones, señala lo siguiente: en la Dimensión COMPRENSIÓN AUDITIVA, los estudiantes con nivel “bajo” es de 54,29%; con un nivel “regular” el 22,86%; estudiantes ubicados en el nivel “Bueno” con un 14,29% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 8,56%.

Según Dimensión COMPRENSIÓN LÉXICA: estudiantes en el nivel “Bajo” con el 57,14%; con un nivel “regular” el 22,86%; estudiantes ubicados en el nivel “Bueno” con un 11,43% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 8,57%.

Concluyentemente, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bajo”, en relación al consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, en el pretest – según guía de observación; según dimensiones, con el 54,29%.



**Figura 13:** Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario en el pretest – según guía de observación y dimensiones

Fuente: Tabla 15

## 5.2. Nivel de Aprendizaje Significativo en el postest

**Tabla 16**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01*

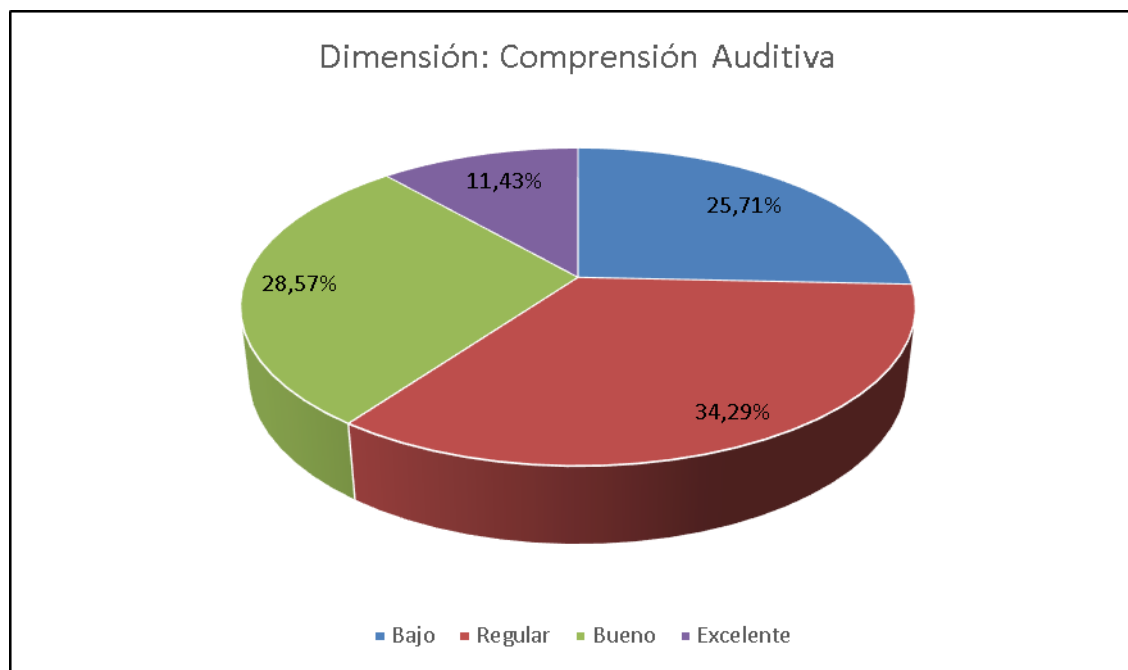
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Dimension: Comprensión auditiva	
	ni	%
Bajo	09	25,71
Regular	12	34,29
Bueno	10	28,57
Excelente	04	11,43
TOTAL	35	100,00

Fuente: Prueba de Proceso N° 01 aplicada a los estudiantes de la muestra

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 16

Los datos de la tabla y figura 14, según el nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – Prueba de Proceso 01, contempla lo siguiente: estudiantes en el nivel “bajo” con el 25,71%; con un nivel “regular” el “34,29%”; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 28,5743% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 11,43%.

En conclusión, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “regular”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01; según dimensión: comprensión auditiva, con el 34,29%.



**Figura 14:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01

Fuente: Tabla 16

**Tabla 17**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01*

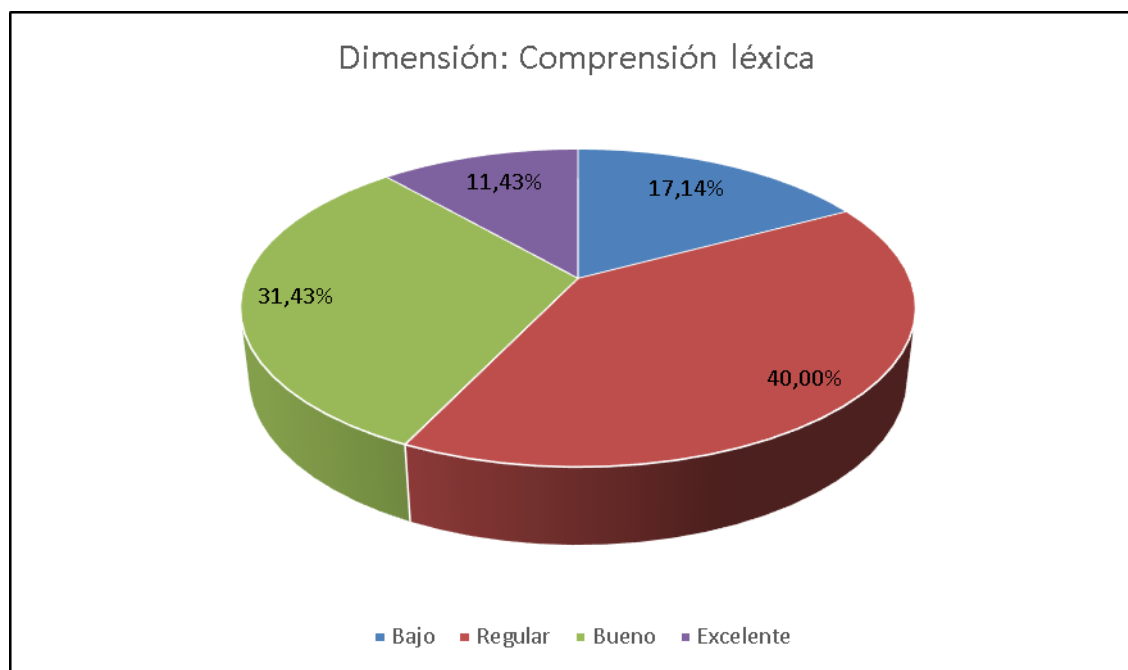
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Dimension: comprensión léxica	
	ni	%
Bajo	06	17,14
Regular	14	40,00
Bueno	11	31,43
Excelente	04	11,43
TOTAL	35	100,00

Fuente: Prueba de Proceso N° 01 aplicada a los estudiantes de la muestra

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 17**

La tabla 17 y figura 15, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01, contempla los siguientes resultados: Los estudiantes con nivel “bajo” es de 17,14%; con un nivel “regular” el “40,00%”; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 31,43% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 11,43%.

Concluyendo con los datos proporcionados por la tabla 17, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “regular”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – Prueba de Proceso 01, evidenciado con el 40,00% en función a la dimensión: Comprensión léxica.



**Figura 15:** *Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01*

Fuente: Tabla 17

**Tabla 18**

*Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01; según dimensiones.*

Nivel de aprendizaje significativo- vocabulario	Dimensión: Comprensión auditiva		Dimensión: Comprensión léxica		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%
Bajo	06	17,14	09	25,71	07	20,00
Regular	14	40,00	12	34,29	13	37,14
Bueno	11	31,43	10	28,57	11	31,43
Excelente	04	11,43	04	11,43	04	11,43
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

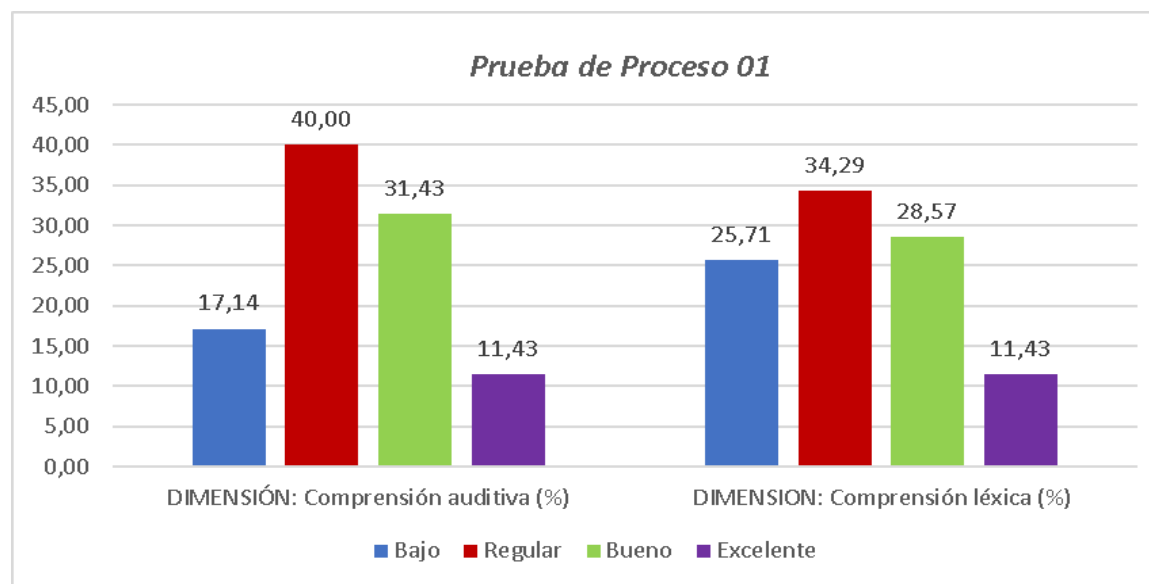
Fuente: Resultados tablas 16 y 17

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 18

La tabla 18 y figura 16, según el consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – Prueba de Proceso 01; según dimensiones, señala lo siguiente: en la Dimensión Comprensión Auditiva, los estudiantes con nivel “bajo” es de 17,14%; con un nivel “regular” el “40,00%”; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 31,43% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 11,43%.

Según Dimensión Comprensión léxica: estudiantes en el nivel “bajo” con el 25,71%; con un nivel “regular” el “34,29%”; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 28,57% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 11,43%.

Concluyentemente, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “regular”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01; según dimensiones, con el 37,14%.



**Figura 16:** Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 01; según dimensiones.

Fuente: Tabla 18

**Tabla 19**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02*

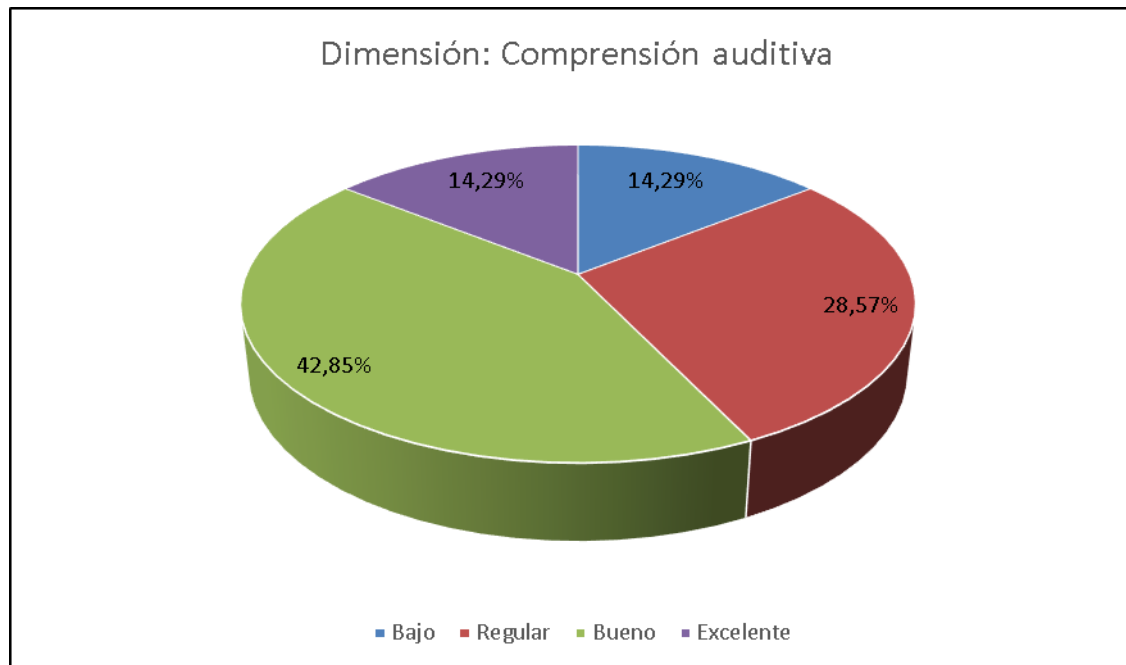
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Dimensión: Comprensión auditiva	
	ni	%
Bajo	05	14,29
Regular	10	28,57
Bueno	15	42,85
Excelente	05	14,29
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Prueba de Proceso N° 02 aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 19**

Los datos de la tabla 19 y figura 17, según el nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – Prueba de Proceso 02, contempla lo siguiente: estudiantes en el nivel “bajo” con el 14,29%; con un nivel “regular” el “28,57%”; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 42,85% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 14,29%.

En conclusión, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02; según dimensión: comprensión auditiva, con el 42,85%.



**Figura 17:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02

Fuente: Tabla 19

**Tabla 20**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02*

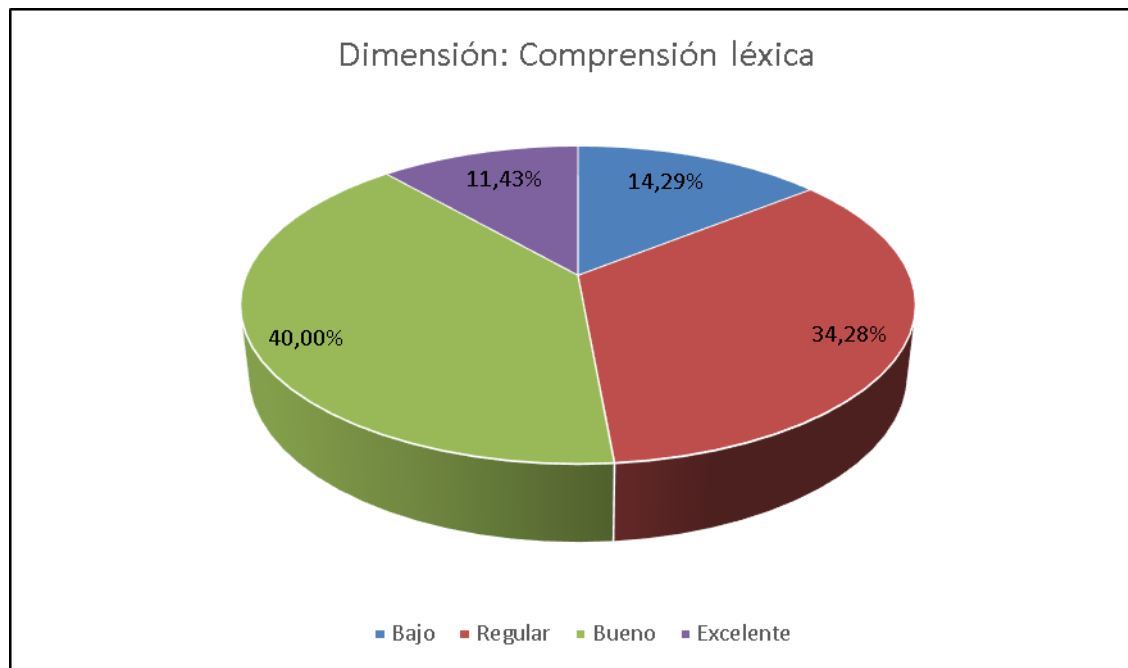
significativo-vocabulario	ni	%
Bajo	05	14,29
Regular	12	34,28
Bueno	14	40,00
Excelente	04	11,43
TOTAL	35	100,00

FUENTE: Prueba de Proceso N° 02 aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 20**

La tabla 20 y figura 18, en relación al Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – Prueba de Proceso 02, contempla los siguientes resultados: Los estudiantes con nivel “bajo” es de 14,29%; con un nivel “regular” el “34,28%”; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 40,00% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 11,43%.

Concluyendo con los datos proporcionados por la tabla 20, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02, evidenciado con el 40,00% en función a la dimensión: Comprensión léxica.



**Figura 18:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02

Fuente: Tabla 20

**Tabla 21**

*Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02, según dimensiones.*

vocabulario	ni	%	ni	%	ni	%
Bajo	05	14,29	05	14,29	05	14,29
Regular	12	34,28	10	28,57	11	31,42
Bueno	14	40,00	15	42,85	14	40,00
Excelente	04	11,43	05	14,29	05	14,29
TOTAL	35	100,00	35	100,00	35	100,00

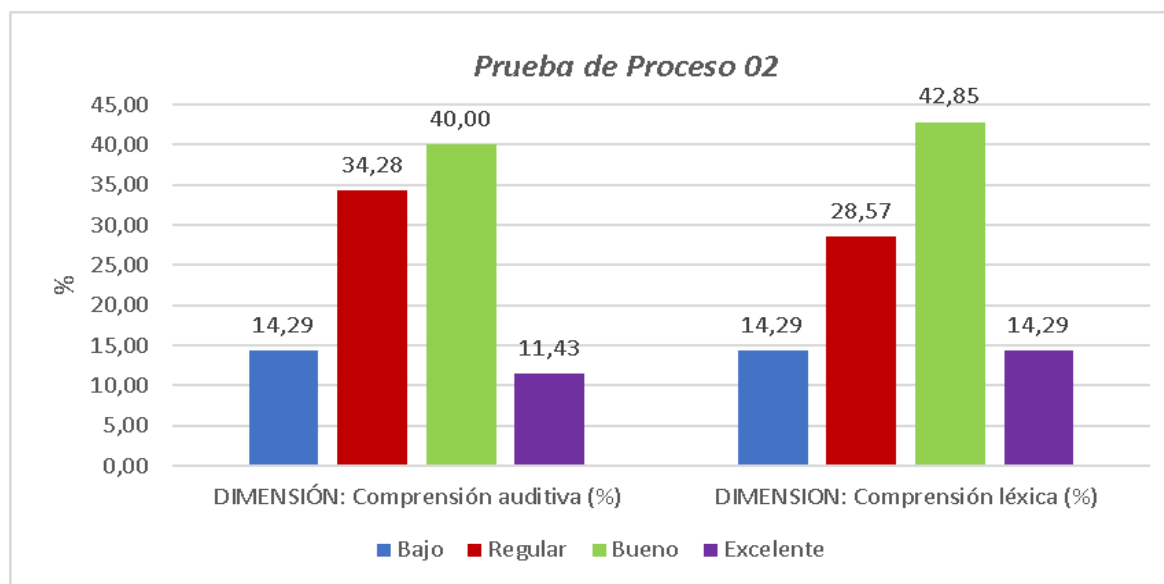
Fuente: Resultados tablas 19 y 20

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 21**

Las tabla 21 y figura 19, según el Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – Prueba de Proceso 02; según dimensiones, señala lo siguiente: en la Dimensión Comprensión auditiva, los estudiantes con nivel “bajo” es de 14,29%; con un nivel “regular” el 34,28%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 40,00% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 11,43%.

Según Dimensión Comprensión léxica: estudiantes en el nivel “bajo” con el 14,29%; con un nivel “regular” el 28,57%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 42,85% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 14,29%.

Concluyentemente, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02; según dimensiones, con el 40,00%.



**Figura 19:** Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 02; según dimensiones.

Fuente: Tabla 19

**Tabla 22**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03*

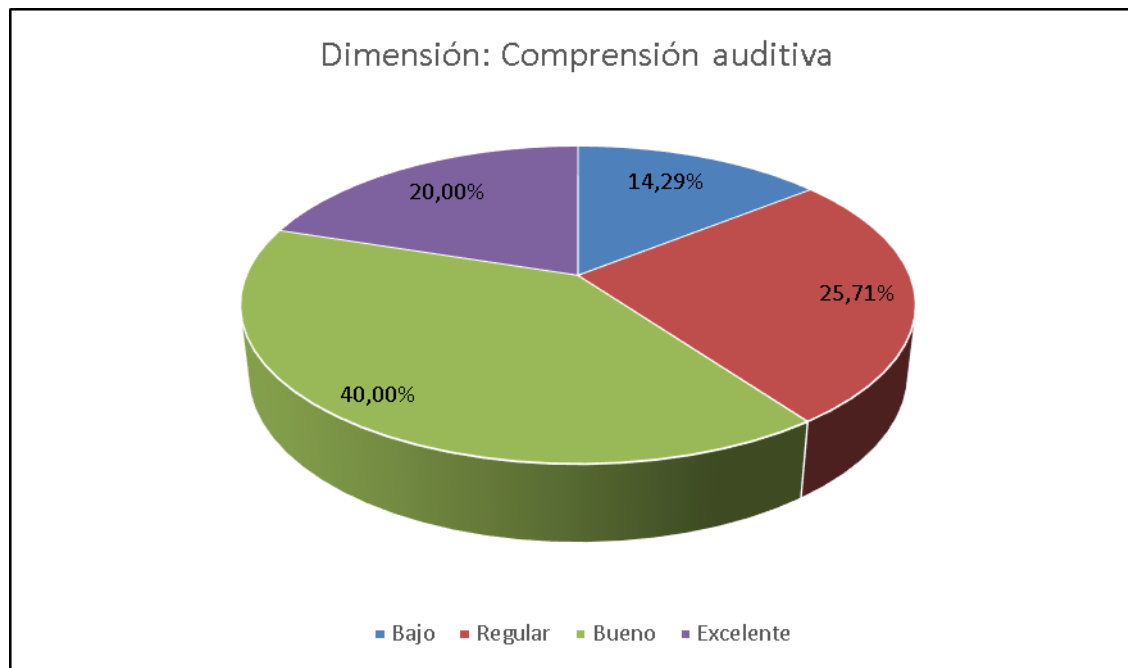
significativo-vocabulario	ni	%
Bajo	05	14,29
Regular	09	25,71
Bueno	14	40,00
Excelente	07	20,00
TOTAL	35	100,00

Fuente: Prueba de Proceso N° 03 aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 22**

La tabla 22, en relación al Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03, contempla los siguientes resultados: Los estudiantes con nivel “bajo” es de 14,29%; con un nivel “regular” el 25,71%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 40,00% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 20,00%.

Concluyendo con los datos proporcionados por la tabla 22, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03, evidenciado con el 40,00% en función a la dimensión: Comprensión auditiva.



**Figura 20:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03

Fuente: Tabla 22

**Tabla 23**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03*

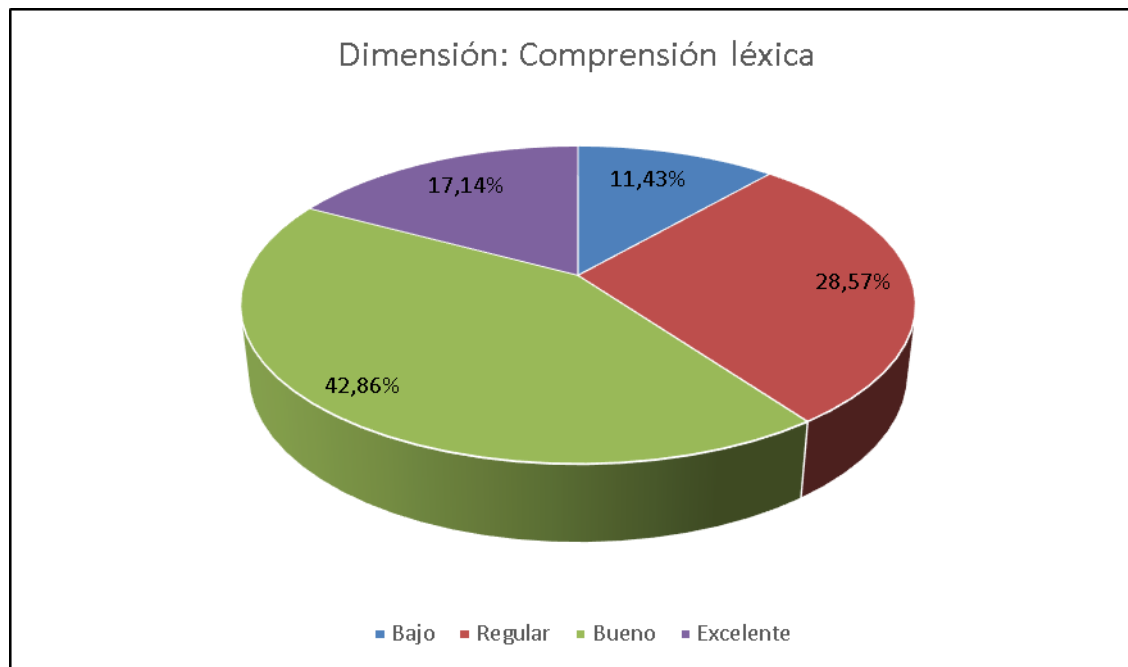
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Dimension: Comprensión léxica	
	ni	%
Bajo	04	11,43
Regular	10	28,57
Bueno	15	42,86
Excelente	06	17,14
TOTAL	35	100,00

Fuente: Prueba de Proceso N° 03 aplicada a los estudiantes de la muestra

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 23**

Los datos de la tabla 23 y figura 21, según el nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03, contempla lo siguiente: estudiantes en el nivel “bajo” con el 11,43%; con un nivel “regular” el 28,57%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 42,86% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 17,14%.

En conclusión, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03; según dimensión: comprensión léxica, con el 42,86%.



**Figura 21:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03

Fuente: Tabla 23

**Tabla 24**

*Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03*

Nivel de aprendizaje significativo- vocabulario	Dimensión: Comprensión auditiva		Dimensión: Comprensión léxica		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%
Bajo	05	14,29	04	11,43	05	14,29
Regular	09	25,71	10	28,57	09	25,71
Bueno	14	40,00	15	42,86	15	42,86
Excelente	07	20,00	06	17,14	06	17,14
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

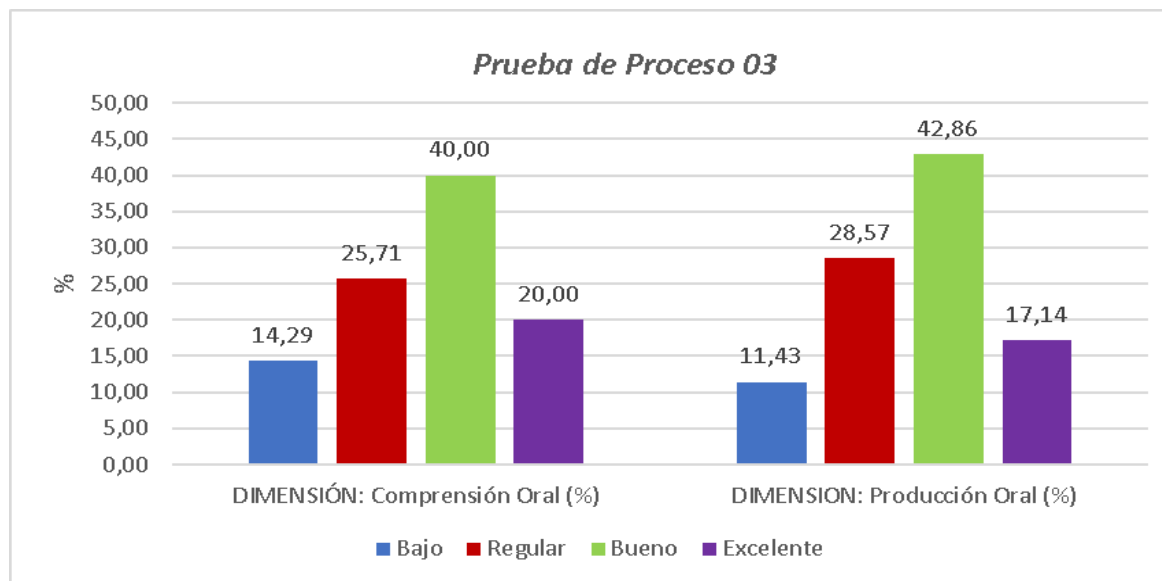
Fuente: Resultados tablas 22 y 23

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 24**

Las tabla 24 y figura 22, según el consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – Prueba de Proceso 03; según dimensiones, señala lo siguiente: en la Dimensión Comprensión auditiva, los estudiantes con nivel “bajo” es de 14,29%; con un nivel “regular” el 25,71%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 40,00% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 20,00%.

Según Dimensión Comprensión léxica: estudiantes en el nivel “bajo” con el 11,43%; con un nivel “regular” el 28,57%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 42,86% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 17,14%.

Concluyentemente, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03; según dimensiones, con el 42,86%.



**Figura 22:** Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – Prueba de Proceso 03; según dimensiones.

Fuente: Tabla 24

**Tabla 25**

*Resultados de consolidados de pruebas de proceso del nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés*

Nivel de aprendizaje significativo- vocabulario	Prueba de Proceso N° 01		Prueba de Proceso N° 02		Prueba de Proceso N° 03		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Bajo	07	20,00	05	14,29	05	14,29	06	17,14
Regular	13	37,14	11	31,42	09	25,71	11	31,43
Bueno	11	31,43	14	40,00	15	42,86	13	37,14
Excelente	04	11,43	05	14,29	06	17,14	05	14,29
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Resultados tablas 18,20 y 23

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 25

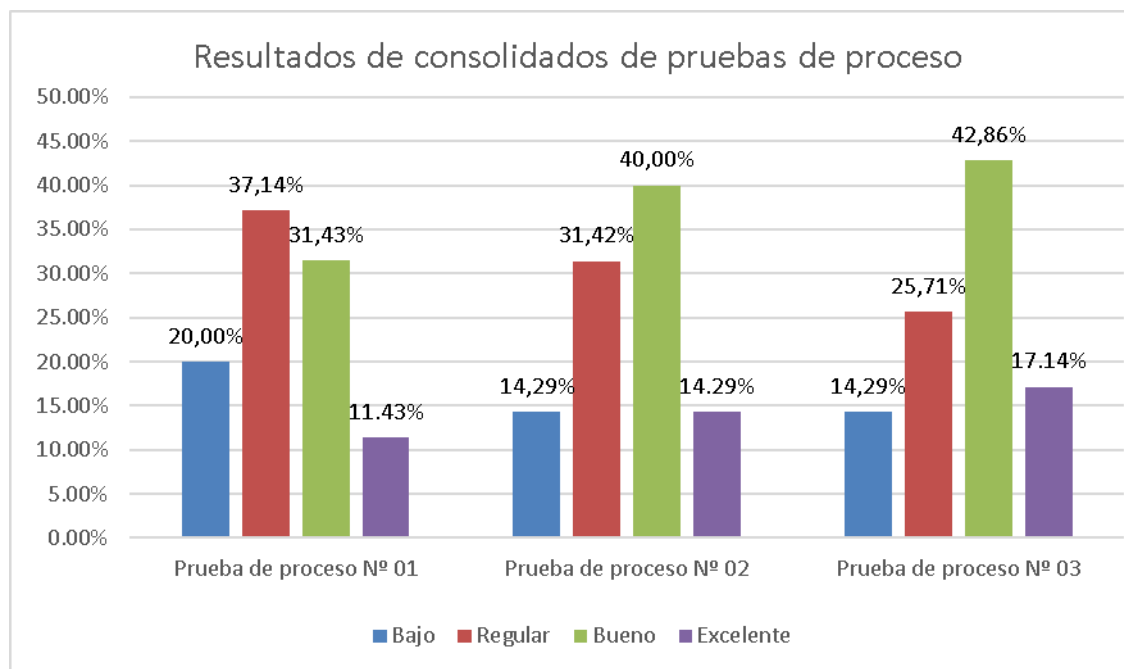
La tabla 25, en relación a los consolidados de pruebas de proceso del nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés, según pruebas de proceso:

Prueba de proceso N° 01: el nivel “bajo” tiene el 20,00%; con un nivel “regular” el 37,14%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 31,43% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 11,43%.

Los resultados de la Prueba de proceso N° 02 es la siguiente: el nivel “bajo” con el 14,29%; con un nivel “regular” el 31,42%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 40,00% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 14,29%.

Finalmente, la prueba de proceso N° 03 nos muestra los siguientes resultados: nivel “bajo” con el 14,29%; con un nivel “regular” el 25,71%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 42,86% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 17,14%.

En conclusión, los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación a las pruebas de proceso del nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés, con el 37,14%.



**Figura 23:** *Resultados de consolidados de pruebas de proceso del nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés.*

Fuente: Tabla 25

**Tabla 26**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA*

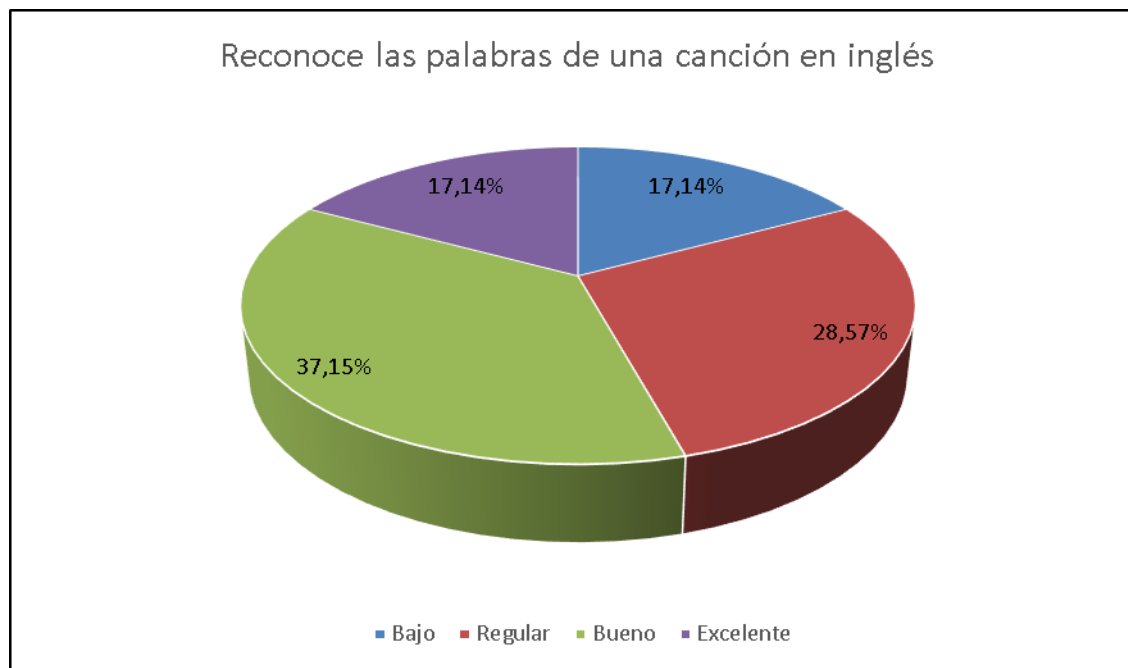
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Reconoce las palabras de una canción en inglés	
	ni	%
Bajo	06	17,14
Regular	10	28,57
Bueno	13	37,15
Excelente	06	17,14
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 26**

La tabla 26, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA; según indicador “Reconoce las palabras de una canción en inglés”; los siguientes resultados: el nivel “bajo” con el 17,14%; con un nivel “regular” el 28,57%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 37,15% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 17,14%.

Concluyendo con los datos proporcionados por la tabla 26, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA, evidenciado con el 37,15%; según indicador “Reconoce las palabras de una canción en inglés”.



**Figura 24:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA

Fuente: Tabla 26

**Tabla 27**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA*

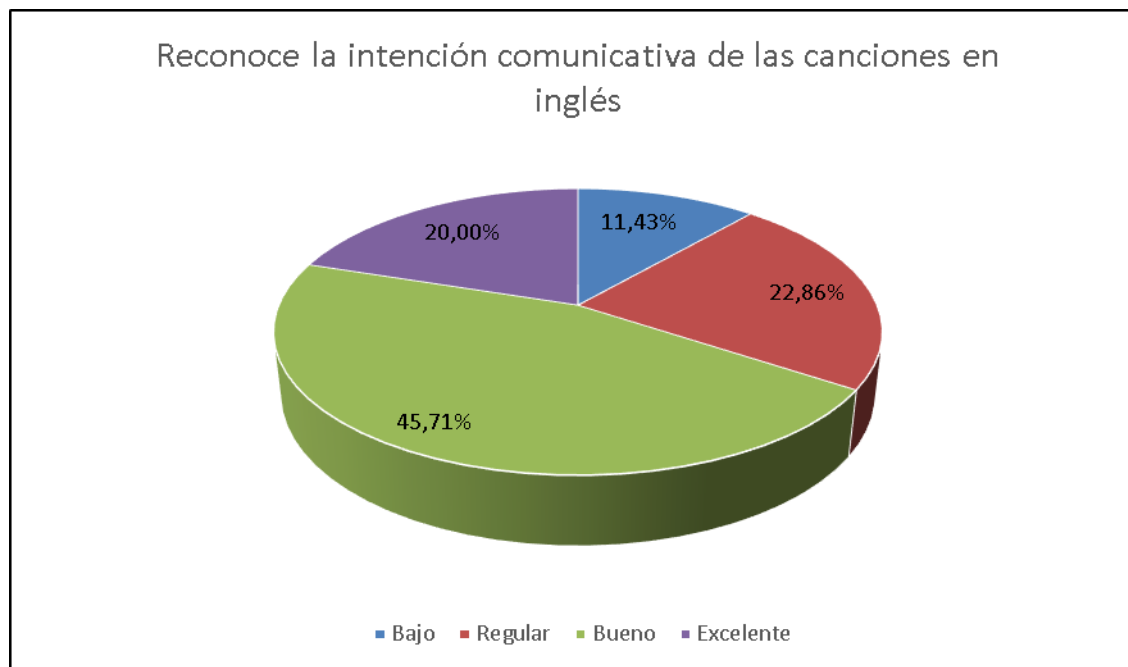
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Reconoce la intención comunicativa de las canciones en inglés	
	ni	%
Bajo	04	11,43
Regular	08	22,86
Bueno	16	45,71
Excelente	07	20,00
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 27**

La tabla 27 y figura 25, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA; según indicador “Reconoce la intención comunicativa de las canciones en inglés”; los siguientes resultados: el nivel “bajo” con el 11,43%; con un nivel “regular” el 22,86%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 45,71% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 20,00%.

Concluyendo con los datos proporcionados, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA, evidenciado con el 45,71%; según indicador “Reconoce la intención comunicativa de las canciones en inglés”.



**Figura 25:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA

Fuente: Tabla 27

**Tabla 28**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA*

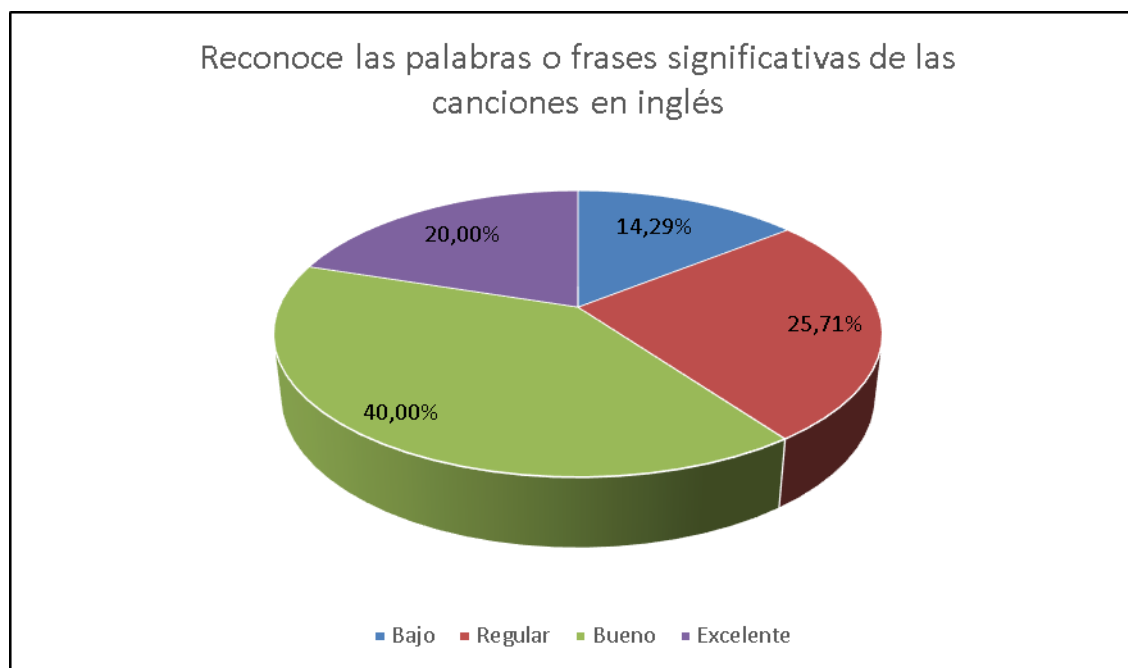
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Reconoce las palabras o frases significativas de las canciones en inglés	
	ni	%
Bajo	05	14,29
Regular	09	25,71
Bueno	14	40,00
Excelente	07	20,00
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 28**

Los datos obtenidos en la tabla 28, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA; según indicador: “Reconoce las palabras o frases significativas de las canciones en inglés”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 14,29%; con un nivel “regular” el 25,71%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 40,00% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 20,00%.

Podemos concluir, afirmando que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA, evidenciado con el 40,00%; según indicador: “Reconoce las palabras o frases significativas de las canciones en inglés”.



**Figura 26:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA

Fuente: Tabla 28

**Tabla 29**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA*

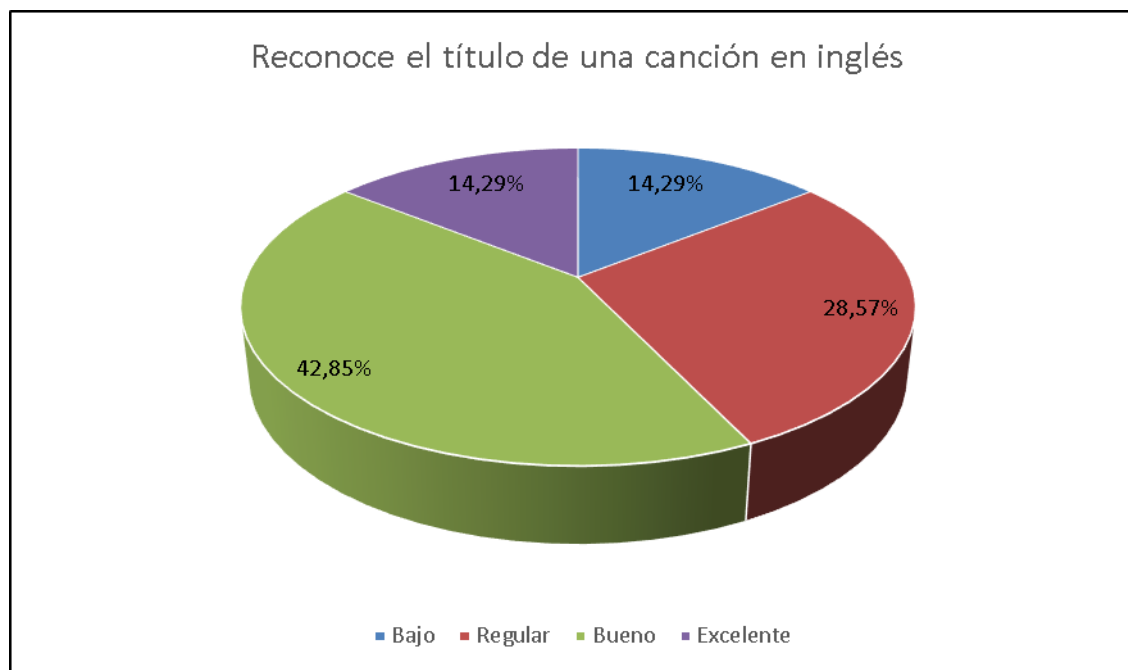
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Reconoce el título de una canción en inglés	
	ni	%
Bajo	05	14,29
Regular	10	28,57
Bueno	15	42,85
Excelente	05	14,29
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 29**

Los datos de la tabla 29, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA; según indicador: “Reconoce el título de una canción en inglés”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 14,29%; con un nivel “regular” el 28,57%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 42,85% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 14,29%.

Podemos concluir, afirmando que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA, evidenciado con el 42,85%; según indicador: “Reconoce el título de una canción en inglés”.



**Figura 27:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA

Fuente: Tabla 29

**Tabla 30**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA*

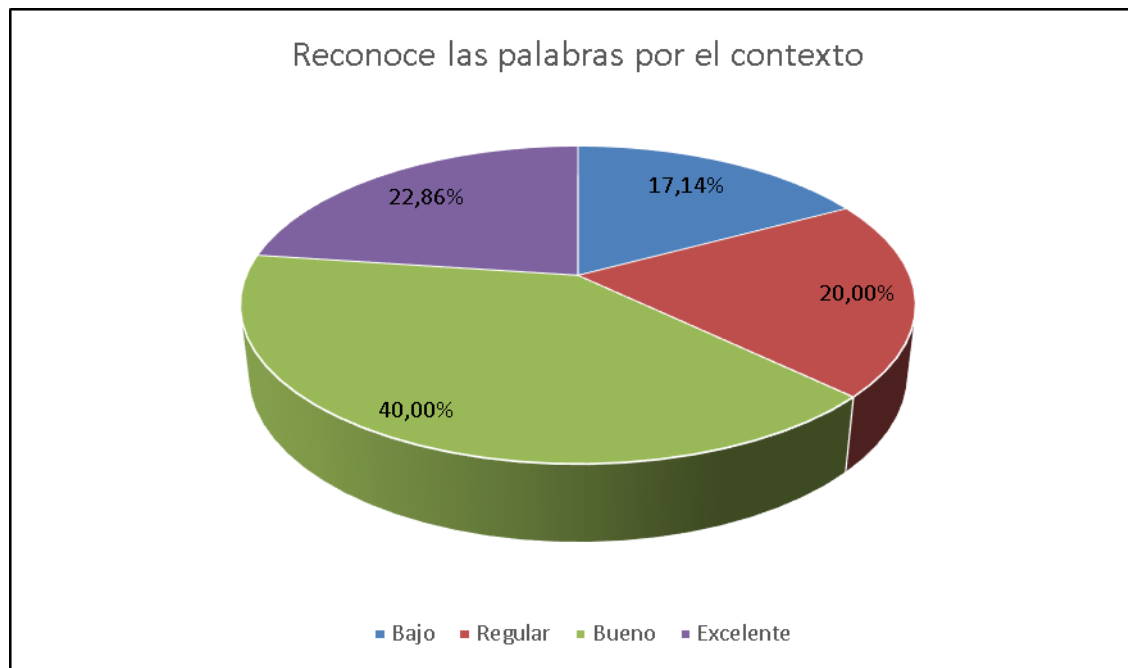
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Reconoce las palabras por el contexto	
	ni	%
Bajo	06	17,14
Regular	07	20,00
Bueno	14	40,00
Excelente	08	22,86
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 30**

La tabla 30, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA; según indicador: “Reconoce las palabras por el contexto”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 17,14%; con un nivel “regular” el 20,00%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 40,00% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 22,86%.

Interpretando los resultados de la tabla 30, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA, evidenciado con el 40,00%; según indicador: “Reconoce las palabras por el contexto”.



**Figura 28:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN AUDITIVA

Fuente: Tabla 30

**Tabla 31**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA*

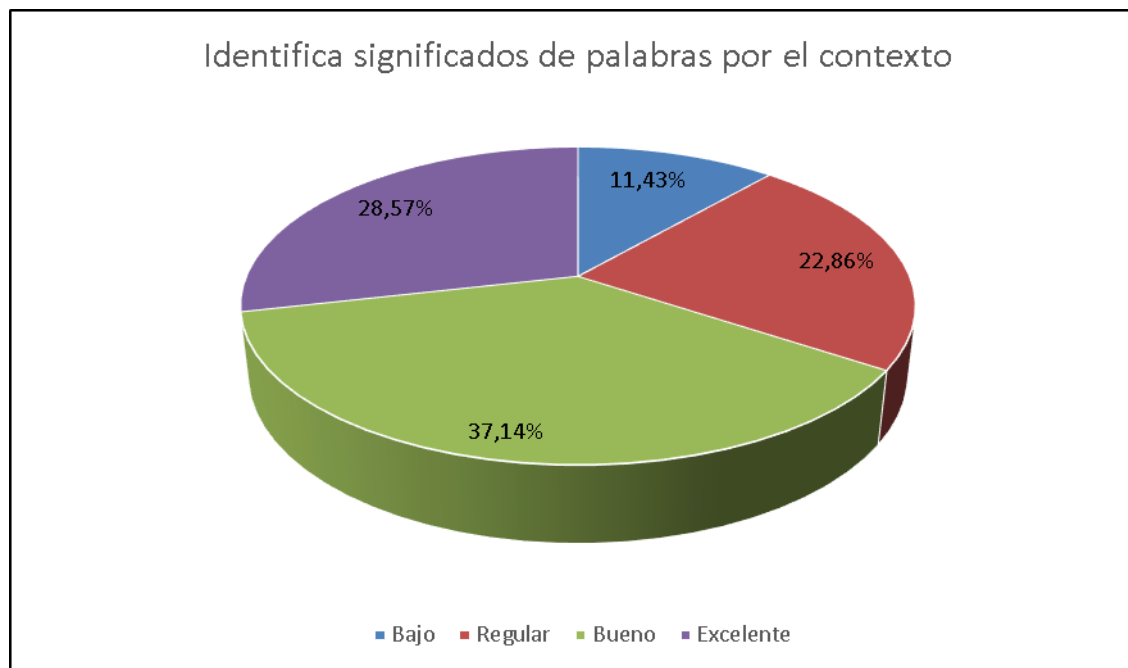
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Identifica significados de palabras por el contexto	
	ni	%
Bajo	04	11,43
Regular	08	22,86
Bueno	13	37,14
Excelente	10	28,57
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 31**

La tabla 31, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA; según indicador: “Identifica significados de palabras por el contexto”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 11,43%; con un nivel “regular” el 22,86%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 37,14% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 28,57%.

Interpretando los resultados de la tabla 31, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA, evidenciado con el 37,14%; según indicador: “Identifica significados de palabras por el contexto”.



**Figura 29:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA

Fuente: Tabla 31

**Tabla 32**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA*

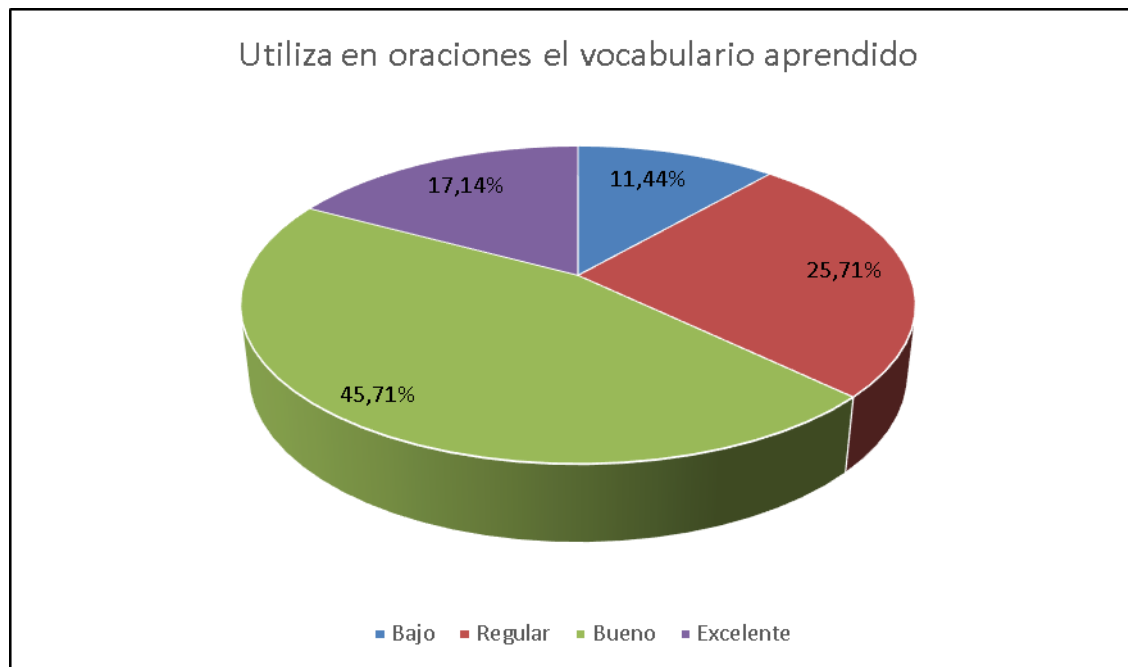
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Utiliza en oraciones el vocabulario aprendido	
	ni	%
Bajo	04	11,44
Regular	09	25,71
Bueno	16	45,71
Excelente	06	17,14
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 32**

La tabla 32 y gráfico 30, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA; según indicador: “Utiliza en oraciones el vocabulario aprendido”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 11,44%; con un nivel “regular” el 25,71%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 45,71% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 17,14%.

En conclusión, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA, evidenciado con el 45,71%; según indicador: “Utiliza en oraciones el vocabulario aprendido”.



**Figura 30:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: *COMPRENSIÓN LÉXICA*

Fuente: Tabla 32

**Tabla 33**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA*

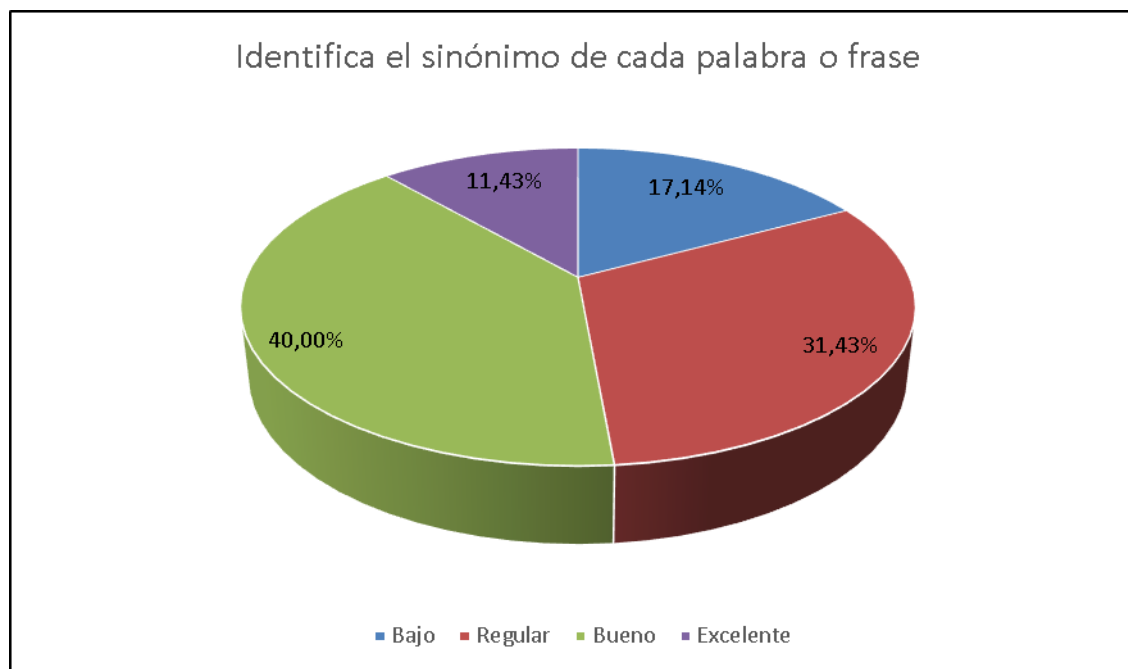
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Identifica el sinónimo de cada palabra o frase	
	ni	%
Bajo	06	17,14
Regular	11	31,43
Bueno	14	40,00
Excelente	04	11,43
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 33**

La tabla 33, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA; según indicador: “Identifica el sinónimo de cada palabra o frase”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 17,14%; con un nivel “regular” el 31,43%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 40,00% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 11,43%.

En conclusión, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA, evidenciado con el 40,00%; según indicador: “Identifica el sinónimo de cada palabra o frase”.



**Figura 31:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: *COMPRENSIÓN LÉXICA*

Fuente: Tabla 33

**Tabla 34**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA*

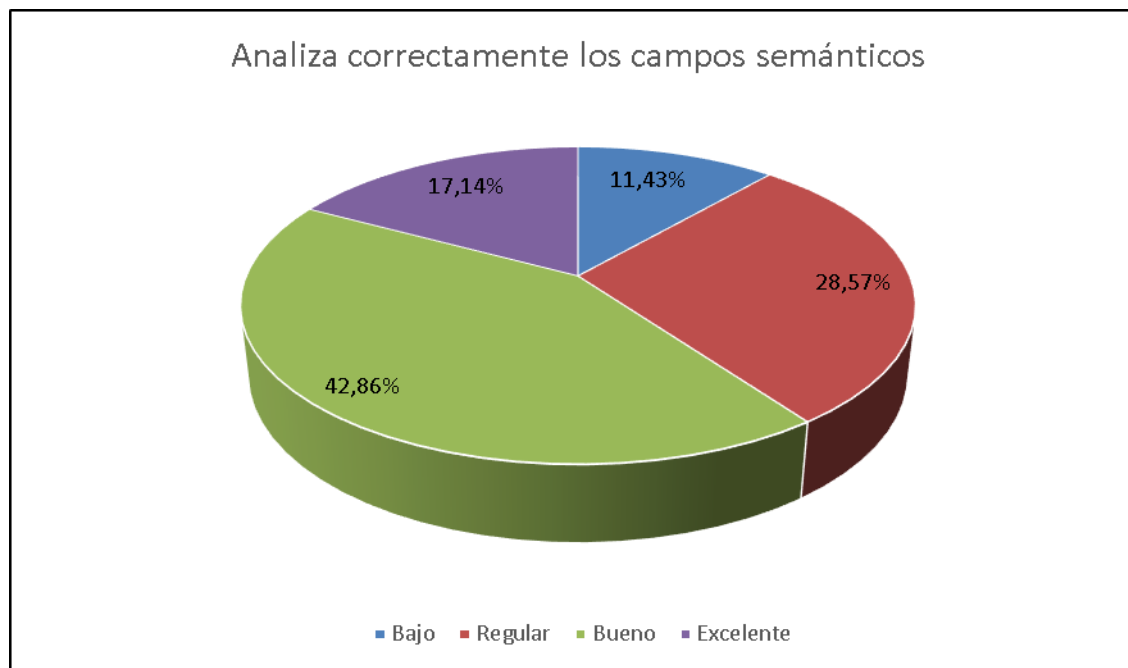
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Analiza correctamente los campos semánticos	
	ni	%
Bajo	04	11,43
Regular	10	28,57
Bueno	15	42,86
Excelente	06	17,14
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 34**

En la tabla 34, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA; según indicador: “Analiza correctamente los campos semánticos”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 11,43%; con un nivel “regular” el 28,57%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 42,86% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 17,14%.

En conclusión, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA, evidenciado con el 42,86%; según indicador: “Analiza correctamente los campos semánticos”.



**Figura 32:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación.  
Dimensión: *COMPRESIÓN LÉXICA*

Fuente: Tabla 34

**Tabla 35**

*Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA*

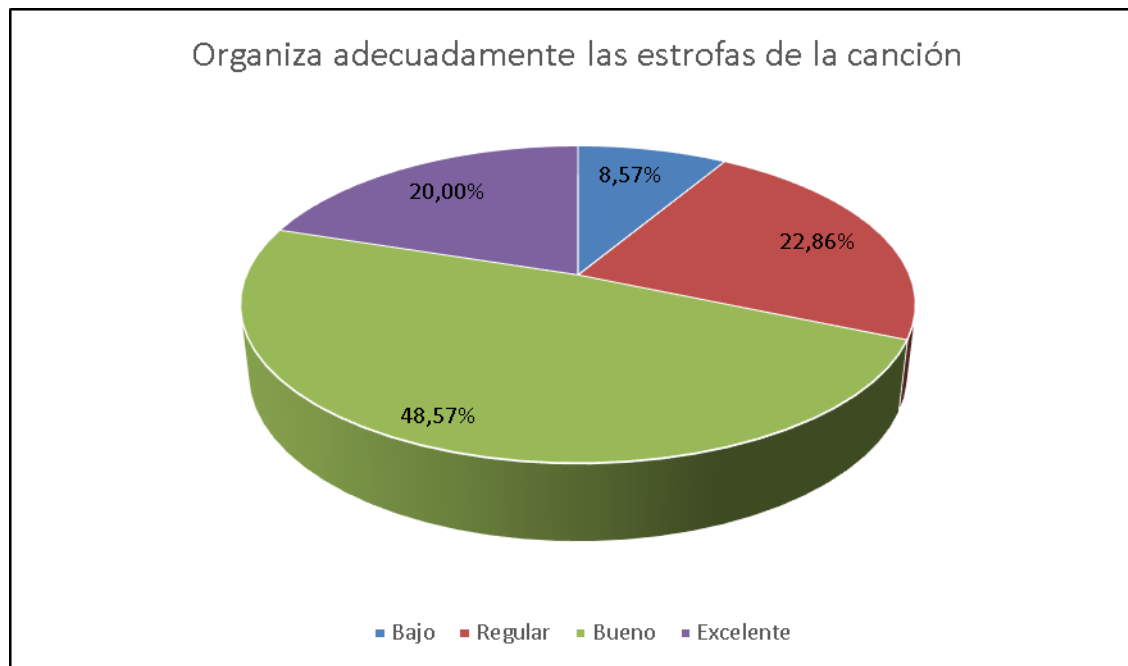
Nivel de aprendizaje significativo-vocabulario	Organiza adecuadamente las estrofas de la canción	
	ni	%
Bajo	03	8,57
Regular	08	22,86
Bueno	17	48,57
Excelente	07	20,00
TOTAL	35	100,00

Fuente: Guía de observación aplicada a los estudiantes de la muestra

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 35**

En la tabla 35, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA; según indicador: “Organiza adecuadamente las estrofas de la canción”; son los siguientes: el nivel “bajo” con el 8,57%; con un nivel “regular” el 22,86%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 48,57% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en un 20,00%.

En conclusión, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: COMPRENSIÓN LÉXICA, evidenciado con el 48,57%; según indicador: “Organiza adecuadamente las estrofas de la canción”.



**Figura 33:** Nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según la aplicación de estrategias didácticas canciones pop en inglés. Guía de observación. Dimensión: **COMPRENSIÓN LÉXICA**

Fuente: Tabla 35

**Tabla 36**

*Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – según guía de observación y Dimensiones*

Nivel de aprendizaje significativo- vocabulario	Dimensión: Comprensión auditiva		Dimensión: Comprensión léxica		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%
Bajo	05	14,29	04	11,43	05	14,29
Regular	09	25,71	09	25,71	09	25,71
Bueno	14	40,00	15	42,86	14	40,00
Excelente	07	20,00	07	20,00	07	20,00
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

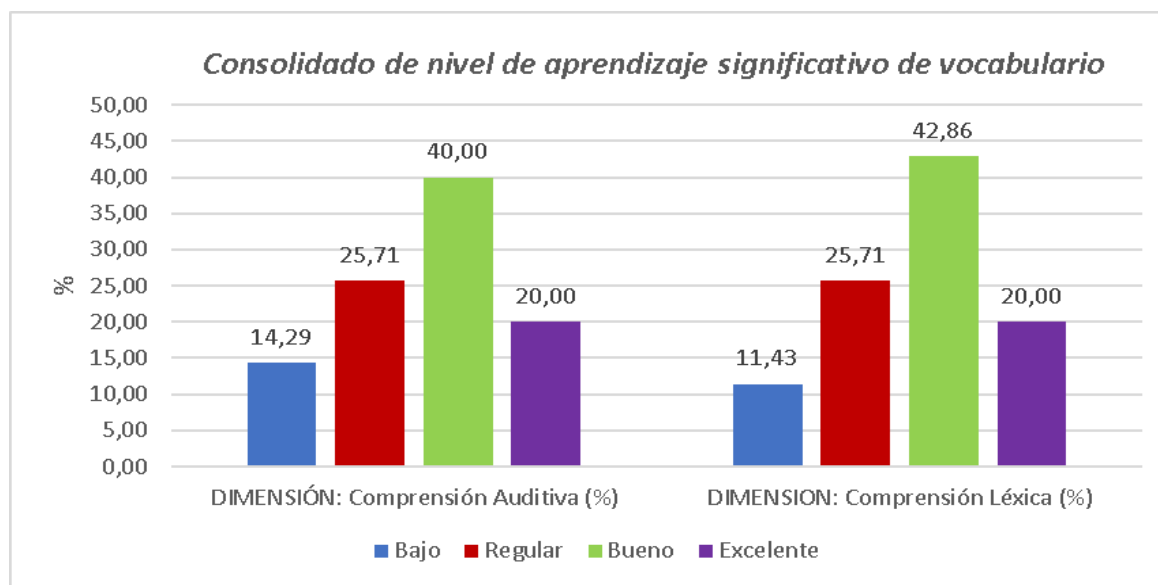
Fuente: Resultados tablas 15 al 24

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 36**

Las tabla 36 y Figura 34, según el Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés – según guía de observación y Dimensiones, señala lo siguiente: en la Dimensión COMPRENSIÓN AUDITIVA, los estudiantes con nivel “bajo” es de 14,29%; con un nivel “regular” el 25,71%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 40,00% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 20,00%.

Según Dimensión COMPRENSIÓN LÉXICA: estudiantes en el nivel “bajo” con el 11,43%; con un nivel “regular” el 25,71%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 42,86% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 20,00%.

Concluyentemente, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación al consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – según guía de observación; según dimensiones, con el 40,00%.



**Figura 34:** Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés – según guía de observación y Dimensiones

Fuente: Tabla 36

**Tabla 37**

*Resultados de los Consolidado de Pruebas de proceso y Guía de Observación, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés*

Nivel de aprendizaje significativo- vocabulario	Pruebas de proceso		Guías de observación		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%
Bajo	06	17,14	05	14,29	05	14,29
Regular	11	31,43	09	25,71	10	28,57
Bueno	13	37,14	14	40,00	14	40,00
Excelente	05	14,29	07	20,00	06	17,14
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

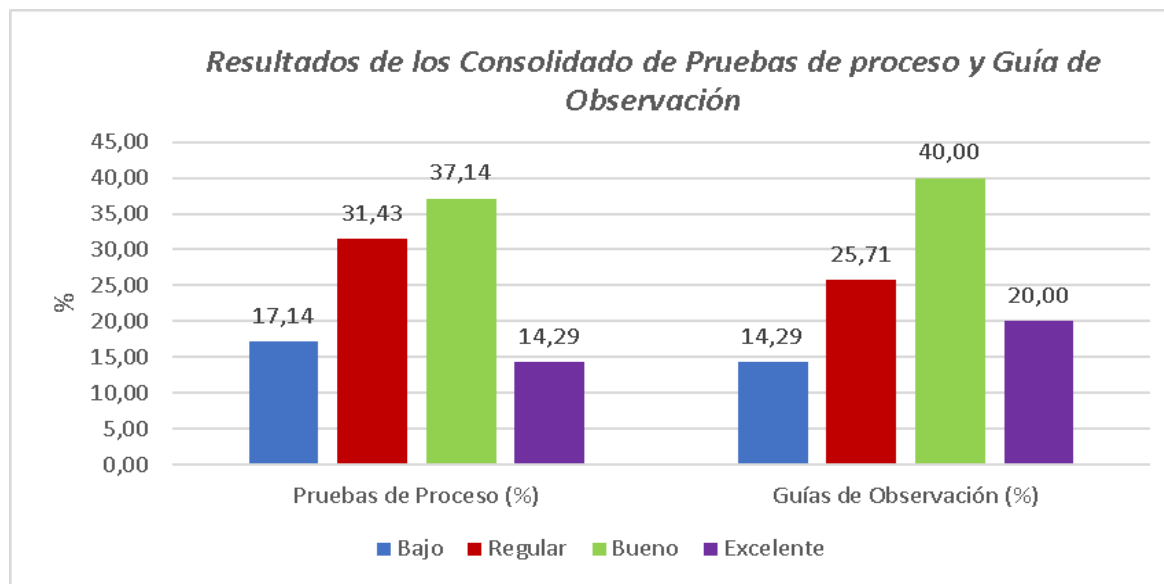
Fuente: Resultados tablas 25 al 36

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 37**

Las tabla 37 y figura 35, según el Resultados de los Consolidado de Pruebas de proceso y Guía de Observación, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés, señala lo siguiente: en Pruebas de proceso, los estudiantes con nivel “bajo” es de 17,14%; con un nivel “regular” el 31,43%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 37,14% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 14,29%.

Según Guías de Observación: estudiantes en el nivel “bajo” con el 14,29%; con un nivel “regular” el 25,71%; estudiantes ubicados en el nivel “bueno” con un 40,00% y estudiantes con nivel “excelente” en relación al nivel de aprendizaje significativo se ubican en el 20,00%.

Concluyentemente, podemos afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, en la especialidad de Idioma Extranjero se ubican en un nivel “bueno”, en relación a los Resultados de los Consolidado de Pruebas de proceso y Guía de Observación, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en Inglés, con el 40,00%.



**Figura 35:** Resultados de los Consolidado de Pruebas de proceso y Guía de Observación, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés

Fuente: Tabla 37

## VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

### Prueba estadística de Hipótesis específica “a”.

“El nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los alumnos del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero antes de la experiencia, es bajo”.

que se demuestra conforme los resultados de la tabla 36:

**Tabla 38**

Consolidado de nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, en el pretest – según guía de observación y Dimensiones

Nivel de aprendizaje significativo- vocabulario	Dimensión: Comprensión auditiva		Dimensión: Comprensión léxica		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%
Bajo	19	54,29	20	57,14	19	54,29
Regular	08	22,86	08	22,86	08	22,86
Bueno	05	14,29	04	11,43	05	14,29
Excelente	03	8,56	03	8,57	03	8,56
TOTAL	35	100,00	35	100,00	35	100,00

Fuente: Resultados tablas 03 al 12

### Proceso:

#### a. Formulación de Hipótesis

##### Hipótesis nula

H<sub>0</sub>: El nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los alumnos del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero antes de la experiencia, no es bajo.

##### Hipótesis alternativa

H<sub>a</sub>: El nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los alumnos del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero antes de la experiencia, es bajo

- b. Nivel de significación:** Se elige  $\alpha = 5\%$
- c. Prueba estadística:** Se elige el estadístico no paramétrico para variables cualitativas Chi cuadrado de homogeneidad. Su fórmula es:

$$X^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Dónde:

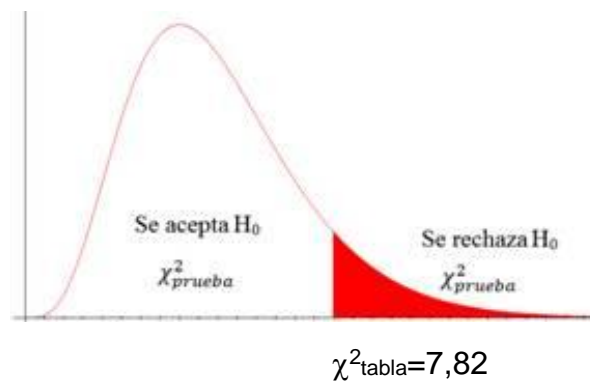
$o_i =$  Frecuencia observada

$e_i =$  Frecuencia esperada

- d. Esquema de prueba:** (Unilateral, de cola derecha)

Datos:

- ✓ Grados de libertad:  $gl = (\text{Filas} - 1) = (4 - 1) = 3$
- ✓  $\alpha = 5\%$
- ✓ Chi cuadrado de la tabla 7,815 (valor máximo tolerable)



**Figura 36:** Esquema de prueba: (Unilateral, de cola derecha) de Chi cuadrado (valor máximo tolerable).

- e. Cálculo del estadístico de prueba.**

En el programa estadístico SPSS 18.0 se calculan los valores observados y esperados:

**Tabla 39:****Tabla cruzada Comprensión Auditiva y Léxica\*PreTest**

			PreTest				Total
			Bajo	Regular	Bueno	Excelente	
Comprensión Auditiva y Léxica	Bajo	Recuento	10,00	6,00	2,00	1,00	19,00
		Recuento esperado	8,70	5,40	3,30	1,60	19,00
	Regular	Recuento	3,00	2,00	1,00	2,00	8,00
		Recuento esperado	3,70	2,30	1,40	0,70	8,00
	Bueno	Recuento	1,00	2,00	2,00	0,00	5,00
		Recuento esperado	2,30	1,40	0,90	0,40	5,00
	Excelente	Recuento	2,00	0,00	1,00	0,00	3,00
		Recuento esperado	1,40	0,90	0,50	0,30	3,00
	Total	Recuento	16,00	10,00	6,00	3,00	35,00
		Recuento esperado	16,00	10,00	6,00	3,00	35,00

**Tabla 40****Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,526 <sup>a</sup>	9,00	0,48
Razón de verosimilitud	8,94	9,00	0,44
Asociación lineal por lineal	0,50	1,00	0,48
N de casos válidos	35,00		

a. 14 casillas (87,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,26.

#### f. Decisión

Como el valor Chi cuadrado de prueba  $\chi^2=8,53$  es mayor al valor crítico 7,82 (o se encuentra en la zona de rechazo), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

### **Conclusión**

Con un nivel de confianza del 95%, El nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los alumnos del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero antes de la experiencia, es bajo.

Se concluye que la hipótesis es correcta.

### **Prueba estadística de Hipótesis específica “b”.**

“La aplicación de la estrategia didáctica canciones pop en inglés, mejora el aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero”

que se demuestra conforme los resultados de la tabla 35:

**Tabla 41**

Resultados de los Consolidado de Pruebas de proceso y Guía de Observación, según aplicación de estrategias didácticas de canciones pop en inglés

vocabulario	ni	%	ni	%	ni	%
Bajo	06	17,14	05	14,29	05	14,29
Regular	11	31,43	09	25,71	10	28,57
Bueno	13	37,14	14	40,00	14	40,00
Excelente	05	14,29	07	20,00	06	17,14
TOTAL	35	100,00	35	100,00	35	100,00

### **Proceso:**

#### **a. Formulación de Hipótesis**

##### **Hipótesis nula**

**H<sub>0</sub>:** La aplicación de la estrategia didáctica canciones pop en inglés, no mejora el aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero.

### Hipótesis alternativa

**H<sub>a</sub>:** La aplicación de la estrategia didáctica canciones pop en inglés, mejora el aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero

**b. Nivel de significación:** Se elige  $\alpha=5\%$

**c. Prueba estadística:** Se elige el estadístico no paramétrico para variables cualitativas Chi cuadrado de homogeneidad. Su fórmula es:

$$X^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Dónde:

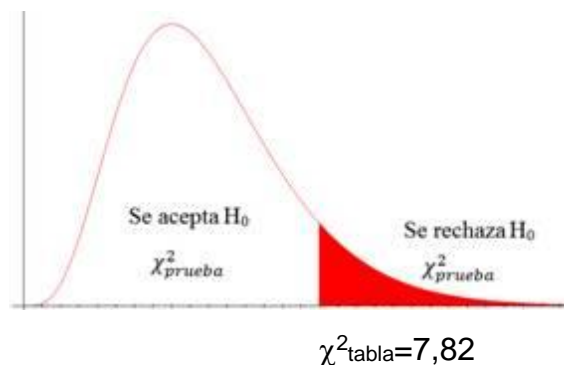
$o_i$  = Frecuencia observada

$e_i$  = Frecuencia esperada

**d. Esquema de prueba:** (Unilateral, de cola derecha)

Datos:

- ✓ Grados de libertad:  $gl = (\text{Filas} - 1) = (4 - 1) = 3$
- ✓  $\alpha=5\%$
- ✓ Chi cuadrado de la tabla 7,815 (valor máximo tolerable)



**Figura 37:** Esquema de prueba: (Unilateral, de cola derecha) de Chi cuadrado (valor máximo tolerable)

**e. Cálculo del estadístico de prueba.**

En el programa estadístico SPSS 18.0 se calculan los valores observados y esperados:

**Tabla 42**  
Tabla cruzada Pruebas de Proceso – Guías de Observación.

			Guías de Observación				Total
			Bajo	Regular	Bueno	Excelente	
Pruebas de Proceso	Bajo	Recuento	1,00	2,00	3,00	0,00	6,00
		Recuento esperado	0,90	1,50	2,40	1,20	6,00
	Regular	Recuento	0,00	1,00	8,00	2,00	11,00
		Recuento esperado	1,60	2,80	4,40	2,20	11,00
	Bueno	Recuento	4,00	3,00	1,00	5,00	13,00
		Recuento esperado	1,90	3,30	5,20	2,60	13,00
	Excelente	Recuento	0,00	3,00	2,00	0,00	5,00
		Recuento esperado	0,70	1,30	2,00	1,00	5,00
	Total	Recuento	5,00	9,00	14,00	7,00	35,00
		Recuento esperado	5,00	9,00	14,00	7,00	35,00

**Tabla 43**  
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,34 <sup>a</sup>	9,00	0,02
Razón de verosimilitud	23,60	9,00	0,01
Asociación lineal por lineal	0,16	1,00	0,69
N de casos válidos	35		

a. 15 casillas (93,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,71.

#### **f. Decisión**

Como el valor Chi cuadrado de prueba  $\chi^2=19,34$  es mayor al valor crítico 7,82 (o se encuentra en la zona de rechazo), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la Hipótesis alternativa.

#### **Conclusión**

Con un nivel de confianza del 95%, la aplicación de la estrategia didáctica canciones pop en inglés, mejora el aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero.

Se concluye que la Hipótesis es correcta.

#### **Verificación de la Hipótesis general:**

**“La aplicación de la estrategia didáctica Canciones pop en inglés, mejora significativamente el aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero”.**

Al haberse comprobado y aceptado las hipótesis específicas a y b queda demostrada y aprobada la Hipótesis general, por tanto, es correcto señalar que la aplicación de la estrategia didáctica Canciones pop en inglés, mejora significativamente el aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero.

## CAPÍTULO VI

### DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las información recogida y procesada nos dan demuestran lo que en la realidad existe. Según ellas, en esta parte del trabajo, se confrontan con lo que dice la teoría, de manera que se discuten lo planteado en las hipótesis con los resultados evidenciados en la empiria.

En función a la hipótesis “a”: **“El nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los alumnos del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero antes de la experiencia, es bajo”**. Los resultados de la prueba de entrada (pre test), están contenidos en la Tabla 01, que indica que el aprendizaje significativo del vocabulario con los estudiantes del 2do. Año de la especialidad de inglés es bajo (45,72%).

Por otro lado, la verificación estadística, con la aplicación del Chi cuadrado. demuestra que como el valor Chi cuadrado de prueba  $\chi^2=8,086$  es mayor al valor crítico 5,99 (o se encuentra en la zona de rechazo), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. En conclusión: con un nivel de confianza del 95%, el nivel de aprendizaje significativo de vocabulario de los alumnos del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero antes de la experiencia, es bajo. Con este resultado, obviamente que queda comprobada y aceptada la Hipótesis a).

Este resultado, puede explicarse con lo señalado por Paul Nation, en el libro Learning Vocabulary in Another Language (2003:78), quien afirma que “los alumnos se acuerdan de más palabras si tienen la oportunidad de repasar las palabras varias veces”. Él señala tres condiciones imprescindibles para el aprendizaje de vocabulario:

La primera es la identificación (noticing). En esta fase del proceso nos percatamos de la necesidad de aprender una unidad léxica. En la clase esto puede ocurrir: cuando presentamos un texto con palabras destacadas en negrita, cuando pre - enseñamos vocabulario, etc.

La segunda es la recuperación (retrieving) que consiste en recordar, productiva o receptivamente, la palabra o su significado. Es decir, nos viene la palabra a la mente cuando hablamos o escribimos, o recordamos su significado al escuchar o leer.

La tercera fase del proceso es la elaboración, que puede ser también receptiva o productiva. Es productiva cuando utilizamos esta palabra en un nuevo contexto y receptiva si aprendemos nuevos significados o usos de ésta.

Es decir, el nivel de aprendizaje se relaciona íntimamente con las estrategias para aprender vocabulario, en donde los estudiantes adoptan la más conveniente con su proceso de aprendizaje, ya que es bien sabido que no todas las estrategias funcionan de la misma manera para todas las personas, es por esto, que existen diferentes maneras de aprender vocabulario, las cuales se acomodan para cada persona y para cada nivel que se pretende aprender. La enseñanza que se imparte en el proceso formativo profesional, de los estudiantes de la especialidad de IDEX, implica, consecuentemente que debe revisarse la metodología de enseñanza y encontrar la estrategia más adecuada que, justamente, mejore la calidad de aprendizaje.

Una de las partes más fundamentales para adquirir soltura y fluidez en inglés, tanto para expresarnos (hablar o escribir), como para entender (escuchar o leer en inglés) es el conocimiento del mayor vocabulario posible. Gu y Johnson (1996), 1996; Lawson y Hogben (1996), explican sintetizadamente y de manera clara esta situación. Dicen que, si bien los estudiantes eficaces utilizan estrategias efectivas, la mayoría favorece estrategias mecánicas, tales como la repetición, en vez de estrategias más complejas, como inferir el significado de

vocablos desconocidos, recolectar palabras en contextos auténticos y categorizar listas de palabras.

Los resultados verificados en la realidad, así como las teorizaciones planteadas por los diferentes estudiosos del tema, explican y constituyen soportes para aceptar que el nivel de manejo del vocabulario, por estudiantes de la especialidad, es bajo.

Sin embargo, ello no es óbice para quedarse en ese nivel, sino por el contrario, apuntalar modalidades de enseñanza que permitan una superación del nivel, dado que la comprensión, comunicación y construcción de oraciones para llegar al oyente tiene que ser fluido, de manera que el mensaje sea completo e íntegro. En resumen, en tanto existe limitaciones en el desarrollo de esta habilidad, el nivel será bajo, tal como se aprecia en los resultados anteriormente presentados.

En lo referente a la hipótesis específica “b”: **“La aplicación de la estrategia didáctica canciones pop en inglés, mejora el aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero”**. La información recogida, procesada y consolidada sobre las pruebas de proceso y Guía de Observación que se presenta en la Tabla 24, indican que el nivel de aprendizaje significativo de vocabulario, mediante la aplicación de canciones, se ha elevado a un nivel bueno (40,0%) y excelente (17,14%). Debe recordarse que los resultados del pretest indicaban que el nivel era bajo (45,72%).

Mediante la aplicación del estadístico Chi cuadrado, se ha confirmado la hipótesis planteada, Es decir como el valor Chi cuadrado de prueba  $\chi^2=19,342$  es mayor al valor crítico 5,99 (o se encuentra en la zona de rechazo), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. En consecuencia, con un nivel de confianza del 95%, la aplicación de la estrategia didáctica canciones pop en inglés, mejora el aprendizaje significativo de vocabulario de los estudiantes del 2do año de la especialidad de Idioma Extranjero. Por tanto, se concluye que la hipótesis “b” es correcta.

Son numerosos los autores que señalan, como un problema recurrente en la literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, cierto descuido del área de vocabulario en la investigación, la metodología de enseñanza y el diseño de materiales, tal como reportan Rod Ellis (1995) como Tricia Hedge (2000).

El interés por el estudio de las estrategias de aprendizaje de vocabulario, ha dado como resultado diversas propuestas de taxonomías de estrategias (Nation, 1990; Schmitt, 1997). A la distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas, se agregó la clasificación de las estrategias de vocabulario, útiles para el descubrimiento inicial del significado de la palabra (discovery strategies) y las estrategias empleadas para recordar la palabra, una vez que ha sido introducida (consolidation strategies). Estas últimas, pueden comprender tantas estrategias sociales, de memoria, cognitivas o metacognitivas (Schmitt, 1997)

Por otro lado, para Howar Gardner (1997: 87, 88, 97) las personas tienen y practican múltiples inteligencias. Específicamente, la inteligencia musical es aquella capacidad que se desarrolla desde la infancia, a diferencia de otras que empiezan a desarrollar esta inteligencia más adelante, porque, incluso, si los niños carecen de un ambiente familiar hospitalario, “inicialmente muestran ser capaces de cantar muy bien, de reconocer y recordar muchas tonadas, de tocar melodías en un piano u otro 10 instrumento (...) una vez expuestos al adiestramiento formal, estos niños parecen adquirir las habilidades necesarias con gran rapidez”.

La inteligencia musical consiste en “las habilidades de los individuos para discernir significado e importancia en conjuntos de tonos regulados de manera rítmica, y también para producir semejantes secuencias de tonos reguladas en forma métrica, como un modo de comunicarse con otros individuos”. Este autor, resalta también que “de todos los dones con que pueden estar dotados los individuos, ninguno surge más temprano que el talento musical”. Lo anterior, significa que las personas tienen esta capacidad desde la infancia, a diferencia de otras que empiezan a desarrollar esta inteligencia más adelante, porque,

incluso, si los niños carecen de un ambiente familiar hospitalario, “inicialmente muestran ser capaces de cantar muy bien, de reconocer y recordar muchas tonadas, de tocar melodías en un piano u otro instrumento (...) una vez expuestos al adiestramiento formal, estos niños parecen adquirir las habilidades necesarias con gran rapidez. Así, la inteligencia musical configura “la manifestación de una inclinación genética considerable a oír con exactitud, a recordar, dominar (y, con el tiempo, producir) secuencias musicales”.

Por su parte, Miriam Ballesteros Egea (2009) también enuncia beneficios del uso de canciones en el aula, entre las que destaca, para los fines de este trabajo, “reconocer la voz como un recurso básico de expresión, aumentando sus posibilidades comunicativas”. Esto significa que las posibilidades comunicativas mediante el habla (*speaking*), se ven directamente enriquecidas con el uso regular de canciones.

Bajo ese entendimiento, concretamente, la canción o el canto favorece la motivación, la captación del inglés como algo divertido y lúdico, lo que les permite expresarse y ser ellos mismos. La evasión y el disfrute dentro del aula relajando la tensión del aprendizaje ante lo desconocido. Los profesores deben ciertas herramientas que sirvan para romper la monotonía de las clases y motiven a nuestros alumnos. Estas técnicas suelen ser innovadoras dentro de la enseñanza y se centran especialmente en la animación y expresión. La música es una de ellas y en este caso, cobra un absoluto protagonismo debido a la importancia de su utilización y los grandes beneficios que proporciona.

La hipótesis formulada, en el sentido que las canciones pop en inglés, mejora el aprendizaje significativo de vocabulario en los estudiantes, se corrobora con los resultados de otros estudios, como los señalados anteriormente. De manera que la información recogida, procesada y consolidada sobre las pruebas de proceso y Guía de Observación que se presenta en la Tabla 24, indican que el nivel de aprendizaje significativo de vocabulario mediante la aplicación de canciones, se ha elevado a un nivel bueno (40,00%) y excelente (17,14%); es decir que la experiencia desarrollada durante el ciclo, ha logrado el éxito aplicativo del uso de canciones. Esto significa que la aplicación de dicha

estrategia, que permite según Gardner emplear la música como soporte del desarrollo de la inteligencia musical, es positivo para el aprendizaje significativo del idioma inglés. La canción, como parte fundamental del uso de la música como herramienta, es un recurso para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

## CONCLUSIONES

1. Se ha demostrado que las canciones en inglés influyen positivamente en el aprendizaje significativo de vocabulario reconociendo significados de palabras y frases, la correcta pronunciación y entonación, fortaleciendo las capacidades de expresión y producción oral. Se confirma ello con los resultados medidos a partir del pretest y postest. En el primer caso, el nivel de aprendizaje significativo era de regular para abajo (74,29%), mientras que después de la aplicación de la experiencia de uso de canciones, este resultado es de nivel bueno y excelente (57,14%).
2. Se comprobó que el nivel de aprendizaje significativo del vocabulario en idioma inglés, antes del experimento era de nivel bajo (45,72%), lo que impulsó a la búsqueda de estrategias adecuadas para superar tal limitación.
3. Se comprobó que la aplicación de canciones pop para el aprendizaje significativo de vocabulario en el idioma inglés por los estudiantes de la muestra, fue positivo. El 40,00% logró un aprendizaje de nivel bueno y un 17,14% logró un aprendizaje excelente. La experiencia ha confirmado que el estudiante, utilizando la técnica de canciones, está en mejores posibilidades para un aprendizaje significativo del idioma inglés.
4. Se ha demostrado que la música y las estrategias escogidas son positivas para aprender nuevas palabras y frases, la sonoridad, la pronunciación y ritmo, lo que desarrolla en la mente a recordar y predisponer al estudiantes para que, en función a la novedad y curiosidad, vivan procesos de asimilación y adaptación más profundos, que, de acuerdo a la teoría del aprendizaje significativo, estos dos componentes llevan a la creación de una red semántica en la memoria del estudiantes, permitiendo la recordación, la interconexión y la interacción del vocabulario en diversos contextos del habla.

## RECOMENDACIONES

1. Los profesores dedicados a la enseñanza de idiomas deberían utilizar las canciones en su práctica pedagógica, ya que es un recurso muy poderoso e influyente en los jóvenes y que, siendo bien aplicadas, demuestran mejores resultados en las competencias auditivas, lingüísticas y comunicativas.
2. Los profesores del área de inglés deberían de seleccionar canciones que motiven al estudiante a ser partícipe de la clase; canciones con melodía agradable y con bastante léxico para que los estudiantes logren conocer las variaciones lingüísticas-culturales.
3. El estudiante interesado en aprender un segundo idioma, debería utilizar canciones en inglés como medio fundamental debido a su enorme riqueza lingüística, social y cultural. Además, se puede aprender de manera directa con un hablante nativo y con una gran variedad de dialectos.
4. La alta dirección de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades, debería realizar las gestiones pertinentes para poder realizar cursos extracurriculares destinados al uso de canciones en inglés en el aprendizaje de vocabulario, haciendo uso del laboratorio de idiomas como instalación apropiada para su desarrollo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame, C. (2010). El uso de la canción como recurso educativo abierto para la mejora de la entonación en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés. Instituto Tecnológico y de Estudios de Monterrey, México
- Anijovich, R., y Mora, S. (2013) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Editorial Aique Educación (pp. 28-37)
- Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.
- Ballester Vallori, A. (2008). Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. *Escuela*, nº 3772 (112), pág. 32.
- Ballesteros, M. (2009). La didáctica de las canciones en inglés desde una metodología musical y de la lengua inglesa. Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 24, 123-132. Recuperado el 3 de agosto de 2019, Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/46387740\\_La\\_didactica\\_de\\_las\\_canciones\\_en\\_Ingles\\_desde\\_una\\_metodologia\\_musical\\_y\\_de\\_la\\_lengua\\_inglesa/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/46387740_La_didactica_de_las_canciones_en_Ingles_desde_una_metodologia_musical_y_de_la_lengua_inglesa/citation/download)
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., G. Calleja, F. y Santiuste, V. (1987). Psicología de la educación. Madrid: Eudema. (PP. 5-17)
- Caballero, Sahelices, C., Rodríguez Palmero, M. L. y Moreira, M. A. (2010). Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias: una visión cognitiva. Actas del I Congreso Internacional Reinventar la formación docente. Universidad de Málaga. Págs. 87-101.
- Campbell, D. (1998). El efecto Mozart. Experimenta el efecto transformador de la música. Urano Press (p.203)

- Campbell, D. y Dickinson, R. (2001) Teaching and learning through multiple intelligences. En <https://Eric.ed.gov>
- Castro, M. (2003). Música y canciones en la clase de ELE. (Tesis de maestría). Universidad de Antonio de Nebrija, Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf>.
- Coll, C. (2000). Psicología de la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. Barcelona; Edit. ICE-Horson.
- Cristóbal, D. y Villanueva, S (2015) La Revolución Digital en las Aulas de Música. Espiral Editores. (pp.140)
- Dávila Espinosa, S. (2000). El aprendizaje significativo, Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos). *Contexto Educativo*, nº 9, <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm> [Consulta: 29-1-2011].
- De Castro Martínez, Natalia. (2014). El uso de la música para la enseñanza del Inglés. El Lipdub. (Trabajo de fin de grado en educación primaria, Universidad de Valladolid, España). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8415/1/TFG-O%20410.pdf>
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Ed. Mc Graw Hill.
- Díaz, F. (2003). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Colombia. Editorial McGraw Hill. (pp. 23 – 45)
- Dominguez Águila, Lucía, Muñoz Barriga, Luis y Castro Hidalgo, Aberlardo (2006). Sentido y Significado de la Música en Adolescentes Varones de un Establecimiento de Enseñanza Media Particular Subvencionada de Concepción, Chile. *Revista Theoria* Vol. 15 (1): 45-56. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v15-1/a4.pdf>
- Durán, I. (1994) “Lo masculino y lo femenino en la canción ligera: una audición comparativa”, en CARAMÉS, José Luis y GONZÁLEZ, Santiago. eds.

- Género y sexo en el discurso artístico. Oviedo, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, (pp.257-284).
- Ellis, R. (1995). Vocabulary acquisition: Psychological perspectives and pedagogical implications. *The Language Teacher*, 19 (2), 12-16.
- Flores Rodrigo, Susana (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME, Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. N.19. 1-16. Recuperado de [http://www.researchgate.net/publication/26844268\\_Principales\\_acercamientos\\_al\\_uso\\_de\\_la\\_msica\\_popular\\_actual\\_en\\_la\\_Educacin\\_Secundaria](http://www.researchgate.net/publication/26844268_Principales_acercamientos_al_uso_de_la_msica_popular_actual_en_la_Educacin_Secundaria).
- Fonseca, C., y Toscano, C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación*, Vol.2, (pp.1, pp. 197-213)
- Gardner, H. (1997: 87, 88, 97). *Estructuras de la mente*". Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gonzalo, D. (2006). Uso de las canciones en la enseñanza de lenguas. Recuperado de: [http://catedu.es/tarepa/uso\\_recursos/uso\\_canciones/uso\\_canciones\\_1.pdf](http://catedu.es/tarepa/uso_recursos/uso_canciones/uso_canciones_1.pdf).
- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press
- Gu, Y. y. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-679.
- Hawkins, S. (1996). "Perspectives in popular musicology: music, Lennox and meaning in 1990s pop", en *Popular Music* 15 Cap.1 (pp.17-36)
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: OUP.
- Huertas, M. (2017). *Formación por competencia a través del aprendizaje estratégico*. Lima-Perú. Edit. San Marcos EIR editores.
- Jiménez, M. et al (1998). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad* (pp. 130).

- Justicia, R. y Cano, E. (1993) Evaluación de la calidad educativa. Editorial LA MURALLA. (p. 89)
- KANEL, K. (1996). Teaching with Music: Song-based tasks in the EFL Classroom. Multilingual Language Teaching. Tokyo & San Francisco: Logos internacional.
- Kilgour, A., Jakobson, L. S. y Cuddy, L. (2000). "Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall", en *Memory & Cognition* 28 Cap.5 (pp.700-710)
- Lawson, M. y. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 46(1), 101-135.
- Leal, A. & Sánchez, P. (2010). Cómo aprender a través de la música en el aula de inglés. Recuperado de <http://csi.es/andalucia/.../mod../>
- LEMS, K. (2001). Using Music in the Adult ESL Classroom. Disponible en: <http://www.cal.org/org/ncl/digest/music.htm>
- Londoño Lopera, Nidia Astrid (2011). Las canciones en el aprendizaje del inglés en una institución educativa oficial: El caso de la I. E. Santander. (Trabajo de grado presentado para optar por el título de: Magister en Educación, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/6241/1/Nidiaastridlondo%C3%B1olopera.2011.pdf>
- Ludke, Karen (2009). Teaching Foreign Languages Through Songs. Institute for Music in Human and Social Development, University of Edinburg. Recuperado de <https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/5500/Ludke%2c%20K.M.pdf>
- Marrero Acosta, J. y Rodríguez Palmero, M. L. (2008). Bakhtin y la educación. *Qurrriculum* nº21, págs. 27-56. Tenerife: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG
- McRobbie, A. (1999) *In the Culture Society. Art, Fashion and Popular Music*. Londres, Routledge (p. 138)

- Ministerio de Educación (2015) Decreto Supremo que aprueba la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés - "Inglés, puertas al mundo".
- Mol, H. (2009). Using songs in English classroom. Humanising language teaching. 11(2). Recuperado de <http://hltmag.co.uk/apr09/less01.htm#C1>
- Moreira, M. A. (2005) Aprendizaje Significativo Crítico. *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6, págs. 83-102. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. (revisado en 2010)
- Moreira, M. A. (2008 a). Aprendizaje significativo: la asimilación ausubeliana desde una visión cognitiva contemporánea. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro. Págs. 198-221
- Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? y ¿Por qué mapas conceptuales? *Curriculum*, nº 23, págs. 9-23, Tenerife: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones
- Moreira, M.A. (2000 a). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: Visor.
- Moreira, M.A. (2006). A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora da UnB.
- Moreno, C. (2001) Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Editorial GRAO (p. 76)
- Murphey, T. (1990). Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and Music in Teaching English to Speaker of Other Languages. Berna, Peter Lang. (pp. 97-99)
- Nation, P. (2003:78). Materials for Teaching Vocabulary, en *Developing Materials for Language Teaching*, London, Continuum. Recuperado el 12 de agosto de 2019. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2011\\_ESP\\_11\\_VIIIEncuentropracticoELE/2011\\_](http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2011_ESP_11_VIIIEncuentropracticoELE/2011_)

- Orlova, N . (2003) "Helping Prospective EFL Teachers Learn How to Use Songs in Teaching Conversation Classes". The internet TESL Journal. Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Orlova-Songs.html>
- Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies. The University of Alabama, Boston, Massachusetts.
- Pérez Gómez, A. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En Gimeno Sacristán, J. (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Ed. Morata/Gobierno de Cantabria. Madrid. Págs. 95-108.
- Pozo, I. y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. Editorial Domènech, Barcelona. (p.216)
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004 a). La Teoría del Aprendizaje Significativo. Ponencia presentada en la First Intenational Conference on Concept Mapping. Pamplona (España), 14-17 de septiembre. Págs. 535-544.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004 b). Aprendizaje significativo e interacción personal. En Moreira, M. A., Caballero Sahelices, C. y Rodríguez Palmero, M. L. Aprendizaje Significativo: *Interacción personal, Progresividad y Lenguaje*. Universidad de Burgos. Servicio de Publicaciones. Págs. 15-46.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2008). La Teoría del Aprendizaje Significativo. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro. Págs. 7-45.
- Rodríguez Palmero, M. L., Caballero Sahelices, C. y Moreira, M. A. (2010). La teoría del aprendizaje significativo: un referente aún actual para la formación del profesorado. Actas del I Congreso Internacional Reinventar la formación docente. Universidad de Málaga. Págs. 589-603.
- Santos Asensi, Javier (1995) Música Española Contemporánea en el Aula de Español. Centro Virtual Cervantes ASELE. Actas VI. 367-397. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0366.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf).

- Schoepp, K. (2001). Reason for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. Internet TESL Journal. 7(2). Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>
- Silva Ros, María Teresa. (2016). La Enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexista como recurso didáctico. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga, Málaga, España). Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16853805.pdf>
- Whiteley, S. (1997). Sexing the Groove: Popular Music and Gender. Londres, Routledge. (p. 13)

## **ARTICULOS**

- Fernández, A. (1998) Las estrategias de Aprendizaje: Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Revista Psicodidáctica N.06. ISSN 1136-1034. Universidad del País Vasco. España.
- Fonseca, C. (2011). "Foreign Language Acquisition and Melody Singing", en ELT Journal 54 Cap. 2, (pp.146-152).
- García-Merás, E y Rodríguez, M. (2015) Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en Lenguas Extranjeras. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681 – 5653
- Himanoglou, M. (2000) Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching . En The Internet TESL Journal. Vol 05 N. 08 (p. 1). Recuperado de <http://aitech.ac.jp/iteslj/Articles/Hismanoglou-Strategies.html>
- Rajadell, N. (2007) El aprendizaje significativo traspasa los límites de la escuela: los museos como nuevos entornos para el aprendizaje significativo. Indivisa: Boletín de estudios e investigación, ISSN 1579-3141, N°. Extra 8 (pp. 603-612)

# **ANEXOS**

**APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE**  
**SESIÓN DE APRENDIZAJE 01**  
**VOCABULARIO SIGNIFICATIVO EN INGLÉS**

<b>MOMENTOS</b>	<b>PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>
<b>NICIO:</b> - Motivación	- Saberes previos - Conflicto cognitivo	- El docente explica la trascendencia de la estrategia a utilizar en la adquisición de vocabulario significativo en inglés. El docente explica en qué consiste la estrategia - En base a una lluvia de ideas, el docente recoge los saberes previos de los estudiantes. - En base a la metodología activa y técnica participativa, el docente provoca el conflicto cognitivo entre los estudiantes.
<b>PROCESO:</b> - Teórico práctico - Desarrollo de contenidos temáticos	- Construcción y reconstrucción del conocimiento	Mediante un video, el docente presenta la parte teórica de concierne: - Definición del vocabulario - Importancia del vocabulario - Tipos de vocabulario Conocer esta parte del tema, permitirá que los estudiantes distingan entre los varios tipos de vocabularios y reconozcan con mayor facilidad las diferentes palabras y frases en el audio.
<b>SALIDA:</b> - Metacognición - Extensión de aprendizaje	- Fijación del nuevo aprendizaje	- Se desarrollan prácticas de comprensión auditiva (canciones POP en inglés) en base a la teoría explicada. - A través de un mapa conceptual el docente retroalimenta o amplía el aprendizaje de los estudiantes.

**APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE**  
**SESIÓN DE APRENDIZAJE 02**  
**VOCABULARIO: PHRASAL VERBS**

<b>MOMENTOS</b>	<b>PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>
<b>NICIO:</b> - Motivación	- Saberes previos - Conflicto cognitivo	- El docente introduce el tema mencionando la importancia de los Phrasal Verbs. - El docente pregunta la traducción de algunos ejemplos de phrasal verbs. - El docente absuelve consultas.
<b>PROCESO:</b> - Teórico práctico - Desarrollo de contenidos temáticos	- Construcción y reconstrucción del conocimiento	El docente presenta la parte teórica que concierne a phrasal verbs: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de Phrasal verbs</li> <li>• Características de un phrasal verb</li> <li>• Importancia de un phrasal verb</li> <li>• Cómo aprender un phrasal verb</li> </ul> Conocer esta parte del tema, permitirá que los estudiantes distingan entre phrasal verb de otro tipo de vocabulario para poder reconocerlos en el audio.
<b>SALIDA:</b> - Metacognición - Extensión de aprendizaje	- Fijación del nuevo aprendizaje	- Se desarrollan prácticas de comprensión auditiva (canciones POP en inglés) en base a la teoría explicada. - Se chequea la práctica, dándoles a los alumnos las respuestas correctas. - Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas.

**APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE**  
**SESIÓN DE APRENDIZAJE 03**  
**VOCABULARIO: PHRASAL VERBS (Práctica 01)**

<b>MOMENTOS</b>	<b>PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>
<b>NICIO:</b> - Motivación	- Saberes previos - Conflicto cognitivo	-El docente introduce el tema Phrasal Verbs recapitulando algunos aspectos importantes. -El docente absuelve consultas.
<b>PROCESO:</b> - Teórico práctico - Desarrollo de contenidos temáticos	- Construcción y reconstrucción del conocimiento	El docente presenta la hoja de la práctica Nro. 01 de phrasal verbs : <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente explica las instrucciones</li> <li>• Los estudiantes realizan la práctica en el tiempo estipulado para ello.</li> <li>• Dado el tiempo, se resuelven los ejercicios.</li> <li>• Se absuelven dudas</li> </ul> Practicar con Phrasal verbs permitirá que los estudiantes fijen el vocabulario aprendido para poder reconocerlos en el audio.
<b>SALIDA:</b> - Metacognición - Extensión de aprendizaje	- Fijación del nuevo aprendizaje	-Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas. -Se hacen las recomendaciones necesarias para la práctica de listening..

**APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE**  
**SESIÓN DE APRENDIZAJE 04**  
**VOCABULARIO: PHRASAL VERBS (Práctica 02)**

<b>MOMENTOS</b>	<b>PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>
<b>NICIO:</b> - Motivación	- Saberes previos - Conflicto cognitivo	-El docente introduce el tema Phrasal Verbs recapitulando algunos aspectos importantes. -El docente absuelve consultas.
<b>PROCESO:</b> - Teórico práctico - Desarrollo de contenidos temáticos	- Construcción y reconstrucción del conocimiento	El docente presenta la hoja de la práctica Nro. 02 de phrasal verbs : <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente explica las instrucciones</li> <li>• Los estudiantes realizan la práctica en el tiempo estipulado para ello.</li> <li>• Terminado el tiempo, se resuelven los ejercicios.</li> <li>• Se absuelven dudas</li> </ul> Practicar con Phrasal verbs permitirá que los estudiantes fijen el vocabulario aprendido para poder reconocerlos en el audio.
<b>SALIDA:</b> - Metacognición - Extensión de aprendizaje	- Fijación del nuevo aprendizaje	-Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas. -Se hacen las recomendaciones necesarias para la práctica de listening..

## APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE

### SESIÓN DE APRENDIZAJE 05

#### PRÁCTICA DE LA APLICACIÓN ESTRATEGIA DIDÁCTICA CANCIONES POP EN INGLÉS EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE VOCABULARIO

<b>TÍTULO: SWEET DREAMS BY BEYONCE</b>		
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>CAPACIDADES</b>	<b>INDICADORES</b>
Comprensión auditiva	-Identifica y reconoce palabras o frases significativas	-Identifica y reconoce pronunciación y entonación de las palabras o frases en una canción. -Identifica y reconoce significados de palabras o frases dentro de la canción.
Expresión oral	-Expresa palabras o frases expresadas en la canción	-Mantiene pronunciación y entonación correcta de las palabras o frases expresadas en la canción. -Reproduce con rapidez las palabras o frases a través de ejercicios de repetición
Actitudes	-Mantiene una actitud positiva frente al aprendizaje con canciones en inglés	-Participa activamente en el desarrollo de la sesión de clase. -Demuestra interés en el desarrollo de las actividades.

<b>TÍTULO: PHRASAL VERBS: Práctica</b>	
PRE-SONG ACTIVITIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El docente expone de forma oral datos biográficos sobre la cantante, por ejemplo, la edad, así como los datos relevantes para las posteriores actividades, tales como su acento, el tipo de canciones, el tema de las mismas, etc.</li> <li>➤ Los estudiantes desarrollan deducciones a partir del título. Sólo con el título, sugieren sus ideas sobre cuál es el tema que trata la canción. Debido a la dificultad que para algunos supone hablar en público o responder preguntas frente al resto de la clase, nos valdremos de una pequeña pelota que lanzaremos aleatoriamente y quién la atrape deberá responder a la pregunta.</li> <li>➤ Luego, el docente reparte a cada estudiante una hoja de trabajo con los ejercicios que se van a realizar mientras se escucha la canción, deja un par de minutos para que los estudiantes lean y explica que cualquier duda que tengan deben plantearla en ese momento, pues no podrán hacerlo mientras suene la canción</li> </ul>
WHILE-SONG ACTIVITIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los estudiantes identifican y tachan las palabras que no escuchan. Los estudiantes escuchan un párrafo de la canción, escuchan cuidadosamente y eligen las palabras que no están en la letra de la canción y las tachan.</li> <li>➤ Términos pareados. Los estudiantes escuchan otro párrafo de la canción y relacionan la primera parte de una oración con su complemento. Esta</li> </ul>

	<p>actividad sólo se hará con una parte de la canción con el fin de que no les resulte monótono y así mantengan la motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elegir el complemento correcto. Aparecen varias alternativas para que los estudiantes escojan para completar la primera parte de acuerdo a la canción.</li> <li>➤ Los estudiantes completan un párrafo de la canción. Los estudiantes escuchan cuidadosamente y completan los espacios con las palabras que identifican en la canción. Con este tipo de ejercicio, los estudiantes tienen la oportunidad de elegir la palabra correcta de acuerdo al contexto de la oración.</li> <li>➤ Ordenar las oraciones. Se presentan varias líneas de la canción desordenadas y los estudiantes las ponen en orden mientras escuchan.</li> </ul>
POST-SONG ACTIVITIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas.</li> <li>➤ Se hacen las recomendaciones necesarias para la práctica de listening.</li> </ul>

### SWEET DREAMS (BEYONCE)

#### I.- Item de Identificación

Listen to the song and cross out the words you don't hear . (06 points)

I mention you when I say all my prayers  
 I wrap you around all of my positive thoughts  
 Handsome boy, you are my temporary high  
 I wish when I wake up you're are not there  
 So wrap your strong arms around me for real  
 And tell me you'll stay here by my side

#### II.- Item de Términos Pareados

Now, listen to an extract of the song and match the two halves of the sentences. (05 points)

1.You can be a sweet dream	___ a. too good to be true
2.Either way I	___ b. pinch me
3.Sweet dream	___ c. or a beautiful nightmare
4.Somebody	___ d. don't wanna wake up from you
5.Your love's	___ e. or beautiful nightmare

#### III.- Item de Selección

Select the best word or phrase from Column B that has more or less the same meaning as a word or phrase taken from the lyrics in Column A. (05 puntos)

	Column A		Column B
<b>A</b>	going outta (out of) my head		to be very happy
<b>B</b>	lullaby		my temporary feeling of elation
<b>C</b>	floating on air		a marking made into the skin with a needle and ink
<b>D</b>	My temporary high		going crazy
<b>E</b>	tattoo		a song to calm or soothe a bay or child

#### IV.- Item de Completación

Listen carefully and fill in the blanks with the words you hear. (10 points)

I mention you when I say my \_\_\_\_\_ (1)  
 I wrap you \_\_\_\_\_ (2) all of my thoughts  
 Boy, you're my \_\_\_\_\_ (3) high

I wish that when I \_\_\_\_\_ (4) up you're there  
To \_\_\_\_\_ (5) your arms around me for real and tell me you'll stay by my side  
\_\_\_\_\_ (6) filled with stars cover the skies  
And I hope it \_\_\_\_\_ (7)  
You're the \_\_\_\_\_ (8) lullaby  
What kind of dream is this?  
You can be a sweet dream or a \_\_\_\_\_ (9) nightmare  
\_\_\_\_\_ (10) way I, don't wanna wake up from you

**V.- Item de Ordenamiento**

**Listen to the song and put the lines in the correct order. (04 points)**

- \_\_\_\_\_ Every night I rush to my bed
- \_\_\_\_\_ With hopes that maybe I'll get a chance to see you
- \_\_\_\_\_ When I close my eyes I'm going out of my head
- \_\_\_\_\_ Lost in a fairytale, can you hold my hands and be my guide?

**FUNDAMENTO TEÓRICO.** Fonseca Mora y Toscano-Fuentes (2012) indicant que la música influye positivamente en la revisión o incorporación de nuevos elementos gramaticales y de vocabulario.

**APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE**  
**SESIÓN DE APRENDIZAJE 06**  
**VOCABULARIO: COLLOCATIONS**

<b>MOMENTOS</b>	<b>PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>
<b>NICIO:</b> - Motivación	- Saberes previos - Conflicto cognitivo	- El docente introduce el tema mencionando la importancia de los Collocations (part I). - El docente pregunta la traducción de algunos ejemplos de collocations. - El docente absuelve consultas.
<b>PROCESO:</b> - Teórico práctico - Desarrollo de contenidos temáticos	- Construcción y reconstrucción del conocimiento	El docente presenta la parte teórica que concierne a collocations: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de Collocations</li> <li>• Características de un Collocation</li> </ul> Conocer esta parte del tema, permitirá que los estudiantes distingan entre un collocation de otro tipo de vocabulario para poder reconocerlos en el audio.
<b>SALIDA:</b> - Metacognición - Extensión de aprendizaje	- Fijación del nuevo aprendizaje	- Se desarrollan prácticas de comprensión auditiva (canciones POP en inglés) en base a la teoría explicada. - Se chequea la práctica, dándoles a los alumnos las respuestas correctas. - Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas.

**APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE**  
**SESIÓN DE APRENDIZAJE 07**  
**VOCABULARIO: COLLOCATIONS**

<b>MOMENTOS</b>	<b>PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>
<b>NICIO:</b> - Motivación	- Saberes previos - Conflicto cognitivo	- El docente introduce el tema haciendo preguntas sobre el tema anterior. - El docente pregunta la traducción de algunos ejemplos de collocations. - El docente absuelve consultas.
<b>PROCESO:</b> - Teórico práctico - Desarrollo de contenidos temáticos	- Construcción y reconstrucción del conocimiento	El docente presenta la parte teórica que concierne a collocations (Parte II) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia de un Collocation.</li> <li>• Cómo aprender un Collocation</li> </ul> Conocer esta parte del tema, permitirá que los estudiantes distingan entre un collocation de otro tipo de vocabulario para poder reconocerlos en el audio.
<b>SALIDA:</b> - Metacognición - Extensión de aprendizaje	- Fijación del nuevo aprendizaje	- Se desarrollan prácticas de comprensión auditiva (canciones POP en inglés) en base a la teoría explicada. - Se chequea la práctica, dándoles a los alumnos las respuestas correctas. - Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas.

**APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE**  
**SESIÓN DE APRENDIZAJE 08**  
**VOCABULARIO: COLLOCATIONS (Práctica 01)**

<b>MOMENTOS</b>	<b>PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>
<b>NICIO:</b> - Motivación	- Saberes previos - Conflicto cognitivo	-El docente introduce el tema Collocations recapitulando algunos aspectos importantes. -El docente absuelve consultas.
<b>PROCESO:</b> - Teórico práctico - Desarrollo de contenidos temáticos	- Construcción y reconstrucción del conocimiento	El docente presenta la hoja de la práctica Nro. 01 de collocations : <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente explica las instrucciones</li> <li>• Los estudiantes realizan la práctica en el tiempo estipulado para ello.</li> <li>• Terminado el tiempo, se resuelven los ejercicios.</li> <li>• Se absuelven dudas</li> </ul> Practicar con Collocations permitirá que los estudiantes fijen el vocabulario aprendido para poder reconocerlos en el audio.
<b>SALIDA:</b> - Metacognición - Extensión de aprendizaje	- Fijación del nuevo aprendizaje	-Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas. -Se hacen las recomendaciones necesarias para la práctica de listening..

**APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE**  
**SESIÓN DE APRENDIZAJE 09**  
**VOCABULARIO: COLLOCATIONS (Práctica 02)**

<b>MOMENTOS</b>	<b>PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>
<b>NICIO:</b> - Motivación	- Saberes previos - Conflicto cognitivo	-El docente introduce el tema Collocations recapitulando algunos aspectos importantes. -El docente absuelve consultas.
<b>PROCESO:</b> - Teórico práctico - Desarrollo de contenidos temáticos	- Construcción y reconstrucción del conocimiento	El docente presenta la hoja de la práctica Nro. 02 de collocations : <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente explica las instrucciones</li> <li>• Los estudiantes realizan la práctica en el tiempo estipulado para ello.</li> <li>• Terminado el tiempo, se resuelven los ejercicios.</li> <li>• Se absuelven dudas</li> </ul> Practicar con Collocations permitirá que los estudiantes fijen el vocabulario aprendido para poder reconocerlos en el audio.
<b>SALIDA:</b> - Metacognición - Extensión de aprendizaje	- Fijación del nuevo aprendizaje	-Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas. -Se hacen las recomendaciones necesarias para la práctica de listening..

## SESIÓN DE APRENDIZAJE 10

### PRÁCTICA DE LA APLICACIÓN ESTRATEGIA DIDÁCTICA CANCIONES POP EN INGLÉS EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE VOCABULARIO

#### APRENDIZAJES ESPERADOS

<b>TÍTULO: EVERY BREATH YOU TAKE BY THE POLICE</b>		
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>CAPACIDADES</b>	<b>INDICADORES</b>
Comprensión auditiva	-Identifica y reconoce palabras o frases significativas	-Identifica y reconoce pronunciación y entonación de las palabras o frases en una canción. -Identifica y reconoce significados de palabras o frases dentro de la canción.
Expresión oral	-Expresa palabras o frases expresadas en la canción	-Mantiene pronunciación y entonación correcta de las palabras o frases expresadas en la canción. -Reproduce con rapidez las palabras o frases a través de ejercicios de repetición
Actitudes	-Mantiene una actitud positiva frente al aprendizaje con canciones en inglés	-Participa activamente en el desarrollo de la sesión de clase. -Demuestra interés en el desarrollo de las actividades.

<b>TÍTULO: COLLOCATIONS: Práctica</b>	
PRE-SONG ACTIVITIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El docente expone de forma oral datos biográficos sobre el cantante, por ejemplo, la edad, así como los datos relevantes para las posteriores actividades, tales como su acento, el tipo de canciones, el tema de las mismas, etc.</li> <li>➤ Los estudiantes desarrollan deducciones a partir del título. Sólo con el título, sugieren sus ideas sobre cuál es el tema que trata la canción. Debido a la dificultad que para algunos supone hablar en público o responder preguntas frente al resto de la clase, nos valdremos de una pequeña pelota que lanzaremos aleatoriamente y quién la atrape deberá responder a la pregunta.</li> <li>➤ Luego, el docente reparte a cada estudiante una hoja de trabajo con los ejercicios que se van a realizar mientras se escucha la canción, deja un par de minutos para que los estudiantes lean y explica que cualquier duda que tengan deben plantearla en ese momento, pues no podrán hacerlo mientras suene la canción</li> </ul>
WHILE-SONG ACTIVITIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Términos pareados. Los estudiantes escuchan otro párrafo de la canción y relacionan la primera parte de una oración con su complemento. Esta</li> </ul>

	<p>actividad sólo se hará con una parte de la canción con el fin de que no les resulte monótono y así mantengan la motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elegir el complemento correcto. Aparecen varias alternativas para que los estudiantes escojan para completar la primera parte de acuerdo a la canción.</li> <li>➤ Los estudiantes completan un párrafo de la canción. Los estudiantes escuchan cuidadosamente y completan los espacios con las palabras que identifican en la canción. Con este tipo de ejercicio, los estudiantes tienen la oportunidad de elegir la palabra correcta de acuerdo al contexto de la oración.</li> <li>➤ Ordenar las oraciones. Se presentan varias líneas de la canción desordenadas y los estudiantes las ponen en orden mientras escuchan.</li> </ul>
POST-SONG ACTIVITIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas.</li> <li>➤ Se hacen las recomendaciones necesarias para la práctica de listening.</li> </ul>

**EVERY BREATH YOU TAKE (The Police)**

**I.- Item de Términos Pareados**

Listen to an extract of the song and match the two halves of the sentences. (05 points)

1. Since you've gone	___ a. It's you I can't replace
2. I dream at night	___ b. baby, baby, please...
3. I look around but	___ c. I can only see your face
4. I feel so cold and	___ d. I've lost without a trace
5. I keep crying	___ e. I long for your embrace

**II.- Item de Selección**

Select the best word according to what you listen. (05 points)

Every single **lay/day**  
 Every word you **say/play**  
 Every game you **say/play**  
 Every night you **stay/spray**  
 I'll be **wanting/watching** you

**III.- Item de Completación**

Now, listen carefully and fill in the blanks with the words you hear. (05 points)

Since I've been gone I've been lost without a \_\_\_\_\_  
 I dream at night I can only see you \_\_\_\_\_  
 I look around but it's you I can't \_\_\_\_\_  
 I feel so cold and I long for your \_\_\_\_\_  
 I keep crying baby, baby, \_\_\_\_\_

**IV.- Item de Ordenamiento**

Listen to the song and put the lines in the correct order. (09 points)

- \_\_\_\_\_ Every move you make
- \_\_\_\_\_ Every claim you stake
- \_\_\_\_\_ With every step you take
- \_\_\_\_\_ Oh can't you see
- \_\_\_\_\_ Every vow you break
- \_\_\_\_\_ You belong to me
- \_\_\_\_\_ Every smile you fake
- \_\_\_\_\_ I'll be watching you
- \_\_\_\_\_ How my poor heart aches

## APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE

### SESIÓN DE APRENDIZAJE 11

#### VOCABULARIO: IDIOMS

MOMENTOS	PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
<b>NICIO:</b> - Motivación	- Saberes previos - Conflicto cognitivo	- El docente introduce el tema mencionando la importancia de las frases idiomáticas (parte I). - El docente pregunta la traducción de algunos ejemplos de Idioms. - El docente absuelve consultas.
<b>PROCESO:</b> - Teórico práctico - Desarrollo de contenidos temáticos	- Construcción y reconstrucción del conocimiento	El docente presenta la parte teórica que concierne a Idioms (part I) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de Idioms.</li> <li>• Características de una frase idiomática</li> </ul> Conocer esta parte del tema, permitirá que los estudiantes distingan entre un Idiom de otro tipo de vocabulario para poder reconocerlos en el audio.
<b>SALIDA:</b> - Metacognición - Extensión de aprendizaje	- Fijación del nuevo aprendizaje	- Se desarrollan prácticas de comprensión auditiva (canciones POP en inglés) en base a la teoría explicada. - Se chequea la práctica, dándoles a los alumnos las respuestas correctas. - Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas.

**APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE**  
**SESIÓN DE APRENDIZAJE 12**  
**VOCABULARIO: IDIOMS**

<b>MOMENTOS</b>	<b>PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>
<b>NICIO:</b> - Motivación	- Saberes previos - Conflicto cognitivo	- El docente introduce el tema haciendo preguntas sobre el tema anterior. - El docente pregunta la traducción de algunos ejemplos de Idioms. - El docente absuelve consultas.
<b>PROCESO:</b> - Teórico práctico - Desarrollo de contenidos temáticos	- Construcción y reconstrucción del conocimiento	El docente presenta la parte teórica que concierne a Idioms (Parte II) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia de una Frase Idiomática.</li> <li>• Cómo aprender una Frase Idiomática.</li> </ul> Conocer esta parte del tema, permitirá que los estudiantes distingan entre un Idiom de otro tipo de vocabulario para poder reconocerlos en el audio.
<b>SALIDA:</b> - Metacognición - Extensión de aprendizaje	- Fijación del nuevo aprendizaje	- Se desarrollan prácticas de comprensión auditiva (canciones POP en inglés) en base a la teoría explicada. - Se chequea la práctica, dándoles a los alumnos las respuestas correctas. - Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas.

## APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE

### SESIÓN DE APRENDIZAJE 13

#### VOCABULARIO: IDIOMS (Práctica 01)

MOMENTOS	PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
<b>NICIO:</b> - Motivación	- Saberes previos - Conflicto cognitivo	-El docente introduce el tema Idioms recapitulando algunos aspectos importantes. -El docente absuelve consultas.
<b>PROCESO:</b> - Teórico práctico - Desarrollo de contenidos temáticos	- Construcción y reconstrucción del conocimiento	El docente presenta la hoja de la práctica Nro. 01 de Idioms : <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente explica las instrucciones</li> <li>• Los estudiantes realizan la práctica en el tiempo estipulado para ello.</li> <li>• Terminado el tiempo, se resuelven los ejercicios.</li> <li>• Se absuelven dudas</li> </ul> Practicar con Frases Idiomáticas permitirá que los estudiantes fijen el vocabulario aprendido para poder reconocerlos en el audio.
<b>SALIDA:</b> - Metacognición - Extensión de aprendizaje	- Fijación del nuevo aprendizaje	-Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas. -Se hacen las recomendaciones necesarias para la práctica de listening..

## APLICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE

### SESIÓN DE APRENDIZAJE 14

#### VOCABULARIO: IDIOMS (Práctica 02)

MOMENTOS	PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
<b>NICIO:</b> - Motivación	- Saberes previos - Conflicto cognitivo	-El docente introduce el tema Idioms recapitulando algunos aspectos importantes. -El docente absuelve consultas.
<b>PROCESO:</b> - Teórico práctico - Desarrollo de contenidos temáticos	- Construcción y reconstrucción del conocimiento	El docente presenta la hoja de la práctica Nro. 02 de Idioms : <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente explica las instrucciones</li> <li>• Los estudiantes realizan la práctica en el tiempo estipulado para ello.</li> <li>• Terminado el tiempo, se resuelven los ejercicios.</li> <li>• Se absuelven dudas</li> </ul> Practicar con Idioms permitirá que los estudiantes fijen el vocabulario aprendido para poder reconocerlos en el audio.
<b>SALIDA:</b> - Metacognición - Extensión de aprendizaje	- Fijación del nuevo aprendizaje	-Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas. -Se hacen las recomendaciones necesarias para la práctica de listening..

## SESIÓN DE APRENDIZAJE 15

### PRÁCTICA DE LA APLICACIÓN ESTRATEGIA DIDÁCTICA CANCIONES POP EN INGLÉS EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE VOCABULARIO

#### APRENDIZAJES ESPERADOS

<b>TÍTULO: WE ARE THE CHAMPIONS BY QUEEN</b>		
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>CAPACIDADES</b>	<b>INDICADORES</b>
Comprensión auditiva	-Identifica y reconoce palabras o frases significativas	-Identifica y reconoce pronunciación y entonación de las palabras o frases en una canción. -Identifica y reconoce significados de palabras o frases dentro de la canción.
Expresión oral	-Expresa palabras o frases expresadas en la canción	-Mantiene pronunciación y entonación correcta de las palabras o frases expresadas en la canción. -Reproduce con rapidez las palabras o frases a través de ejercicios de repetición
Actitudes	-Mantiene una actitud positiva frente al aprendizaje con canciones en inglés	-Participa activamente en el desarrollo de la sesión de clase. -Demuestra interés en el desarrollo de las actividades.

<b>TÍTULO: IDIOMS Práctica</b>	
PRE-SONG ACTIVITIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El docente expone de forma oral datos biográficos sobre el cantante, por ejemplo, la edad, así como los datos relevantes para las posteriores actividades, tales como su acento, el tipo de canciones, el tema de las mismas, etc.</li> <li>➤ Los estudiantes desarrollan deducciones a partir del título. Sólo con el título, sugieren sus ideas sobre cuál es el tema que trata la canción. Debido a la dificultad que para algunos supone hablar en público o responder preguntas frente al resto de la clase, nos valdremos de una pequeña pelota que lanzaremos aleatoriamente y quién la atrape deberá responder a la pregunta.</li> <li>➤ Luego, el docente reparte a cada estudiante una hoja de trabajo con los ejercicios que se van a realizar mientras se escucha la canción, deja un par de minutos para que los estudiantes lean y explica que cualquier duda que tengan deben plantearla en ese momento, pues no podrán hacerlo mientras suene la canción</li> </ul>
WHILE-SONG ACTIVITIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Términos pareados. Los estudiantes escuchan otro párrafo de la canción y relacionan la primera parte de una oración con su complemento. Esta</li> </ul>

	<p>actividad sólo se hará con una parte de la canción con el fin de que no les resulte monótono y así mantengan la motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elegir el complemento correcto. Aparecen varias alternativas para que los estudiantes escojan para completar la primera parte de acuerdo a la canción.</li> <li>➤ Los estudiantes completan un párrafo de la canción. Los estudiantes escuchan cuidadosamente y completan los espacios con las palabras que identifican en la canción. Con este tipo de ejercicio, los estudiantes tienen la oportunidad de elegir la palabra correcta de acuerdo al contexto de la oración.</li> <li>➤ Ordenar las oraciones. Se presentan varias líneas de la canción desordenadas y los estudiantes las ponen en orden mientras escuchan.</li> </ul>
POST-SONG ACTIVITIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se realiza la retroalimentación, fundamentando las respuestas.</li> <li>➤ Se hacen las recomendaciones necesarias para la práctica de listening.</li> </ul>

**WE ARE THE CHAMPIONS (QUEEN)**

**I.- Item de Términos Pareados**

**Listen to an extract of the song and match the two halves of the sentences. (06 points)**

1. We are the champions	___ a. champions of the world
2. And we'll keep on	___ b. the champions
3. We are	___ c. for losers
4. We are	___ d. fighting 'til the end
5. No time	___ e. the champion
6. 'Cause we are	___ f. my friends

**II.- Item de Selección**

**Circle the best word according to what you listen. (04 points)**

I've **taken / naked** my bows  
 And my curtains **calls / falls**  
 You brought me **fame / shame** and fortune and  
 Everything thing that **bows / goes** with it  
 I **thank / sank** you all

**III.- Item de Completación**

**Now, listen to the first part of the song carefully and fill in the blanks with the words you hear. (05 points)**

I've paid my dues  
 Time \_\_\_\_\_ time  
 I've done my sentence  
 But committed no crime  
 And bad \_\_\_\_\_

I've made a few  
 I've had my share of sand kicked in my \_\_\_\_\_

But I've come through  
 We are the champions, my friends  
 And we'll keep on fighting 'til the \_\_\_\_\_

We are the champions, We are the champions  
No time for \_\_\_\_\_  
'Cause we are the champions of the world

**IV.- Item de Ordenamiento**

**Listen to the song and order the words to form sentences. (05 points)**

- 1.- champions / my / We / the / friends / are \_\_\_\_\_
- 2.- fighting / And / till / w'll / the / end / keep on \_\_\_\_\_
- 3.- We / champions / are / the \_\_\_\_\_
- 4.- No / for / losers / time \_\_\_\_\_
- 5.- the / we / champions / are / 'cause \_\_\_\_\_

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**  
**PRE - TEST**

Nombre: .....

Año de Estudios: ..... Código: .....

**I.- Item de Identificación (05 puntos)**

**Escucha la canción y pon un visto a las palabras que escuchas luego encuentra su significado.**

move ____	shocking ____	see ____	will ____
cry ____	mount ____	creeping ____	dance ____
days ____	air ____		

**II.- Item de Completación (10 puntos)**

**Escucha y completa con las palabras correctas los espacios en blanco.**

1. I got this \_\_\_\_\_ inside my \_\_\_\_\_
2. It \_\_\_\_\_ electric, wavey when I \_\_\_\_\_ it on
3. All through my \_\_\_\_\_, all through my \_\_\_\_\_

(PRE-CHORUS)

4. I got that sunshine in my \_\_\_\_\_
5. Got that \_\_\_\_\_ song in my \_\_\_\_\_
6. I feel that \_\_\_\_\_ blood in my \_\_\_\_\_ when it drops,  
Ohhh
7. I can't take my \_\_\_\_\_ up off it
8. Moving so phenomenally
9. You gon' like the \_\_\_\_\_ we rock it,
10. So don't \_\_\_\_\_

**III.- Item de Ordenamiento (05 puntos)**

**Escucha la canción y coloca las líneas en el orden correcto.**

- \_\_\_\_\_ When you dance, dance, dance
- \_\_\_\_\_ So keep dancing
- \_\_\_\_\_ Nothing I can see but you
- \_\_\_\_\_ So just dance, dance, dance, come on
- \_\_\_\_\_ But you dance, dance, dance

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**  
**PROCESS- TEST 01**

Nombre: .....

Año de Estudios: ..... Código : .....

**I.- Item de Términos Pareados (05 puntos)**

Escucha un extracto de la canción y coloca en los paréntesis de la derecha los números que correspondan a los enunciados de la izquierda.

1.You can be a sweet dream	( ___ ) too good to be true
2.Either way I	( ___ ) pinch me
3.Sweet dream	( ___ ) or a beautiful nightmare
4.Somebody	( ___ ) don't wanna wake up from you
5.Your love's	( ___ ) or beautiful nightmare

**II.- Item de Selección (05 puntos)**

Selecciona la mejor palabra o frase de la columna B que tiene un significado igual o parecido a la palabra o frase tomadas de la canción de la columna A

	Column A		Column B
<b>A</b>	going outta (out of) my head		to be very happy
<b>B</b>	lullaby		my temporary feeling of elation
<b>C</b>	floating on air		a marking made into the skin with a needle and ink
<b>D</b>	My temporary high		going crazy
<b>E</b>	tattoo		a song to calm or soothe a bay or child

**III.- Item de Completación (10 puntos)**

Escucha atentamente la canción y completa en los espacios en blanco con las palabras que correspondan.

1. I mention you when I say my \_\_\_\_\_
2. I wrap you \_\_\_\_\_ all of my thoughts
3. Boy, you're my \_\_\_\_\_ high
4. I wish that when I \_\_\_\_\_ up you're there
5. To \_\_\_\_\_ your arms around me for real and tell me you'll stay by my side
6. \_\_\_\_\_ filled with stars cover the skies
7. And I hope it \_\_\_\_\_
8. You're the \_\_\_\_\_ lullaby  
What kind of dream is this?
9. You can be a sweet dream or a \_\_\_\_\_ nightmare
10. \_\_\_\_\_ way I, don't wanna wake up from you

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**  
**PROCESS- TEST 02**

Nombre: .....  
Año de Estudios: ..... Código : .....

**EVERY BREATH YOU TAKE (The Police)**

**I.- Item de Términos Pareados (05 puntos)**

Escucha un extracto de la canción y coloca en la columna de la derecha los números que corresponden a los enunciados de la izquierda.

1. Since you've gone	( ___ ) It's you I can't replace
2. I dream at night	( ___ ) baby, baby, please...
3. I look around but	( ___ ) I can only see your face
4. I feel so cold and	( ___ ) I've lost without a trace
5. I keep crying	( ___ ) I long for your embrace

**II.- Item de Completación (05 puntos)**

Escucha cuidadosamente la canción y completa los espacios en blanco con las palabras que correspondan.

1. Since I've been gone I've been lost without a \_\_\_\_\_
2. I dream at night I can only see you \_\_\_\_\_
3. I look around but it's you I can't \_\_\_\_\_
4. I feel so cold and I long for your \_\_\_\_\_
5. I keep crying baby, baby, \_\_\_\_\_

**III.- Item de Ordenamiento (10 puntos)**

Escucha la canción y coloca en los espacios libres el orden correcto.

- \_\_\_\_\_ Every move you make
- \_\_\_\_\_ Every claim you stake
- \_\_\_\_\_ With every step you take
- \_\_\_\_\_ Oh can't you see
- \_\_\_\_\_ Every vow you break
- \_\_\_\_\_ You belong to me
- \_\_\_\_\_ Every smile you fake
- \_\_\_\_\_ I'll be watching you
- \_\_\_\_\_ How my poor heart aches
- \_\_\_\_\_ Every night I rush to my bed

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**  
**PROCESS- TEST 03**

**Nombre:** .....  
**Año de Estudios:** ..... **Código :** .....

**I.- Item de Términos Pareados (06 puntos)**

**Escucha un extracto de la canción y coloca en la columna de la derecha los números que corresponden a los enunciados de la izquierda**

1. We are the champions	( ___ ) champions of the world
2. And we'll keep on	( ___ ) the champions
3. We are	( ___ ) for losers
4. We are	( ___ ) fighting 'til the end
5. No time	( ___ ) the champion
6. 'Cause we are	( ___ ) my friends

**II.- Item de Selección (04 puntos)**

**Selecciona la palabra que corresponda, encerrándola en un círculo de acuerdo a lo que escuchas.**

I've **taken / naked** my bows  
 And my curtains **calls / falls**  
 You brought me **fame / shame** and fortune and  
 Everything thing that **bows / goes** with it  
 I **thank / sank** you all

**III.- Item de Completación (05 puntos)**

**Escucha la primera parte de la canción cuidadosamente y llena los espacios en blanco con las palabras que correspondan.**

1. I've paid my dues  
 Time \_\_\_\_\_ time  
 I've done my sentence
2. But committed no crime  
 And bad \_\_\_\_\_
3. I've made a few  
 I've had my share of sand kicked in my \_\_\_\_\_
4. But I've come through  
 We are the champions, my friends  
 And we'll keep on fighting 'til the \_\_\_\_\_
5. We are the champions, We are the champions  
 No time for \_\_\_\_\_  
 'Cause we are the champions of the world

**IV.- Item de Ordenamiento (05 puntos)**

**Escucha la canción y ordena las palabras para formar oraciones.**

1. champions / my / We / the / friends / are \_\_\_\_\_

2.- fighting / And / till / w'll / the / end / keep on \_\_\_\_\_

3.- We / champions / are / the \_\_\_\_\_

4.- No / for / losers / time \_\_\_\_\_

5.- the / we / champions / are / 'cause \_\_\_\_\_

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**  
**POST - TEST**

**Nombre:** .....  
**Año de Estudios:** ..... **Código :** .....

**I.- Item de Identificación (05 puntos)**

**Escucha la canción y pon un visto a las palabras que escuchas luego encuentra su significado.**

move ____	shocking ____	see ____	will ____
cry ____	mount ____	creeping ____	dance ____
days ____	air ____		

**II.- Item de Completación (10 puntos)**

**Escucha y completa con las palabras correctas los espacios en blanco.**

1. I got this \_\_\_\_\_ inside my \_\_\_\_\_
2. It \_\_\_\_\_ electric, wavey when I \_\_\_\_\_ it on
3. All through my \_\_\_\_\_, all through my \_\_\_\_\_

(PRE-CHORUS)

4. I got that sunshine in my \_\_\_\_\_
5. Got that \_\_\_\_\_ song in my \_\_\_\_\_
6. I feel that \_\_\_\_\_ blood in my \_\_\_\_\_ when it drops,  
Ohhh
7. I can't take my \_\_\_\_\_ up off it
8. Moving so phenomenally
9. You gon' like the \_\_\_\_\_ we rock it,
10. So don't \_\_\_\_\_

**III.- Item de Ordenamiento (05 puntos)**

**Escucha la canción y coloca las líneas en el orden correcto.**

- \_\_\_\_\_ When you dance, dance, dance
- \_\_\_\_\_ So keep dancing
- \_\_\_\_\_ Nothing I can see but you
- \_\_\_\_\_ So just dance, dance, dance, come on
- \_\_\_\_\_ But you dance, dance

## LYRICS (LETRAS DE LAS CANCIONES)

### PRE Y POST TEST

## Can't Stop the Feeling (Justin Timberlake)

Ah, yeah, ah, yeah  
I got this feelin' inside my bones  
It goes electric, wavy when I turn it on  
All through my city, all through my home  
We're flyin' up, no ceilin', when we in our zone

I got that sunshine in my pocket  
Got that good soul in my feet  
I feel that hot blood in my body when it drops (ooh)  
I can't take my eyes up off it, movin' so phenomenally  
Room on lock, the way we rock it, so don't stop

And under the lights when everything goes  
Nowhere to hide when I'm gettin' you close  
When we move, well, you already know  
So just imagine, just imagine, just imagine

Nothin' I can see but you when you dance, dance, dance  
Feel a good, good creepin' up on you  
So just dance, dance, dance, come on  
All those things I shouldn't do  
But you dance, dance, dance  
And ain't nobody leavin' soon, so keep dancin'  
I can't stop the feelin'  
So just dance, dance, dance  
I can't stop the feelin'  
So just dance, dance, dance, come on

Ooh, it's something magical  
It's in the air, it's in my blood, it's rushin' on (rushin' on)  
I don't need no reason, don't need control (need control)  
I fly so high, no ceiling, when I'm in my zone

'Cause I got that sunshine in my pocket  
Got that good soul in my feet  
I feel that hot blood in my body when it drops (ooh)  
I can't take my eyes up off it, moving so phenomenally  
Room on lock, the way we rock it, so don't stop (stop, stop,  
stop)

Under the lights when everything goes  
Nowhere to hide when I'm gettin' you close  
When we move, well, you already know  
So just imagine, just imagine, just imagine

Nothing I can see but you when you dance, dance, dance  
Feel a good, good, creepin' up on you  
So just dance, dance, dance, come on  
All those things I shouldn't do  
But you dance, dance, dance  
And ain't nobody leavin' soon, so keep dancin'  
I can't stop the feelin'  
So just dance, dance, dance  
I can't stop the feelin'  
So just dance, dance, dance  
I can't stop the feelin'  
So just dance, dance, dance  
I can't stop the feelin' (yeah)  
So keep dancin', come on

Oh, yeah, yeah  
I can't stop the, I can't stop the  
I can't stop the, I can't stop the  
I can't stop the feelin'

Nothin' I can see but you when you dance, dance, dance (I  
can't stop the feelin')  
Feel the good, good, creepin' up on you  
So just dance, dance, dance, come on (I can't stop the  
feelin')  
All those things I shouldn't do  
But you dance, dance, dance (dance, dance, dance) (I can't  
stop the feelin')  
And ain't nobody leavin' soon, so keep dancin'

Everybody sing (I can't stop the feelin')  
Got this feeling in my body (I can't stop the feelin')  
Got this feeling in my body (I can't stop the feelin')  
Wanna see you move your body (I can't stop the feelin')  
Got this feelin' in my body  
Break it down  
Got this feelin' in my body (ah)  
Can't stop the feelin'  
Got this feelin' in my body, come on (ooh)

# Sweet Dreams

(Beyoncé)

Turn the lights on

Every night I rush to my bed  
With hopes that maybe I'll get a chance to see you when I close  
my eyes

I'm going out of my head  
Lost in a fairytale; can you hold my hands and be my guide

Clouds filled with stars cover your skies  
And I hope it rains  
You're the perfect lullaby  
What kinda dream is this?

You can be a sweet dream or a beautiful nightmare  
Either way I don't wanna wake up from you (turn the lights on)  
Sweet dream or a beautiful nightmare  
Somebody, pinch me--your love's too good to be true (turn the  
lights on)  
My guilty pleasure--I ain't going nowhere  
Baby, 'long as you're here, I'll be floating on air 'cause you're my  
You can be a sweet dream or a beautiful nightmare  
Either way I don't wanna wake up from you (turn the lights on)

I mention you when I say my prayers  
I wrap you around all of my thoughts  
Boy, you're my temporary high  
I wish that when I wake up you're there  
To wrap your arms around me for real  
And tell me you'll stay by my side

Clouds filled with stars cover the skies  
And I hope it rains; you're the perfect lullaby  
What kinda dream is this?

You can be a sweet dream or a beautiful nightmare  
Either way I don't wanna wake up from you (turn the lights on)  
Sweet dream or a beautiful nightmare  
Somebody, pinch me--your love's too good to be true (turn the  
lights on)  
My guilty pleasure--I ain't going nowhere  
Baby, 'long as you're here, I'll be floating on air 'cause you're my  
You can be a sweet dream or a beautiful nightmare  
Either way I don't wanna wake up from you (turn the lights on)

Tattoo your name across my heart  
So it will remain  
Not even death can make us part  
What kind of dream is this?

You can be a sweet dream or a beautiful nightmare  
Either way I don't wanna wake up from you (turn the lights on)  
Sweet dream or a beautiful nightmare  
Somebody, pinch me--your love's too good to be true (turn the  
lights on)  
My guilty pleasure--I ain't going nowhere  
Baby, 'long as you're here, I'll be floating on air 'cause you're my  
You can be a sweet dream or a beautiful nightmare  
Either way I don't wanna wake up from you (turn the lights on)  
Either way I don't wanna wake up from you

# We Are the Champions

(Queen)

I've paid my dues  
Time after time  
I've done my sentence  
But committed no crime  
And bad mistakes  
I've made a few  
I've had my share of sand kicked in my face  
But I've come through

We are the champions, my friends  
And we'll keep on fighting 'til the end  
We are the champions  
We are the champions  
No time for losers  
'Cause we are the champions of the world

I've taken my bows  
And my curtain calls  
You brought me fame and fortune and everything  
that goes with it  
I thank you all

But it's been no bed of roses  
No pleasure cruise  
I consider it a challenge before the whole human  
race  
And I ain't gonna lose

We are the champions, my friends  
And we'll keep on fighting 'til the end  
We are the champions  
We are the champions  
No time for losers  
'Cause we are the champions of the world

We are the champions, my friends  
And we'll keep on fighting 'til the end  
We are the champions  
We are the champions  
No time for losers  
'Cause we are the champions

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGA BASADRE GROHMANN**  
**Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades**

**Escuela Profesional de Educación**

**GUÍA DE OBSERVACIÓN: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO VOCABULARIO, SEGÚN LA  
 APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: CANCIONES POP EN INGLÉS**

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_

Año de estudio: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_

Instrucciones:

Marca con un aspa (x) la alternativa que consideres conveniente, de acuerdo a la siguiente escala.

RANGO	VALORACIÓN
Excelente	4
Bueno	3
Regular	2
Bajo	1

A)	DIMENSIÓN: COMPRENSIÓN AUDITIVA	ESCALAS			
N°	Indicadores	4	3	2	1
1	Reconoce las palabras de una canción en inglés				
2	Reconoce la intención comunicativa de las canciones en inglés				
3	Reconoce las palabras o frases significativas de las canciones en inglés				
4	Reconoce el título de una canción en inglés				
5	Reconoce las palabras por el contexto				
B)	DIMENSIÓN: COMPRESIÓN LÉXICA	4	3	2	1
N°	Indicadores				
1	Identifica significados de palabras por el contexto				
2	Utiliza en oraciones el vocabulario aprendido				
3	Identifica el sinónimo de cada palabra o frase				
4	Analiza correctamente los campos semánticos				
5	Organiza adecuadamente las estrofas de la canción				

¡¡Muchas gracias por su colaboración...!!

**CONFIABILIDAD DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO VOCABULARIO, SEGÚN LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: CANCIONES POP EN INGLÉS**

N°	ITEMS										SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	1	2	4	3	3	3	4	2	1	2	25
2	3	3	2	2	4	2	3	3	2	4	28
3	2	4	3	4	1	3	3	3	2	2	27
4	4	3	3	2	4	2	2	2	1	3	26
5	3	1	2	1	1	3	4	1	3	3	22
6	1	3	3	3	4	3	3	3	4	4	31
7	4	4	4	3	2	1	2	2	2	2	26
8	2	2	1	3	3	3	4	4	3	3	28
9	3	3	2	3	1	4	3	1	1	3	24
10	2	3	3	2	3	4	2	2	3	3	27
11	1	1	3	1	3	2	1	2	2	4	20
12	3	3	3	4	4	3	3	3	4	3	33
13	2	3	2	3	2	3	4	1	3	4	27
14	4	3	3	3	1	2	2	2	3	1	24
15	1	2	1	2	3	4	2	3	2	3	23
16	3	4	4	2	3	3	3	4	4	2	32
17	4	3	3	3	2	1	1	2	3	3	25
18	3	2	3	4	3	2	3	1	2	2	25
19	2	3	3	2	4	3	4	3	3	3	30
20	2	2	2	3	2	4	1	2	1	3	22
21	3	3	3	3	4	1	3	3	3	4	30
22	1	3	1	2	3	3	2	3	3	3	24
23	4	1	4	3	2	4	3	1	3	1	26
24	3	4	3	2	3	2	3	3	2	4	29
25	2	3	2	4	3	3	2	2	3	2	26
Varianza	1,05	0,76	0,78	0,70	1,00	0,84	0,86	0,78	0,81	0,77	

1= Bajo; 2= Regular; 3= Bueno; 4= Excelente

Suma de varianza de los ítems	8,35
Varianza del total	35,39
K	10

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

ALFA = 0,849

Los resultados arrojan un coeficiente de 0,849, lo cual es favorable. Por consiguiente, el instrumento es confiable.

**JORGE BASADRE GROHMANN  
NATIONAL UNIVERSITY**



# **LEARNING ENGLISH WITH SONGS**

**BY CECILIA MENDOZA GÓMEZ**

**TACNA - 2019**

## INTRODUCTION

There is a belief that first musical instruments appeared as early as speech, which means that the language of words and that of music were formed in parallel, completing and enriching each other. That is why language of words shows so much similarity to music. Both speech and music are characterized by rhythm and melody. Close associations of language and music have rooted in people's mind very deeply.

People often use metaphorically the name of one to refer to the other: they call pleasant words "music to their ears", "face the music" when accepting criticism or punishment for something they have done, use the phrase "the language of music" to describe a way of expressing meaning through sounds. Sound and word are combined to give birth to pieces of vocal music, where music brings to light the internal sense of the text, reveals what is hidden between the lines. So it is natural to teach language with the help of music and songs. Moreover, a great number of scholars consider music and songs to be the most productive and effective ways of teaching a foreign language.

The role of music and songs in teaching English is very important. Using songs and music is one of the tools a teacher can use to teach English to the class, regardless of the age of the learner. Songs and music are a tie that binds all cultures and languages and, therefore, the best way to make learning English fun.

The author

# PHRASAL VERBS

## What are Phrasal Verbs?

A phrasal verb is a verb like *pick up*, *turn on* or *get on with*. These verbs consists of a **basic verb + another word or words**. The two or three words that make up a phrasal verb form a short "*phrase*" - which is why we call them "phrasal verbs". But a phrasal verb is still a verb. **Look** is a verb. **Look up** is also a verb - a different verb. They do not have the same meaning, and they behave differently grammatically. You should treat each phrasal verb as a separate verb, and learn it like any other verb. Look at these examples.

You can see that there are three types of phrasal verb formed from a single-word verb:

		verb	definition	example
single-word verb		look	direct your eyes in a certain direction	You must <b>look</b> before you leap.
phrasal verb	verb + adverb	look up	search for and find information in a reference book	You can <b>look up</b> the word in a dictionary.
	verb + preposition	look after	take care of	Who is <b>looking after</b> the baby?

	verb + adverb + preposition	<b>look forward to</b>	anticipate with pleasure	I <b>look forward</b> <b>to</b> meeting you.
--	-----------------------------------	------------------------	-----------------------------	---

### Phrasal Verb: VERB + ADVERB

The structure of this type of phrasal verb is:

verb	+	adverb
------	---	--------

These phrasal verbs can be:

- **transitive** (direct object)
- **intransitive** (no direct object)

Look at these examples of transitive and intransitive:

		meaning	example sentence	
				direct object
transitive	<b>put off</b>	postpone	We will have to <b>put off</b>	the meeting.
	<b>turn down</b>	refuse	They <b>turned down</b>	my offer.
intransitive	<b>get up</b>	rise from bed	I don't like to <b>get up</b> .	

	<b>break down</b>	stop working	He was late because his car <b>broke down</b> .	
--	-----------------------	-----------------	--	--

### Separable

When this type of phrasal verb has a direct object, we can usually separate the two parts. For example, "turn down" is **separable**. We can say: "**turn down** my offer" or "**turn** my offer **down**". Look at these example sentences:

- ✓ They **turned down** my offer.
- ✓ They **turned** my offer **down**.

However, if the direct object is a **pronoun**, we have no choice. We **must** separate the two parts of the verb and insert the pronoun. Look at these examples with the verb "switch on". Note that the last one is impossible:

- ✓ John **switched on** the radio.
- ✓ John **switched** the radio **on**.
- ✓ John **switched** it **on**.
- ✗ John ~~switched on~~ it.

TIP

**Separable or inseparable?**

Many dictionaries tell you when a phrasal verb is separable. If a dictionary writes "look (something) up", you know that the phrasal verb "look up" is separable, and you can say "look something up" and "look up something". It's a good idea to write "sthg/sby" as appropriate in your vocabulary book when you learn a new phrasal verb, like this:

- get up
- break down
- break sthg off
- turn sthg/sby down

This tells you if the verb needs a direct object (and where to place it).

### Phrasal Verb: VERB + PREPOSITION

This type of phrasal verb is also called a "**prepositional verb**". The structure of a prepositional verb is:

verb	+	preposition
------	---	-------------

Because a preposition always has an object, all prepositional verbs have direct objects (ie they are transitive).

Look at these examples of prepositional verbs:

prepositional verb	meaning	example sentence	
			direct object
<b>believe in</b>	have faith in the existence of	I <b>believe in</b>	God.

prepositional verb	meaning	example sentence	
			direct object
look after	take care of	He is <b>looking after</b>	the dog.
talk about	discuss	Did you <b>talk about</b>	me?
wait for	await	John is <b>waiting for</b>	Mary.

Prepositional verbs **cannot be separated**. That means that we cannot put the direct object between the two parts. For example, we must say "look after the baby". We cannot say "look the baby after":

✓ Who is **looking after** the baby?

✗ Who is ~~looking~~ the baby ~~after~~?

It is a good idea to write "something/somebody" in your vocabulary book when you learn a new prepositional verb, like this:

- believe in something/somebody
- look after sthg/sby

This reminds you that the verb needs a direct object (and where to place it).

### Phrasal Verb: VERB + ADVERB + PREPOSITION

This type of phrasal verb is also called a "**phrasal-prepositional verb**". The structure of a phrasal-prepositional verb is:

verb	+	adverb	+	preposition
------	---	--------	---	-------------

Look at these examples of phrasal-prepositional verbs:

phrasal-prepositional verb	meaning	example sentence	
			direct object
<b>get on with</b>	have a friendly relationship with	He doesn't <b>get on with</b>	his wife.
<b>put up with</b>	tolerate	I won't <b>put up with</b>	your attitude.
<b>look forward to</b>	anticipate with pleasure	I <b>look forward to</b>	seeing you.
<b>run out of</b>	use up, exhaust	We have <b>run out of</b>	eggs.

Because phrasal-prepositional verbs end with a preposition, **there is always a direct object**. And, like prepositional verbs, phrasal-prepositional verbs **cannot be separated**.

Look at these examples:

- ✓ We **ran out of** gas.
- ✓ We **ran out of** it.
- ✗ We ~~ran gas out of~~.
- ✗ We ~~ran out gas of~~.

## TIP

It is a good idea to write "something/somebody" in your vocabulary book when you learn a new phrasal-prepositional verb, like this:

- get on with somebody
- put up with sthg/sby
- run out of something

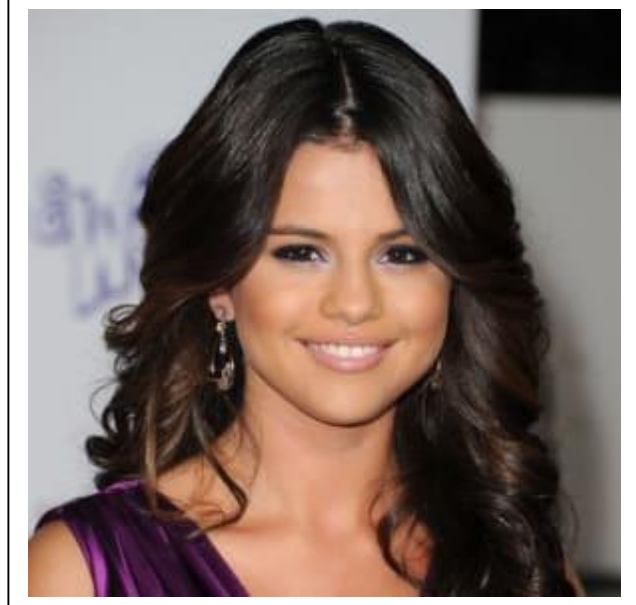
This reminds you that the verb needs a direct object (and where to place it).

# PRACTICING PHRASAL VERBS WITH SONGS

## SELENA GOMEZ

### SELENA GOMEZ

Born on July 22, 1992, in Grand Prairie, Texas, Selena Gomez got her start in show business with a two-year run on the kids show *Barney and Friends*. After a few bit parts in movies, Gomez guest starred on the Disney Channel's *The Suite Life of Zack & Cody* and *Hannah Montana*. In 2007, she was cast as the lead for *Wizards of Waverly Place*, and in 2009 she released the pop album *Kiss & Tell*. Other projects over the years include the 2013 film *Spring Breakers* and the 2015 album *Revival*, featuring the single "Good for You." Gomez has also earned praise for going public with her battle with lupus.



### Selena Gomez, Kygo "It Ain't Me" song

I had a dream  
We were sipping whiskey neat  
Highest floor, The Bowery  
Nowhere's high enough  
Somewhere along the lines  
We stopped seeing eye to eye  
You were staying out all night  
And I had enough

No, I don't wanna know  
Where you been or where you're goin'  
But I know I won't be home  
And you'll be on your own

Who's gonna walk you through the dark side of the morning?  
Who's gonna rock you when the sun won't let you sleep?  
Who's waking up to drive you home when you're drunk and all

alone?

Who's gonna walk you through the dark side of the morning?

It ain't me (The Bowery, whiskey neat, grateful, I'm so grateful)

It ain't me (The Bowery, whiskey neat, grateful, I'm so grateful)

It ain't me (The Bowery, whiskey neat, grateful, I'm so grateful)

It ain't me

I had a dream

We were back to seventeen

Summer nights and The Libertines

Never growing up

I'll take with me

The Polaroids and the memories

But you know I'm gonna leave

Behind the worst of us

Who's gonna walk you through the dark side of the morning?

Who's gonna rock you when the sun won't let you sleep?

Who's waking up to drive you home when you're drunk and all  
alone?

Who's gonna walk you through the dark side of the morning?

It ain't me, no, no

It ain't me, no, no

It ain't me, no, no

Who's gonna walk you through the dark side of the morning?

It ain't me

It ain't me

It ain't me, ah, ah

It ain't me (The Bowery, whiskey neat, grateful, I'm so grateful)

It ain't me (The Bowery, whiskey neat, grateful, I'm so grateful)

It ain't me (The Bowery, whiskey neat, grateful, I'm so grateful)

It ain't me

## PHRASAL VERBS PRACTICE

### GROW UP

Definition: to mature, become an adult.

"I had a dream

We were back to seventeen

Summer nights and The Libertines  
Never **growing up**”

#### WAKING UP

Definition: stop sleeping.

“Who’s **waking up** to drive you home when you’re drunk and all alone?”

#### WALK (SOMEONE) THROUGH (SOMETHING)

Definition: explain or demonstrate something carefully to someone (in this case, to help).

“Who’s gonna **walk** you **through** the dark side of the morning?”

#### STAYING OUT

Definition: not go home.

“Somewhere along the lines  
We stopped seeing eye to eye  
You were **staying out** all night  
And I had enough”

## ED SHEERAN



English artist Ed Sheeran is a Grammy-winning singer/songwriter known for hit songs like 'Thinking Out Loud,' 'Photograph,' 'Shape of You' and 'Perfect.'

Ed Sheeran is a singer/songwriter who began playing guitar at a young age and soon after started writing his own songs. When he was just a teenager, he moved to London to pursue his music, and his outpouring of creativity added up to several early EPs and hundreds of live shows. Drawing attention for his online performances, Sheeran hit No. 1 on the iTunes chart before he ever signed with a record label. Since signing with Atlantic, Sheeran has sold millions of records, had a song appear in the second installment of *The Hobbit* trilogy and won Grammys for hits like "Thinking Out Loud" (2014) and "Shape of You" (2017).

### Ed Sheeran "Shape of You"

The club isn't the best place to find a lover  
So the bar is where I go  
Me and my friends at the table doing shots  
Drinking fast and then we talk slow  
Come over and start up a conversation with just me  
And trust me I'll give it a chance now  
Take my hand, stop, put Van the Man on the jukebox  
And then we start to dance, and now I'm singing like

Girl, you know I want your love  
Your love was handmade for somebody like me  
Come on now, follow my lead  
I may be crazy, don't mind me  
Say, boy, let's not talk too much  
Grab on my waist and put that body on me  
Come on now, follow my lead  
Come, come on now, follow my lead

I'm in love with the shape of you  
We push and pull like a magnet do

Although my heart is falling too  
I'm in love with your body  
And last night you were in my room  
And now my bedsheets smell like you  
Every day discovering something brand new  
I'm in love with your body  
Oh—I—oh—I—oh—I—oh—I  
I'm in love with your body  
Oh—I—oh—I—oh—I—oh—I  
I'm in love with your body  
Oh—I—oh—I—oh—I—oh—I  
I'm in love with your body  
Every day discovering something brand new  
I'm in love with the shape of you

One week in we let the story begin  
We're going out on our first date  
You and me are thrifty, so go all you can eat  
Fill up your bag and I fill up a plate  
We talk for hours and hours about the sweet and the sour  
And how your family is doing okay  
Leave and get in a taxi, then kiss in the backseat  
Tell the driver make the radio play, and I'm singing like

Girl, you know I want your love  
Your love was handmade for somebody like me  
Come on now, follow my lead  
I may be crazy, don't mind me  
Say, boy, let's not talk too much  
Grab on my waist and put that body on me  
Come on now, follow my lead  
Come, come on now, follow my lead

I'm in love with the shape of you  
We push and pull like a magnet do  
Although my heart is falling too  
I'm in love with your body  
And last night you were in my room  
And now my bedsheets smell like you  
Every day discovering something brand new  
I'm in love with your body  
Oh—I—oh—I—oh—I—oh—I  
I'm in love with your body  
Oh—I—oh—I—oh—I—oh—I  
I'm in love with your body  
Oh—I—oh—I—oh—I—oh—I  
I'm in love with your body  
Every day discovering something brand new  
I'm in love with the shape of you

Come on, be my baby, come on  
Come on, be my baby, come on  
Come on, be my baby, come on  
Come on, be my baby, come on  
Come on, be my baby, come on

Come on, be my baby, come on  
Come on, be my baby, come on  
Come on, be my baby, come on

I'm in love with the shape of you  
We push and pull like a magnet do  
Although my heart is falling too  
I'm in love with your body  
Last night you were in my room  
And now my bedsheets smell like you  
Every day discovering something brand new  
I'm in love with your body  
Come on, be my baby, come on  
Come on, be my baby, come on  
I'm in love with your body  
Come on, be my baby, come on  
Come on, be my baby, come on  
I'm in love with your body  
Come on, be my baby, come on  
Come on, be my baby, come on  
I'm in love with your body  
Every day discovering something brand new  
I'm in love with the shape of you

## FILL UP

Definition: fill something completely.  
"You and me are thrifty, so go all you can **eat**  
**Fill up** your bag and I **fill up** a plate"

## GO OUT

Definition: to go on a date.  
"One week in we let the story begin  
We're **going out** on our first date"

## START UP

Definition: begin, especially sounds or conversation.  
"And you come over and **start up** a conversation with just me"

## KATY PERRY

### **Katy Perry's Early Life and Career**

Katy Perry was born October 25, 1984 in Santa Barbara, California. Both of her parents were pastors and she grew up listening primarily to Christian music. They were born again Christians. As a teenager, she recorded a Christian album *Katy Hudson*, using her given name, released in 2001 on Red Hill Records. Upon discovery of an album by the rock band Queen, Katy Perry adopted lead vocalist Freddie Mercury as one of her top musical influences. Alanis Morissette has also been identified as a key influence.



### Katy Perry “Chained to the Rhythm”

Are we crazy?  
Livin' our lives through a lens  
Trapped in our white picket fence  
Like ornaments  
So comfortable, we're livin' in a bubble, bubble  
So comfortable, we cannot see the trouble, trouble  
Aren't you lonely  
Up there in utopia  
Where nothing will ever be enough?  
Happily numb  
So comfortable, we're livin' in a bubble, bubble  
So comfortable, we cannot see the trouble, trouble

Ah, so good  
Your rose-colored glasses on  
And party on (woo)

Turn it up, it's your favorite song  
Dance, dance, dance to the distortion  
Turn it up, keep it on repeat  
Stumblin' around like a wasted zombie  
Yeah, we think we're free  
Drink, this one's on me  
We're all chained to the rhythm  
To the rhythm, to the rhythm

Turn it up, it's your favorite song  
Dance, dance, dance to the distortion  
Turn it up, keep it on repeat  
Stumblin' around like a wasted zombie  
Yeah, we think we're free  
Drink, this one's on me  
We're all chained to the rhythm  
To the rhythm, to the rhythm

Are we tone deaf?  
Keep sweepin' it under the mat  
Thought we could do better than that  
I hope we can  
So comfortable, we're livin' in a bubble, bubble  
So comfortable, we cannot see the trouble, trouble

Aha, so good (so good)  
Your rose-colored glasses on  
And party on (woo)

Turn it up, it's your favorite song  
Dance, dance, dance to the distortion  
Turn it up, keep it on repeat  
Stumblin' around like a wasted zombie  
Yeah, we think we're free  
Drink, this one's on me  
We're all chained to the rhythm  
To the rhythm, to the rhythm

Turn it up, it's your favorite song (oh)  
Dance, dance, dance to the distortion  
Turn it up, keep it on repeat  
Stumblin' around like a wasted zombie  
Yeah, we think we're free  
Drink, this one's on me  
We're all chained to the rhythm  
To the rhythm, to the rhythm (woah)

It is my desire  
Break down the walls to connect, inspire  
Ay, up in your high place, liars  
Time is ticking for the empire  
The truth they feed is feeble  
As so many times before  
The greed over the people  
They stumblin' and fumblin' and we're about to riot  
They woke up, they woke up the lions (woah)

Turn it up, it's your favorite song (hey)  
Dance, dance, dance to the distortion  
Turn it up (turn it up), keep it on repeat  
Stumbling around like a wasted zombie (like a wasted zombie)  
Yeah, we think we're free (ah)  
Drink, this one's on me (ah)

We're all chained to the rhythm (we're all)  
To the rhythm, to the rhythm (we're all chained to the rhythm)

It goes on, and on, and on  
It goes on, and on, and on (turn it up, it goes on and on and on and on)  
It goes on, and on, and on (on and on and on it goes)  
'Cause we're all chained to the rhythm

## TURN IT UP

Definition: increase volume, temperature, etc.  
“**Turn it up**, it's your favorite song”

## KEEP ON

Definition: continue.  
“Come on, turn it up, **keep it on** repeat  
Stumbling around like a wasted zombie”

## JUSTIN TIMBERLAKE



Singer Justin Timberlake got his start on 'The New Mickey Mouse Club' and made it big with boy band \*NSYNC, before becoming a solo singer and actor.

Justin Timberlake began his career on *The New Mickey Mouse Club*, starring alongside [Britney Spears](#) and [Christina Aguilera](#). In 1995, he became a teen heartthrob with the pop group \*NSYNC. After the pop group's immensely successful run in the 1990s, Timberlake went solo in 2002, releasing his own album, *Justified*. He proved he could stand alone with the Grammy-winning album, and continued his success as a solo artist with *FutureSex/LoveSounds* (2006), the two-part *The 20/20 Experience* (2013) and *Man of the Woods* (2018). Aside from a prominent singing career, Timberlake also proved himself a talented actor, starring in *Alpha Dog* (2006), *The Social Network* (2010) and *In Time* (2011).

Justin Timberlake “Can’t Stop The Feeling”

Ah, yeah, ah, yeah  
I got this feelin' inside my bones  
It goes electric, wavy when I turn it on  
All through my city, all through my home  
We're flyin' up, no ceilin', when we in our zone

I got that sunshine in my pocket  
Got that good soul in my feet  
I feel that hot blood in my body when it drops (ooh)  
I can't take my eyes up off it, movin' so phenomenally  
Room on lock, the way we rock it, so don't stop

And under the lights when everything goes  
Nowhere to hide when I'm gettin' you close  
When we move, well, you already know  
So just imagine, just imagine, just imagine

Nothin' I can see but you when you dance, dance, dance  
Feel a good, good creepin' up on you  
So just dance, dance, dance, come on  
All those things I shouldn't do  
But you dance, dance, dance  
And ain't nobody leavin' soon, so keep dancin'  
I can't stop the feelin'  
So just dance, dance, dance  
I can't stop the feelin'  
So just dance, dance, dance, come on

Ooh, it's something magical  
It's in the air, it's in my blood, it's rushin' on (rushin' on)  
I don't need no reason, don't need control (need control)  
I fly so high, no ceiling, when I'm in my zone

'Cause I got that sunshine in my pocket  
Got that good soul in my feet  
I feel that hot blood in my body when it drops (ooh)  
I can't take my eyes up off it, moving so phenomenally  
Room on lock, the way we rock it, so don't stop (stop, stop, stop)

Under the lights when everything goes  
Nowhere to hide when I'm gettin' you close  
When we move, well, you already know  
So just imagine, just imagine, just imagine

Nothing I can see but you when you dance, dance, dance  
Feel a good, good, creepin' up on you  
So just dance, dance, dance, come on  
All those things I shouldn't do  
But you dance, dance, dance  
And ain't nobody leavin' soon, so keep dancin'  
I can't stop the feelin'  
So just dance, dance, dance  
I can't stop the feelin'  
So just dance, dance, dance  
I can't stop the feelin'

So just dance, dance, dance  
I can't stop the feelin' (yeah)  
So keep dancin', come on

Oh, yeah, yeah  
I can't stop the, I can't stop the  
I can't stop the, I can't stop the  
I can't stop the feelin'

Nothin' I can see but you when you dance, dance, dance (I can't stop the feelin')  
Feel the good, good, creepin' up on you  
So just dance, dance, dance, come on (I can't stop the feelin')  
All those things I shouldn't do  
But you dance, dance, dance (dance, dance, dance) (I can't stop the feelin')  
And ain't nobody leavin' soon, so keep dancin'

Everybody sing (I can't stop the feelin')  
Got this feeling in my body (I can't stop the feelin')  
Got this feeling in my body (I can't stop the feelin')  
Wanna see you move your body (I can't stop the feelin')  
Got this feelin' in my body  
Break it down  
Got this feelin' in my body (ah)  
Can't stop the feelin'  
Got this feelin' in my body, come on (ooh)

## TURN ON

Definition: to start (lights, cars, etc.)

*"I got this feeling, inside my bones / It goes electric, wavey when I **turn it on**"*

## CREEP UP (slang)

Definition: approach (because you're interested in the person romantically)

*"Feeling good, good, **creeping up** on you / So just dance, dance, dance, come on"*

## COME ON

Definition: let's go!

*"Feeling good, good, creeping up on you / So just dance, dance, dance, **come on**"*

## BEYONCÉ

### IF I WERE A BOY (BEYONCÉ)

#### FILL IN THE BLANKS WITH THE MISSING PHRASES

If I were a boy  
Even just for a day  
I'd roll out of bed in the morning  
And \_\_\_\_\_ what I wanted then go  
Drink beer with the guys  
And \_\_\_\_\_ girls  
I'd kick it with who I wanted  
And I'd never get confronted for it  
'Cause they'd \_\_\_\_\_ for me



If I were a boy  
I think I could understand  
How it feels to love a girl  
I swear I'd be a better man  
I'd listen to her  
'Cause I \_\_\_\_\_ it hurts  
When you lose the one you wanted  
'Cause he's taken you for granted  
And everything you had \_\_\_\_\_

If I were a boy  
I would \_\_\_\_\_ my phone  
Tell everyone it's broken  
So they'd think that I was sleeping alone  
I'd put myself first  
And make the rules as I go  
'Cause I know that she'd be faithful  
\_\_\_\_\_ me to come home  
To come home

If I were a boy  
I think I could understand  
How it feels to love a girl  
I swear I'd be a better man  
I'd listen to her

'Cause I \_\_\_\_\_ it hurts  
When you lose the one you wanted  
'Cause he's taken you for granted  
And everything you had \_\_\_\_\_

It's a little too late for you to \_\_\_\_\_  
Say it's just a mistake  
Think I'd forgive you like that  
If you thought I would \_\_\_\_\_ you  
You thought wrong

But you're just a boy  
You don't understand  
(And you don't understand, oh)  
How it feels to love a girl someday  
You wish you were a better man  
You don't listen to her  
You don't care how it hurts  
Until you lose the one you wanted  
'Cause you've taken her for granted  
And everything you have \_\_\_\_\_  
But you're just a boy

### MATCH THE PHRASES OR PHRASAL VERBS TO THEIR DEFINITIONS

\_\_\_\_\_ to try very hard to persuade someone to have a relationship with you  
\_\_\_\_\_ to return to a place  
\_\_\_\_\_ to defend a particular idea or a person who is being criticized or attacked  
\_\_\_\_\_ to get damaged so badly that it doesn't exist anymore  
\_\_\_\_\_ to expect for someone  
\_\_\_\_\_ to move quickly or carelessly  
\_\_\_\_\_ to have the necessary knowledge to do something to switch a piece of equipment off

- a. Turn off
- b. Got destroyed
- c. Stick up
- d. Wait for
- e. Come back
- f. Throw on
- g. Know how
- h. Chase after

## USED TO by Chris Daughtry

You \_\_\_\_\_ to me like  
I was the only one around.  
You used to **lean on** me like  
The only other choice was **falling down**.  
You \_\_\_\_\_ with me like  
We had **nowhere** we needed to go,  
Nice and slow, to no place in **particular**.

### CHORUS

We \_\_\_\_\_ this figured out.  
We \_\_\_\_\_ without a doubt.  
When nights were **clear**,  
You \_\_\_\_\_ the first star that I \_\_\_\_\_  
We \_\_\_\_\_ this under control.  
We never thought. We \_\_\_\_\_  
At least there's you, and at least there's me.  
Can we **get this back**?  
Can we get this back to how it \_\_\_\_\_?

I used to **reach for you** when  
I got lost along the way.  
I \_\_\_\_\_.  
You always had just the **right** thing to say.  
I \_\_\_\_\_ you.  
**Never really** \_\_\_\_\_ where we \_\_\_\_\_,  
Fast or slow, to anywhere at all.

### CHORUS

I **look around** me,  
And I want you to be there,  
'Cause I miss the things that we shared.  
Look around you.  
It's **empty**, and you're sad  
'Cause you miss the love that we had.

You used to talk to me like  
I was the only one around,  
The only one around.

### CHORUS



### EXERCISES

1. Complete the gaps with **used to + verb**
2. Complete the sentences in the song with **second conditional**
3. According to the definition, find the **phrasal verbs in the song**

- To drop or descend under the force of gravity \_\_\_\_\_
- To examine the surrounding area \_\_\_\_\_
- To return, go back on time \_\_\_\_\_
- To rely on somebody for support when there is a problem \_\_\_\_\_
- Take your hand, accept your help \_\_\_\_\_

#### 4. Find the opposites in the song

- Wrong \_\_\_\_\_
- Everywhere \_\_\_\_\_
- Dark \_\_\_\_\_
- General \_\_\_\_\_
- Full \_\_\_\_\_

## Ed Sheeran "Lego House"

### 1. Complete the spaces with the phrasal verbs

I'm gonna \_\_\_\_\_ the pieces,  
and build a lego house  
when things go wrong we can \_\_\_\_\_ it \_\_\_\_\_

My three words have two meanings,  
there's one thing on my mind  
It's all for you

pick	rage	knock
down	up	on

And it's dark in a cold December, but I've got ya to keep me warm  
and if you're broke I'll mend ya and keep you sheltered from the storm that's \_\_\_\_\_

[chorus]

### 2. Put the lines in the correct order



- \_\_\_\_\_ I'll pick you up when you're getting down
- \_\_\_\_\_ I'm out of touch, I'm out of love
- \_\_\_\_\_ I'll do it all for you in time
- \_\_\_\_\_ and of all these things I've done I think I love you better now
- \_\_\_\_\_ I'm out of sight, I'm out of mind
- \_\_\_\_\_ And of all these things I've done I think I love you better now

### 3. Put the verbs in the correct tense

I \_\_\_\_\_ (go) paint you by numbers  
and colour you in  
if things \_\_\_\_\_ (go) right we can frame it, and put you on a wall

And it \_\_\_\_\_ (be) so hard to say it but I \_\_\_\_\_ (be) here before  
and I \_\_\_\_\_ (surrender) up my heart  
and swap it for yours

[chorus]

Don't hold me down  
I think my braces are breaking and it's more than I can take

And if it's dark in a cold December, I've got ya to keep me warm  
and if you're broke I'll mend ya and keep you sheltered from the storm that's raging on

# COLLOCATIONS

## WHAT IS A COLLOCATION?

Collocation refers to a group of two or more words that usually go together. A good way to think of collocation is to look at the word collocation. Co - meaning together - location - meaning place. Collocations are words that are located together. A good answer to "What is collocation?" is: Collocation is a group of two or more words that like to hang out together. Here are some examples of common collocations that you might know:

- *make tea* - I made a cup of tea for lunch.
- *do homework* - I did all of my homework yesterday.

Even though it possible to use other word combinations, understanding collocations help English learners improve their fluency because they are words that usually go together.

## Make and Do

I begin with 'make' and 'do' because they provide perfect examples of why collocation is so important. Generally, 'make' refers to things that are made that weren't there before. 'Do' refers to actions that we take or do such as chores.

### **Collocations with 'Make'**

make a cup of coffee / tea  
make noise  
make the bed  
make a business deal  
make a fuss  
make sense  
make time for someone

### **Collocations with Do**

do the laundry  
do the errands  
do business with someone  
do a chore  
do the shopping

**Make** and **Do** are perfect examples of verbs that go together with specific nouns. A verb + noun combination that always go together are considered collocations.

### Why Do Words Collocate?

There is often no reason for a collocation. People just put certain words together more often than they put other words together. In fact, the use of collocations has become popular in English and language teaching because of corpus linguistics. Corpus linguistics study huge volumes of data of spoken and written English to come up with statistics on how often people use certain words and word combinations. Through this study, corpus linguistics has been able to define what are strong and weak collocations.

#### Strong Collocations

Strong collocations refer to words that almost always go together. It's possible that people might understand you if you don't use a strong collocation. However, if you do not use a strong collocation it will sound funny to native speakers. Let's return to our example of 'make' and 'do'. If you say:

- *I did a cup of coffee.*

Native speakers will understand that you mean:

- *I made a cup of coffee.*

Correct use of strong collocations shows an excellent command of the English language, and can certainly help impress native speakers' of your ability to speak English well. Of course, if you are speaking to other non-native speakers the ability to use collocations correctly all the time becomes less important. That doesn't mean that correct collocation use is not important, it's just not AS important as something like correct tense. Imagine for a moment that you are speaking about a future meeting:

- *Our meeting was on Friday at four o'clock.*
- *I've done an appointment at four o'clock for the meeting room on Friday.*

In both of these sentences, there are mistakes. However, in the first sentence instead of using a future tense, the past tense is used. If you want your colleagues to come to the meeting, this mistake is very serious and will lead to no one coming to the meeting.

In the second sentence 'do an appointment' is a misuse of a strong collocation. However, the meaning is clear: You have scheduled a room at four o'clock. In this case, a mistake in collocations is not nearly as important as a mistake in tense usage.

Here are examples of strong collocations that you might not be familiar with:

- *high earnings (not big earnings)*
- *long-range planning (not long-time planning)*
- *urban guerrilla (not city guerrilla)*

## Collocation Examples

Here are a number of common collocations in English:

to make the bed	<i>I need to make the bed every day.</i>
to do homework	<i>My son does his homework after dinner.</i>
to take a risk	<i>Some people don't take enough risks in life.</i>
to give someone advice	<i>The teacher gave us some advice on taking tests.</i>

## Verb Collocations

Some of the most common collocations involve verb + noun collocations used in everyday situations. Here are some examples of the types of verb collocations you will need as you continue learning English.

to feel free	<i>Please feel free to take a seat and enjoy the show.</i>
to come prepared	<i>Make sure to come prepared for the test tomorrow.</i>
to save time	<i>You'll save time if you turn off your smart phone and concentrate on the lesson.</i>
to find a replacement	<i>We need to find a replacement for Jim as soon as possible.</i>
to make progress	<i>We're making progress on the project at work.</i>

to do the washing up	<i>I'll do the washing up and you can put Johnny to bed.</i>
----------------------	--

### Business Collocations

Collocations are often used in business and work settings. There are a number of forms including adjectives, nouns and other verbs that combine with keywords to form business expressions. Here are some business collocations for specific situations.

to open an account	<i>Would you like to open an account at our bank?</i>
to forgive a debt	<i>Do you think the bank would forgive a debt?</i>
to land a deal	<i>We landed a deal worth \$3 million.</i>
to key in a PIN	<i>Just key in your PIN at the ATM and you can make a deposit.</i>
to deposit a check	<i>I'd like to deposit this check for \$100.</i>
hard-earned money	<i>Once you get a job, you'll know what hard-earned money really is.</i>
to close a deal	<i>I closed a deal on a new account last week.</i>
to write up a contract	<i>Let's write up your contract.</i>
counterfeit money	<i>Be on the lookout for counterfeit money in circulation.</i>

### Common Expressions

Collocations are often used as short expressions to describe how someone feels about a situation. In this case, collocations can be used in the active form, or also as emphatic expressions using an intensifier and a verb. Here are a few examples using some common collocations:

positively encourage someone to do something	<i>We'd like to positively encourage you to buy this stock.</i>
--	---

deeply regret the loss of someone / something	<i>I deeply regret the loss of your loved one.</i>
to be in an utter fury over something	<i>Tom's in an utter fury over the misunderstanding with his wife.</i>
to go to great lengths to do something	<i>He went to a great length to explain the situation.</i>

### What is the problem with collocations?

Collocations are **abstract**, they normally have **no explanation**, and the list is **endless**. This can be confusing and frustrating for students. When writing, or when doing a Use of English task, many students ask why some of their answers were wrong. Unfortunately, many times the teacher will only be able to say “**because that’s HOW IT IS USED**”. It’s unfortunate, but it’s true.

#### i. *How should students deal with collocations?*

1. Treat **English as a language** in itself, and **not as a translation** of your own language. Don’t assume that because you say “*navegar por internet*” it will be “~~*sail the internet*~~” in English. Therefore, you should **avoid translating word by word**. If you do translate some expressions to study them, do so with the expression in a clear context that you will remember.
2. When you learn new expressions, always **write them down as part of a sentence** where it makes sense. There’s no point memorising that “*get*” is “*conseguir*” when you see this sentence “*I got home quite late*”, where “*got*” means “*arrived*”.
3. Learn language as **chunks** (in Spanish, **bloques de palabras**). This means that you should focus on language as a sum of set phrases, rather than a sum of single words.
4. **Read and listen** to as much English as you can! Exposure to the language in all its forms will inevitably help you pick different collocations without even realising.
5. When you learn a new grammar point, **don’t focus on the rules**. You should understand the rules, but you must **focus on the sound** of that grammatical structure. Repeat it and use it until it sounds natural and automatic. A clear example of this is how we use conditional sentences.

6. **Learn from your mistakes.** One wrong answer will teach you more than ten right ones. If you make a mistake, try to memorise what you did wrong so you don't do it again.
7. **Don't despair!** It's normal to have problems with sounding natural in a foreign language. However, you must work hard and make the most of all the exercises you do. If you do, you'll eventually see an improvement in your skills.

## COLLOCATION EXAMPLES :

The following are examples of fixed expressions with specific verbs :

## COLLOCATIONS WITH GO

We use



with:

**GO**  
home,  
downtown,  
abroad,  
North,  
South,  
straight on,  
left,  
right,  
crazy,  
up,  
down,  
shopping,  
running,  
skiing,  
dancing,  
fishing,  
swimming.

**GO TO**  
school,  
work,  
college,  
university,  
prison,  
jail,  
London,  
England,  
Europe,  
Asia,  
Mars,  
dinner.

**GO ON**  
holiday,  
a trip,  
a cruise,  
an adventure  
a safari.

**GO TO THE**  
park,  
cinema,  
bank,  
supermarket,  
airport,  
port,  
lake,  
beach,  
mountains,  
specialist,  
doctor's,  
dentist's,  
Moon.

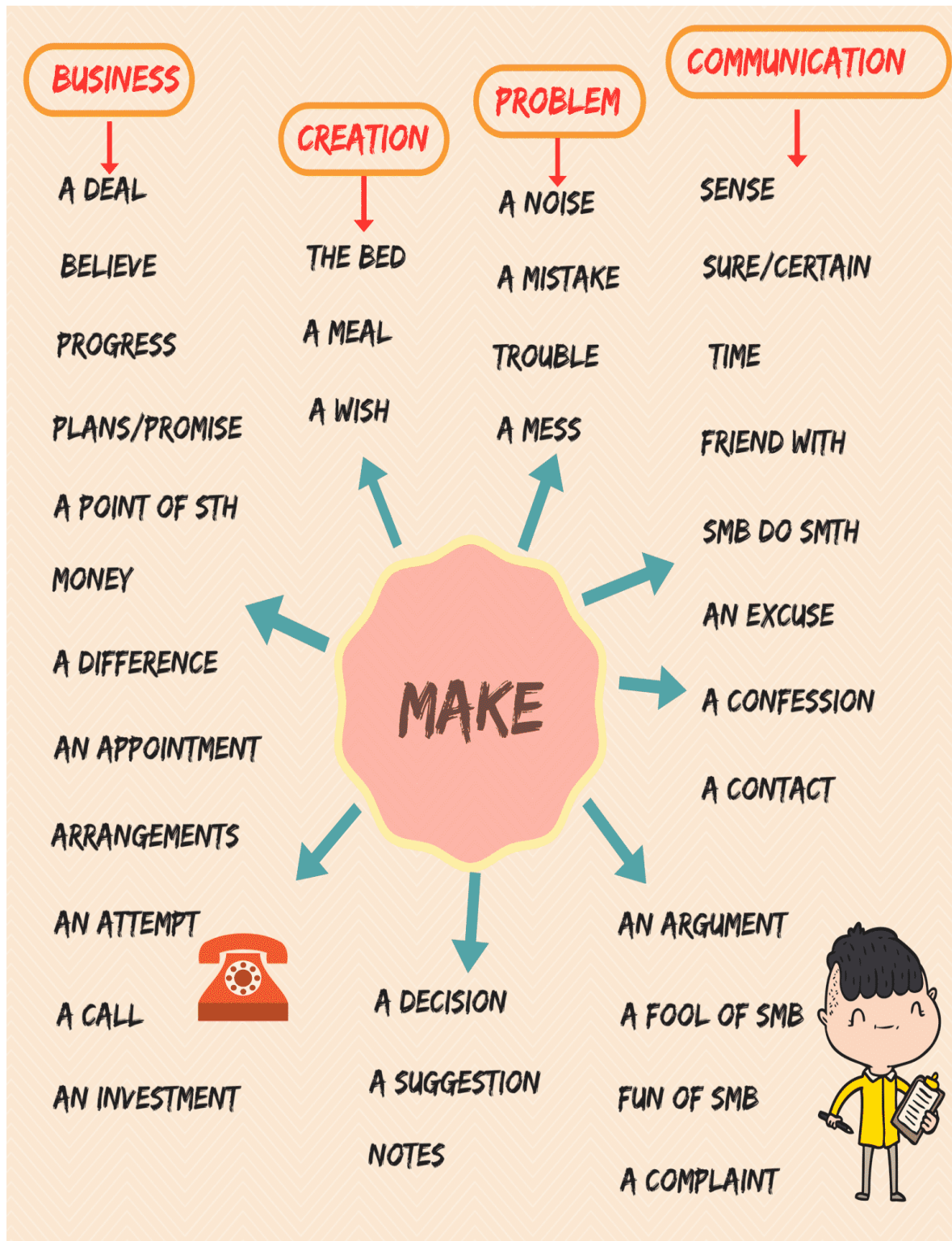
**GO TO A**  
party,  
concert,  
gig,  
conference,  
meeting.

**GO FOR**  
a run,  
a walk,  
a jog,  
a hike,  
a swim,  
a drive,  
a ride,  
a nap,  
a rest,  
a meal,  
a coffee,  
a drink,

## COLLOCATIONS WITH HAVE



## COLLOCATIONS WITH MAKE



## COLLOCATIONS WITH HAVE

**The impression**  
E.g. That man gave the impression he wasn't telling the whole truth.

**Notice**  
E.g. When they fired me from my job, they only gave me two weeks' notice.

**An answer**  
E.g. John always gives perfect answers in class.

**An example**  
E.g. John gave Iceland as an example of a cold country.

**A call**  
E.g. Give me a call when you get back from your trip.

**A ride**  
E.g. I've got to get into town. Can you give me a ride?

**A chance**  
E.g. He gave me a chance and I took it gladly.

**A hand**  
E.g. Can I give you a hand with those bags?

**A choice**  
E.g. I was given no choice; I had to go to the boring lecture.

**Birth**  
E.g. Joanna gave birth to a healthy baby boy.

**A damn**  
E.g. She doesn't give a damn about her job.

**A headache**  
E.g. That loud music is giving me a headache.

**A hug or kiss**  
E.g. Come here and give me a kiss!

**An opinion**  
E.g. Many people gave their opinion at the meeting.

**Permission**  
E.g. Did your parents give you permission to go to the party?

**Priority**  
E.g. On British roundabouts you give priority to traffic from the right.

**Sb a lift**  
E.g. Can you give me lift to the post office on your way to work?

**Sb a chance**  
E.g. All the contestants were given the chance to show off their talent.

## COLLOCATIONS WITH DO

# COLLOCATIONS WITH DO

## Do crossword

E.g. Do you like to do crossword puzzles?

## Do the washing up

E.g. I usually do the washing, but sometimes my husband does it.

## Do anything

E.g. You can't do everything by yourself - let me help you.

## Do the dishes

E.g. Whose turn is it to do the dishes tonight?

## Do harm

E.g. The floods didn't do any serious harm to our crops.

## Do the ironing

E.g. I like listening to the radio while I'm doing the ironing.

## Do your work

E.g. I've done enough work for one day. I'm going home.

## Do badly

E.g. Everyone did badly on the test - the highest grade was 68.

## Do a favor

E.g. Can you do me a favor?

## Do well

E.g. I think I did pretty well in the interview.

## Do the laundry

E.g. She does laundry every Saturday.

## Do housework

E.g. My mom does the housework everyday

## Do business

E.g. We want to do business with you.

## Do good

E.g. You've done a good job cleaning the house!

## Do your best

E.g. We did our best to win, but the other team played really well.

## COMMON VERB COLLOCATIONS

# COMMON COLLOCATIONS

**Have**

**Break**

**Pay**

**Make**

Have a bath

Have a drink

Have a good time

Have a haircut

Have a holiday

Have a problem

Have a relationship

Have a rest

Have lunch

Have sympathy

Break a leg

Break a habit

Break a record

Break a promise

Break a window

Break someone's heart

Break the ice

Break the law

Break the news to someone

Break the rules

Pay a fine

Pay attention

Pay by credit card

Pay cash

Pay interest

Pay someone a compliment

Pay someone a visit

Pay the bill

Pay the price

Pay your respects

Make a difference

Make a mess

Make a mistake

Make a noise

Make an effort

Make furniture

Make money

Make progress

Make room

Make trouble

**Save**

**Do**

**Take**

**Catch**

Save electricity

Save energy

Save money

Save one's strength

Save someone a seat

Save someone's life

Save something

Save space

Save time

Save yourself the trouble

Do business

Do nothing

Do someone a favor

Do the cooking

Do the washing up

Do your best

Do your hair

Do your homework

Take a break

Take a chance

Take a look

Take a rest

Take a seat

Take a taxi

Take an exam

Take notes

Take someone's place

Catch a ball

Catch a bus

Catch a chill

Catch a cold

Catch a thief

Catch fire

Catch sight of

Catch someone's attention

Catch someone's eye

Catch the flu

**Come**

**Go**

**Get**

**Keep**

Come close

Come complete with

Come first

Come into view

Come last

Come prepared

Come right back

Come second

Come to a compromise

Come to a decision

Come to an agreement

Come to an end

Come to a standstill

Come to terms with

Come to a total of

Come under attack

Go astray

Go bad

Go bald

Go bankrupt

Go blind

Go crazy

Go dark

Go deaf

Go mad

Go missing

Go online

Go out of business

Go overseas

Go quiet

Go sailing

Go to war

Get a job

Get angry

Get a shock

Get married/divorced

Get drunk

Get frightened

Get lost

Get permission

Get pregnant

Get started

Get the impression

Get the message

Get the sack

Get upset

Get wet

Get worried

Keep a diary

Keep a promise

Keep a secret

Keep an appointment

Keep calm

Keep control

Keep in touch

Keep quite

Keep someone's place

Keep the change





## COLLOCATION PRACTICE

**The Police** were a British [rock](#) band formed in [London](#) in 1977.<sup>[1]</sup> For most of their history the line-up consisted of [Sting](#) ([lead vocals](#), [bass guitar](#), [primary songwriter](#)), [Andy Summers](#) ([guitar](#)) and [Stewart Copeland](#) ([drums](#), [percussion](#)). The Police became globally popular in the late 1970s and early 1980s. Emerging in the British [new-wave](#) scene, they played a style of rock influenced by [punk](#), [reggae](#), and [jazz](#). Considered one of the leaders of the [Second British Invasion](#) of the U.S., in 1983 [Rolling Stone](#) labelled them "the first British New Wave act to break through in America on a grand scale, and possibly the biggest band in the world."<sup>[2][3]</sup> The Police disbanded in 1986, but reunited in early 2007 for a one-off [world tour](#) that ended in August 2008.



### Every Breath You Take ( THE POLICE)

Every breath you take  
Every move you make  
Every bond you break  
Every step you take  
I'll be watching you

Every single day  
Every word you say  
Every game you play  
Every night you stay  
I'll be watching you

Oh can't you see  
You belong to me  
My poor heart aches  
With every step you take

Every move you make  
Every vow you break  
Every smile you fake  
Every claim you stake  
I'll be watching you

Since you've gone I been lost without a trace  
I dream at night I can only see your face  
I look around but it's you I can't replace  
I feel so cold and I long for your embrace  
I keep crying baby, baby, please

Oh can't you see  
You belong to me  
My poor heart aches  
With every step you take

Every move you make  
Every vow you break  
Every smile you fake  
Every claim you stake  
I'll be watching you  
Every move you make  
Every step you take  
I'll be watching you

I'll be watching you  
(Every breath you take, every move you make, every bond you break, every step you take)  
I'll be watching you  
(Every single day, every word you say, every game you play, every night you stay)  
I'll be watching you  
(Every move you make, every vow you break, every smile you fake, every claim you stake)  
I'll be watching you  
(Every single day, every word you say, every game you play, every night you stay)  
I'll be watching you  
(Every breath you take, every move you make, every bond you break, every step you take)  
I'll be watching you  
(Every single day, every word you say, every game you play, every night you stay)  
I'll be watching you

**Complete the lyrics with the underline words :**

Every breath you \_\_\_\_\_  
Every move you \_\_\_\_\_  
Every bond you \_\_\_\_\_  
Every step you \_\_\_\_\_

BRFAK – MAKF – TAKF - TAKF

I'll be watching you

Every single \_\_\_\_\_  
Every word you \_\_\_\_\_  
Every game you \_\_\_\_\_  
Every night you \_\_\_\_\_

SAY – STAY – PLAY - DAY

I'll be watching you

Oh can't you see  
You belong to me  
How my poor heart \_\_\_\_\_  
With every step you \_\_\_\_\_

TAKE - ACHES

Every move you \_\_\_\_\_  
Every vow you \_\_\_\_\_  
Every smile you \_\_\_\_\_  
Every claim you \_\_\_\_\_  
I'll be watching you

BREAK – MAKE – FAKE - STAKE

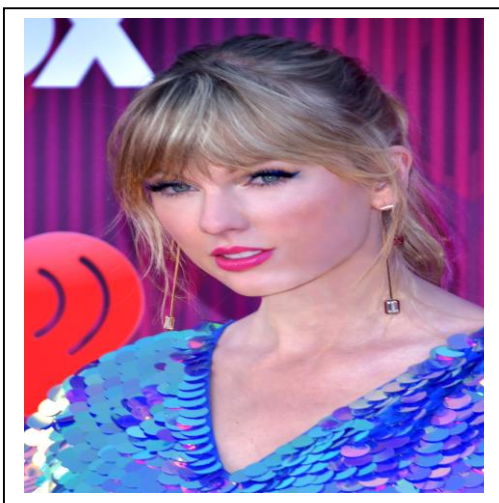
Since you've gone I been lost without a \_\_\_\_\_  
dream at night I can only see your \_\_\_\_\_  
I look around but it's you I can't \_\_\_\_\_  
I feel so cold and I long for your \_\_\_\_\_  
I keep crying baby, baby, please

FACE – REPLACE – EMBRACE - TRACE

**You may have to clarify and exemplify the following items:**

- stake a claim = say or show that you think something should be yours
- break a vow = break a serious promise: make / take / break a vow
- long for your embrace = want very much to hold you in my arms
- fake a smile = pretend that you're smiling; also fake his own death, fake her signature

## TAYLOR SWIFT



Taylor Swift was born in Wyomissing, Pennsylvania on December 13, 1989. She loved to sing as a young girl and was singing karaoke locally at the age of 10. When she was eleven she sang the National Anthem at a Philadelphia 76ers game. She started learning guitar about that time. Taylor Alison Swift is a multi-Grammy award-winning American singer/songwriter who, in 2010 at the age of 20, became the youngest artist in history to win the Grammy Award for Album of the Year. In 2011 Swift was named Billboard's Woman of the Year.

### BAD BLOOD (TAYLOR SWIFT)

'Cause baby now we got bad blood  
You know it used to be mad love  
So take a look at what you've done  
'Cause baby now we got bad blood

Hey! I can't take it back, look where I'm at  
We was OG like D.O.C., remember that?  
My TLC was quite OD, ID my facts  
Now POV of you and me, similar Iraq  
I don't hate you, but I hate to critique, overrate you  
These beats of a dark heart, use basslines to replace you  
Take time and erase you, love don't hear no more  
No, I don't fear no more  
Better yet, respect ain't quite sincere no more

Oh, it's so sad to  
Think about the good times  
You and I

'Cause, baby, now we've got bad blood  
You know it used to be mad love  
So take a look what you've done  
'Cause, baby, now we've got bad blood, hey!  
Now we've got problems  
And I don't think we can solve 'em  
You made a really deep cut  
And, baby, now we've got bad blood, hey!

Remember when you tried to write me off?  
Remember when you thought I'd take a loss?  
Don't you remember? You thought that I would need ya  
Follow procedure, remember? Oh, wait, you got amnesia  
It was my season for battle wounds  
Battle scars, body bumped, bruised  
Stabbed in the back; brimstone, fire jumping through  
Still, all my life, I got money and power  
And you gotta live with the bad blood now

Oh, it's so sad to  
Think about the good times  
You and I

'Cause, baby, now we've got bad blood  
You know it used to be mad love  
So take a look what you've done  
'Cause, baby, now we've got bad blood, hey!  
Now we've got problems  
And I don't think we can solve 'em  
You made a really deep cut  
And, baby, now we've got bad blood, hey!

Band-Aids don't fix bullet holes  
You say sorry just for show  
You live like that, you live with ghosts  
(You forgive, you forget, but you never let it go)

Band-Aids don't fix bullet holes  
You say sorry just for show  
If you live like that, you live with ghosts  
If you love like that, blood runs cold

'Cause, baby, now we've got bad blood  
You know it used to be mad love  
So take a look what you've done  
'Cause, baby, now we've got bad blood, hey!  
Now we've got problems  
And I don't think we can solve 'em  
You made a really deep cut  
And, baby, now we've got bad blood, hey!

'Cause, baby, now we've got bad blood  
You know it used to be mad love  
So take a look what you've done  
'Cause, baby, now we've got bad blood, hey!  
Now we've got problems  
And I don't think we can solve 'em  
You made a really deep cut  
And, baby, now we've got bad blood, hey!

- **Bad Blood.** Meaning: anger or hostility between persons or groups.  
*“Cause, baby, now we got bad blood. You know it used to be mad love.”*

Example:

- There's been *bad blood* between Taylor Swift and Katy Perry for years

## CYNDY LAUPER

Cyndi Lauper, byname of Cynthia Ann Stephanie Lauper, (born June 22, 1953, Brooklyn, [New York](#), U.S.), American singer, songwriter, and actress whose [flamboyant](#) style and catchy songs, most notably “Girls Just Want to Have Fun” (1983), helped make her a pop icon.

Lauper's distinctive voice and charmingly quirky persona helped her to quickly rebound, and in 1983 her first solo album, *She's So Unusual*, was released on the CBS imprint Portrait Records. It included the effervescent single “Girls Just Want to Have Fun,” the popularity of which was [enhanced](#) by its supporting video, which became an [MTV](#) favourite.



# True Colors

You with the sad eyes  
Don't be discouraged  
Oh I realize  
Its hard to take courage  
In a world full of people  
You can lose sight of it all  
And the darkness inside you  
Can make you feel so small

But I see your true colors  
Shining through  
I see your true colors  
And that's why I love you  
So don't be afraid to let them show  
Your true colors  
True colors are beautiful  
Like a rainbow

Show me a smile then  
Don't be unhappy, can't remember  
When I last saw you laughing  
If this world makes you crazy  
And you've taken all you can bear  
You call me up  
Because you know I'll be there

And I'll see your true colors  
Shining through  
I see your true colors  
And that's why I love you  
So don't be afraid to let them show  
Your true colors  
True colors are beautiful  
Like a rainbow

If this world makes you crazy  
And you've taken all you can bear  
You call me up  
Because you know I'll be there

And I'll see your true colors  
Shining through  
I see your true colors  
And that's why I love you  
So don't be afraid to let them show

Your true colors  
True colors  
True colors  
Shining through

I see your true colors  
And that's why I love you  
So don't be afraid to let them show  
Your true colors  
True colors are beautiful  
Like a rainbow

The idiom "**TRUE COLORS**" means how someone is in reality, how they are on the inside. It can be used for both positive and negative characteristics.

For example:

- I thought she was the love of my life, but she revealed her true colors when I got sick and she left me.

She seemed to be a very cold person, but when I got sick, she showed her true colors and nursed me back to health.

In the song "True Colors" by Cyndi Lauper, she is using the idiom in a positive way. She is telling the man that he shouldn't be so shy and reserved. Instead, he should let his true colors show.

## LADY GAGA

### Lady Gaga Lyrics: Red and Blue

**Lady Gaga**, byname of **Stefani Joanne Angelina Germanotta**, (born March 28, 1986, New York City, New York, U.S.), American singer-songwriter and performance artist, known for her flamboyant costumes, provocative lyrics, and strong vocal talents, who achieved enormous popular success with songs such as "Just Dance," "Bad Romance," and "Born This Way."



Want to  
I think I love you  
You got ripped jeans  
I'm only 19  
What do you wanna do?

You got your cigarette  
I got my headset  
We're two of a kind  
You're spades and I'm diamonds  
And you know that too

Yeah you can see clearly  
That I am the one you want  
But I must admit that  
I'm everything you're not

Yeah I am red, you are blue  
I'm old school and you're so new  
But I guess I could forgive you tonight  
When you're cold, I like to burn  
I cut lines, you wait you turn  
But I guess I could forgive you tonight  
Tonight, tonight, tonight

Don't shoot  
My heart is on mute  
Our physical dream  
Is only skin deep  
How do you wanna groove?

Bang Bang  
Should hear my gun ring  
You're mine, you're there  
You'll hear that  
I am all up inside your head

Now I can see clearly  
That I am the one you want  
But I must admit that  
I'm everything you're not

Yeah I am red, you are blue  
I'm old school and you're so new  
But I guess I could forgive you tonight  
When you're cold, I like to burn  
I cut lines, you wait your turn  
But I guess I could forgive you tonight  
Tonight, tonight, tonight

You won't forget me when I'm gone  
This feels so good, it can't be wrong  
I recommend a one night stand  
I know we're just friends  
But you're my kind of man  
Just for tonight  
Just for tonight  
Just for tonight

Even though I'm red, you are blue  
I'm old school and you're so new

I know we could be great for tonight  
When you're cold, I'll make it burn  
You'll never have to wait your turn  
Yeah I guess I could forgive you tonight

Yeah I am red, you are blue  
I'm old school and you're so new  
But I guess I could forgive you tonight  
When you're cold, I like to burn  
I cut lines, you wait your turn  
But I guess I could forgive you tonight  
Tonight, tonight, tonight

## OLD SCHOOL

**Old school:** If someone is considered to be *old school* they are very traditional in their ways and thinking. It can be a negative term if the person described as being *old school* is being criticized for living in the past.

Example: "His teaching methods are just so old school. I hate his lessons."

However, the term *old school* can also mean hip, cool and retro:

Example: "The DJ played some really cool old school tunes."

Yeah I am red, you are blue  
I'm old school and you're so new

## BEYONCÉ



Beyoncé, in full Beyoncé Giselle Knowles, (born September 4, 1981, Houston, Texas, U.S.), American singer - songwriter and actress who achieved fame in the late 1990s as the lead singer of the R&B group Destiny's Child and then launched a hugely successful solo career. She first gained pop success as a member of the girl group Destiny's Child. As the group fell apart, Beyonce embarked on a solo career that led her to the pinnacle of popular music in the U.S. She won 22 Grammy Awards and sold more than 100 million recordings. She is one of the most important female pop music artists of all time.

### Single Ladies (Put A Ring On It) by Beyoncé

gettin' bodied  
(If you ready, get it ready) gettin' bodied  
(Let's get it and drop it) hey

Give it up for my sister!  
All right now  
Everybody put your hands together  
Do we have any single ladies in the house tonight?

sing  
All the single ladies (All the single ladies)  
All the single ladies (All the single ladies)  
All the single ladies (All the single ladies)  
All the single ladies  
Now put your hands up

Up in the club (club)  
Just broke up (up)  
I'm doing my own little thing  
You decided to dip (dip)  
But now you wanna trip (trip)  
'Cause another brother noticed me  
I'm up on him (him)  
He up on me (me)  
Don't pay him any attention  
I cried my tears (tears)  
For three good years (years)  
You can't be mad at me

'Cause if you like it, then you shoulda put a ring on it  
If you like it, then you shoulda put a ring on it  
Don't be mad once you see that he want it  
If you like it, then you shoulda put a ring on it  
Whoa, oh, oh, oh, oh-oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh  
Whoa, oh, oh, oh, oh-oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh (whoa, oh, oh)  
'Cause if you like it, then you shoulda put a ring on it  
If you like it, then you shoulda put a ring on it  
Don't be mad once you see that he want it  
If you like it, then you shoulda put a ring on it

Now wait  
I want y'all to get nice and stanky with me  
Where I'm from  
We do things nice and stanky  
We do things nice and funky (alright y'all)  
Can y'all repeat after me  
You ready? Say

Hey-ay (hey-ay)  
Hey ay-ay (hey ay-ay)  
Hey-ay (hey-ay)  
Hey ay-ay (hey ay-ay)  
Hey-ay (hey-ay)  
Hey ay-ay (hey ay-ay)  
Hey-ay-yeah (hey-ay-yeah)  
Hey-ay-ay (hey-ay-ay)

Now wait  
You still ain't stankin' enough for me

Say whoa, oh, oh, oh, oh-oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh  
(Sing) whoa, oh, oh, oh, oh-oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh (put your hands up)  
Say whoa, oh, oh, oh, oh-oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh  
(Where my ring at?)  
Oh, oh, oh, oh-oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh  
Sing (whoa, oh, oh)  
If you like it, then you shoulda put a ring on it  
If you like it, then you shoulda put a ring on it  
Don't be mad once you see that he want it (I see you)  
If you like it, then you shoulda put a (ring on it)  
(Whoa, oh, oh, oh) if you like it, then you shoulda put a ring on it  
If you like it, then you shoulda put a ring on it  
Don't be mad once you see that he want it  
If you like it, then you shoulda put a ring on it  
(Whoa, oh, oh, oh) hey

I love y'all

In this song she is singing about a relationship that ended in the past, using grammar to talk about past regrets and many collocations as in the following :

## **BROKE UP**

Broke up is the past tense of the phrasal verb **break up**, which means to destroy something, put something into small pieces or to end a relationship.

If you **break up with someone**, then you end the relationship. If that person breaks up with you, then he or she ends it. If both people in the relationship decide it is better to stop being together, then you can say that they broke up (the decision was mutual).

### **Example:**

- *Vincent has been really sad ever since **his girlfriend broke up with him**. We should invite him to go to the beach with us, since he needs a distraction.*

## **TO TRIP**

First of all, notice that this is a verb. If it is a noun, a trip is what you do when you travel. You take a trip. You go on a trip.

But that is not what Beyoncé means here. In this case, she's using **trip** as a slang verb that means that someone is doing something really strange, stupid or bad. It is informal English.

Just as an additional note, trip as a verb can also mean to do drugs, so be careful about how you use this word!

### **Example:**

- ***Mary must be tripping**  
If she thinks that I'm going to sing karaoke in front of the whole school. She knows that I am a terrible singer and I don't like people watching me.*

## **ACTING UP**

If someone or something is **acting up**, it is behaving in a way that is different than the way it normally behaves or functions. Usually it is not a positive idea, but in the song it seems to be neutral or even positive.

### **Example:**

- *My car has been **acting up** lately and it's making some strange sounds. I should probably take it to the mechanic.*

## **I CAN CARE LESS**

This is an interesting phrase. If you say **you can care less** or that **you could care less**, it means that something is **not** important at all to you. Sometimes you will also hear people say the opposite phrase—**I can't care less** or **I couldn't care less**—and it actually means the same thing. It is an example of English being strange sometimes.

**Example:**

- *I could care less if you're hungry. It's not lunch time, and you need to finish this project immediately, or we're both going to get fired.*

PAY ATTENTION

There is a good chance that you have heard this phrase also, but I wanted to mention it because my students often have problems with it. They sometimes say “put attention,” but that is not correct. You should use the verb “pay” instead, even though it may seem strange.

**Example:**

- *I hope you **paid attention** to all of these new words and phrases, since they can help you improve your English!*

# IDIOMS

## What is an Idiom?

Idioms are a type of figurative language, which means they are not always meant to be taken literally. Idioms express a particular sentiment, but they do not literally mean what the individual words themselves mean.

An idiom is a saying that is specific to a language. For example, an idiom in English does not translate to an idiom in Spanish.

## Idiom Example

- The grass is always greener on the other side.

This idiom does not literally mean that the “other side” will always have greener grass. There may not even be a literal “other side” to the subject at hand—or grass for that matter.

The meaning of this idiom is that people think the *other* person, or someone in a *different* situation, has it better, or easier, than they do.

## Idiom Examples:

- **Beauty is in the eye of the beholder.**
  - Origin: The saying has existed for centuries in various forms; main creditor: Margaret Wolfe Hungerford, 1878
  - Meaning: What looks beautiful to one person may not look beautiful to another.
- **Don't count your chickens before they hatch.**
  - Origin: Samuel Butler poem, 1663
  - Meaning: Do not count on something before it has come to be.
- No crying over spilt milk.
  - Origin: unknown
  - Meaning: Do not be upset about something that cannot be changed.  
OR: Do not be upset about something that is really just a small matter.
- **Curiosity killed the cat.**
  - Origin: proverb; Ben Jonson play, 1598
  - Meaning: Being too curious or inquisitive can be dangerous.
- **It's raining cats and dogs.**
  - Origin: unknown

- Meaning: There is a heavy downpour.
- **Back to the drawing board.**
  - Origin: possibly artist Peter Arno, 1941
  - Meaning: Time to start over. We need to start from the beginning.
- **The hay is in the barn.**
  - Origin: unknown
  - Meaning: The action is complete. It is finished.
- **A penny for your thoughts.**
  - Origin: perhaps English ruler Penda, c. 640
  - Meaning: What are you thinking?
- **Beat around the bush.**
  - Origin: Medieval Period
  - Meaning: Someone is avoiding the topic.
- **You can't judge a book by its cover.**
  - Origin: mid-19th century
  - Meaning: Do not assume you know someone or something by how he or it appears.
- **That costs an arm and a leg.**
  - Origin: unknown
  - Meaning: That is very expensive.

### Idioms Are Not Always Grammatical

Since idioms are born out of popular usage, they aren't always logical, and they don't always follow traditional grammar patterns.

This is because the phrase itself carries the meaning of the idiom, and not the individual words in the phrase, regardless of each word's grammatical function.

For example,

- This is a life-and-death situation.

Something that is *life-and-death* is extremely important, but that phrase itself is illogical. A situation can't be life *and* death.

Similarly, a phrase like *it's not you, it's me* is technically ungrammatical.

#### Idioms Are Not Complete Thoughts

As with any phrase, an idiom itself doesn't create a complete sentence. They require additional context to give them meaning.

For example,

- beat around the bush

This idiom is not a complete sentence. It's the idea itself that is the idiom. One might make it into a complete sentence by saying:

- Don't beat around the bush.
- OR-
- He's beating around the bush.

## KATY PERRY

Katheryn Elizabeth Hudson (born October 25, 1984), known professionally as Katy Perry, is an American singer, songwriter, and television judge. After singing in church during her childhood, she pursued a career in gospel music as a teenager. Perry signed with Red Hill Records and released her debut studio album *Katy Hudson* under her birth name in 2001, which was commercially unsuccessful. She moved to Los Angeles the following year to venture into secular music after Red Hill ceased operations and she subsequently began working with producers Glen Ballard, Dr. Luke, and Max Martin. After adopting the stage name Katy Perry and being dropped by The Island Def Jam Music Group and Columbia Records, she signed a recording contract with Capitol Records in April 2007.



### “Roar” by Katy Perry

I used to bite my tongue and hold my breath  
Scared to rock the boat and make a mess  
So I sat quietly, agreed politely  
I guess that I forgot I had a choice  
I let you push me past the breaking point  
I stood for nothing, so I fell for everything

You held me down, but I got up (hey!)  
Already brushing off the dust  
You hear my voice, your hear that sound  
Like thunder, gonna shake the ground  
You held me down, but I got up  
Get ready 'cause I had enough  
I see it all, I see it now

I got the eye of the tiger, a fighter  
Dancing through the fire  
'Cause I am a champion, and you're gonna hear me roar  
Louder, louder than a lion  
'Cause I am a champion, and you're gonna hear me roar!

Oh oh oh oh oh oh oh oh  
Oh oh oh oh oh oh oh oh  
Oh oh oh oh oh oh oh oh  
You're gonna hear me roar!

Now I'm floating like a butterfly  
Stinging like a bee I earned my stripes  
I went from zero, to my own hero

You held me down, but I got up (hey!)  
Already brushing off the dust  
You hear my voice, your hear that sound  
Like thunder, gonna shake the ground  
You held me down, but I got up  
Get ready 'cause I've had enough  
I see it all, I see it now

I got the eye of the tiger, a fighter  
Dancing through the fire  
'Cause I am a champion, and you're gonna hear me roar  
Louder, louder than a lion  
'Cause I am a champion, and you're gonna hear me roar!

Oh oh oh oh oh oh oh oh  
Oh oh oh oh oh oh oh oh  
Oh oh oh oh oh oh oh oh  
You're gonna hear me roar!

Oh oh oh oh oh oh oh oh  
Oh oh oh oh oh oh oh oh  
Oh oh oh oh oh oh oh oh  
You're gonna hear me roar!

Roar, roar, roar, roar, roar!

I got the eye of the tiger, a fighter  
Dancing through the fire  
'Cause I am a champion, and you're gonna hear me roar  
Louder, louder than a lion  
'Cause I am a champion, and you're gonna hear me roar!

Oh oh oh oh oh oh oh oh  
Oh oh oh oh oh oh oh oh  
Oh oh oh oh oh oh oh oh  
You're gonna hear me roar!

Oh oh oh oh oh oh oh oh  
Oh oh oh oh oh oh oh oh  
Oh oh oh oh oh oh oh oh  
You're gonna hear me roar!

This is a very popular song from 2013 by Katy Perry. And, by the way, Katy is pronounced the same as “Katie,” but *not* “catty.”

In the lyrics of this song, Katy Perry sings about how she used to be a shy, timid person, but then she became stronger and more confident. She says that she is going to **roar**, since that is the sound that big, strong cats like lions and tigers make.

Above you can see her act out this story in the video for the song, which is pretty funny.

Now let’s look at some other really common and useful phrases in the song.

### BITE MY TONGUE

This is a good example of an idiom that is figurative (not literal). Katy does not mean she was actually biting her tongue with her teeth. That would hurt!

Instead, if you say you are **biting your tongue**, it means that you are being quiet or silent, even though you really want to say something. You may bite your tongue to be polite or to avoid problems or confrontations.

#### **Example:**

- *Shelly asked me if I thought she looked good in her dress. I thought the dress looked really ugly, but I decided to **bite my tongue** because I did not want to make her feel bad.*

### HOLD MY BREATH

How long can you hold your breath? Holding your breath is when you stop breathing intentionally (on purpose)? Most people can hold their breath for one minute or so, but probably not much longer. How about you?

If you say the idiom **hold your breath**, then it means that you are waiting for something to happen. You are not acting.

Often, we use this phrase in a negative way. If we think that something will **not** actually happen, we say, “don’t hold your breath” or “I wouldn’t hold my breath.”

**Example:**

- Anna: *I heard rumors that Axl Rose and Slash will get Guns N’ Roses back together and go on tour next year! Do you think it will actually happen?*
- Ron: *I suppose it could, but **I wouldn’t hold my breath.** I’ve heard those kinds of rumors before, but they never actually do it.*

### ROCK THE BOAT

Imagine that you are on a small boat with four other people in the middle of the ocean. Now imagine that one of those people stands up and tries to move the boat to scare everyone and get them wet. All of the other people on the boat would probably get angry and yell at him.

If you say that someone is **rocking the boat**, it can mean that he or she is causing trouble or intentionally being difficult or provocative. If you say “I don’t want to rock the boat,” it means that you want to avoid problems.

**Example:**

- *I don’t like some of the ideas our new boss has, but since I’m going to change jobs in three weeks, I think I’ll just stay quiet. There’s no reason to **rock the boat** now if it will just cause problems for everyone else after I leave.*

### MAKE A MESS

A mess is something that is dirty, unorganized, or chaotic. You can also describe a person, place, or thing as messy if it is not clean.

If you **make a mess**, it means that you make a place or situation dirty or unorganized.

**Examples:**

- *The baby **made a big mess** when she ate her spaghetti with her hands. But it was cute!*
- *When my last girlfriend ended our relationship, she really **made a mess.** Now we can never be friends.*

### THE BREAKING POINT

Imagine that you put a coin on the top of your head. I know, it is a strange thing to imagine, but trust me, it will make sense in a second.

So, you have one coin on your head. It does not weigh a lot, right? It is pretty easy to hold it on your head.

Now imagine putting a *second* coin on your head. It might be slightly more difficult to hold both coins on your head. Then keep imagining additional coins being added to the top of your head.

How many coins do you think you can hold on your head at once? 10? 20? 100? 1,000? 10,000? Whatever that number is, you can also refer to that number as **the breaking point**.

If you reach the breaking point, it means that you cannot tolerate something anymore. This can be used for people, objects and situations.

#### **Example:**

- *Julia was stressed because she had a bad day at work, then there was a lot of traffic on the drive home. When she got home, she and her husband had an argument. But the **breaking point** was when she cut her finger while opening a can of tuna. She got really upset and started crying.*

### STAND FOR NOTHING/SOMETHING

Here is a useful saying in English. If you **stand for something**, this means that you value it or that you defend it.

There is also a proverb that uses this saying. **“If you stand for nothing, you’ll fall for anything.”** This uses the phrasal verb “fall for,” which means that you become the victim of a trick. The idea of this proverb is that if you do not have any values, people will trick you or take advantage of you.

Katy is using this phrase in a similar way in the song.

She is saying that because she was not strong in the past, people manipulated her and she was a victim.

#### **Example:**

- *“I want to design a new logo for our company. The old logo is confusing and it doesn’t really **stand for anything**. I want people to know what our company **stands for**: high quality products and fast service.”*

### YOU HELD ME DOWN

Here Katy uses **held down**, the past tense of **hold down**. This phrasal verb can be literal or it can be figurative. If I use it in a literal way, it means that I am physically stopping something from going upwards. For example, you might hold

down your hat when there is a lot of wind, so that the wind does not blow your hat away!

But in this case, she is using the phrase figuratively. When Katy says someone was **holding her down**, she means that they were preventing her from doing what she wanted to do. Another similar saying is **to hold someone back**.

**Example:**

- *Katy's ex-boyfriend was **holding her down**. Maybe he didn't want her to go out or maybe he was controlling.*

## I GOT UP

This is the second half of the expression in #7. The person, perhaps her ex-boyfriend or someone she was in a relationship with, was holding her down. Remember?

But then she **got up**, which means that she was able to rise or to move forward and continue with her life.

The phrase **get up** is also used to talk about when you stop sleeping ("I get up at 8 am every morning") or to say that you move from a sitting position to a standing position ("I should stop watching TV. I'll get up and go do some work").

**Examples:**

- *Our flight leaves the airport tomorrow at 7 am, so we need to **get up** really early to arrive to the airport on time.*
- *His girlfriend was holding him down, so he decided to **get up** and move forward with his life.*

## BRUSH OFF

In this song, Katy says that she is "brushing off the dust." Dust is small particles of dirt that accumulate when something gets dirty (messy). It can also mean that the dust came from a conflict.

The phrase "brush off" means that you use your hand or an actual brush to clean something. This is the literal meaning. The figurative meaning is to stop thinking or feeling bad about something.

In this song, **brushing off the dust** means that she is moving on from a conflict. Imagine her fighting with someone, rolling around on the ground. She is going to get dirty, right? She was having a problem with her boyfriend, she got dusty from it, but now she is "already brushing off the dust" which means that she is recovered and cleaning herself so that she can continue with her life.

Brushing off can also mean to ignore something. You can even brush off a person by ignoring them.

**Example:**

- *She didn't return my phone calls or text messages...she totally brushed me off.*

*I saw a big spider on my shirt, so I just*

***brushed it off.** Some people say that you should always kill spiders, but I just **brush those people off.** I don't want to kill any animals if I can avoid it.*

I'VE HAD ENOUGH

The word “enough” is a synonym for “sufficient” or “adequate.”

If you say “I've had enough,” then it means that you do not want more of something. If it is something negative, it can also mean you have reached the breaking point, and that you will not tolerate something any longer.

**Example:**

- *The children were screaming and fighting all afternoon. Finally, the parents said, “**we've had enough,**” and they sent the children to their rooms as a punishment.*

I'VE GOT THE EYE OF THE TIGER

If you say that someone has **the eye of the tiger**, it means that that person is very intense, concentrated or intimidating. It is also the title of an awesome song from the 1980s by Survivor.

It is not a very common expression, but it is a fun and visual one—and all English speakers know what it means.

**Example:**

- *Every time Timmy goes on the dance floor, he **gets the eye of the tiger.** I've never seen someone dance so passionately and crazily!*

FLOAT LIKE A BUTTERFLY, STING LIKE A BEE

When Katy says this, she is actually repeating a famous quote by Muhammad Ali, the boxing legend.

Ali said this figurative metaphor to indicate that he was incredibly graceful and fast (like a butterfly floating), but that his punches were also very strong and dangerous (like a bee stinging).

**Example:**

- *Many boxers really admire Muhammad Ali, and they often say that they **float like a butterfly and sting like a bee**, just like their hero did.*

### I EARNED MY STRIPES

This expression originally comes from the military, actually. If you work hard and complete something difficult in the military, you may get a promotion. And with some promotions, you often receive an extra stripe to put on your uniform.

In most expressions, if a person **earns their stripes**, it means that they work hard to do something and that they finish it.

Katy is also giving it an additional fun meaning, since tigers also have stripes. Tigers are powerful, tigers roar and there are tigers in the jungle in her music video. So, she may mean that she has survived difficult experiences and now she feels stronger (like someone in the army, or like a tiger) because of them.

**Example:**

- *I didn't know if Amy would be a good manager, but **she's definitely earned her stripes**. The beginning was difficult for her, but now everyone respects and likes her.*

### ZERO TO HERO

If you say someone is a **zero**, it is a rude way to say that you think that person is a loser. And a **hero** is someone that many people admire, like Muhammad Ali in #12.

So, if you go from **zero to hero**, it means that you make a complete transformation of some part of your life.

**Example:**

- *My students thought I was a normal, boring teacher. When they discovered that I'd been to a Metallica concert, for some reason **I went from a zero to a hero** for many of them.*





