

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS



ESTRATEGIA INCLUSIVA PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE DE INGLÉS
A NIÑOS A TRAVÉS DE LA MÚSICA

ANDREA MARIÑO, ALEJANDRA CADENA,
NATALIA CHINCHILLA

Trabajo de grado para optar por el título de

Licenciada en Lenguas Modernas

Asesor

JUAN GABRIEL OSUNA B.

Bogotá D.C.

Mayo 2016

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo de grado a la prestigiosa Pontificia Universidad Javeriana que nos brindó su conocimiento y apoyo incondicional para ser unas profesionales exitosas en el futuro; a todos los profesores que de alguna u otra forma pusieron su granito de arena para culminar con éxito nuestros estudios. En especial a nuestro asesor de tesis, el Maestro Juan Gabriel Osuna, por su paciencia, dedicación, empuje, carisma, humanidad y amor por la academia, sin cuyo apoyo incondicional no hubiera sido posible concluir este proyecto que redundará en beneficio de la comunidad estudiantil.

A nuestras familias por su sustento en todos los momentos; a Dios quien es nuestra guía invisible en tantos momentos que tuvimos de desaliento y con cuya fortaleza logramos seguir adelante; por último, agradecemos a los expertos que consultamos sobre los aspectos que enriquecieron nuestro trabajo de grado.

A la Dra. Elena Marulanda, Directora de Postgrados de la Facultad de Educación de la Javeriana, y a la Maestra Milena Jiménez, docente en la misma Facultad, por su invaluable ayuda en la comprensión del problema de investigación y la orientación hacia las fuentes, y a la lingüista Giuliana Santambrogio, estudiante de la Maestría en Música de la Javeriana, quien compartió con nosotras la primera parte de la investigación.

De manera muy especial agradecemos a los directivos y estudiantes del Colegio Fontán, quienes fueron muy cordiales, atentos y prestos a brindarnos todo el apoyo que necesitamos. Por todo esto un millón de gracias.

Tabla de Contenidos

Capítulo 1	6;Error! Marcador no definido.
Planteamiento del problema	6;Error! Marcador no definido.
Justificación	7;Error! Marcador no definido.
Objetivo general	10;Error! Marcador no definido.
Objetivos específicos	10;Error! Marcador no definido.
Capítulo 2	11;Error! Marcador no definido.
Marco teórico	11;Error! Marcador no definido.
Síndrome de Asperger; características y necesidades de inclusión	11
Relaciones entre lenguaje y música	14
Aprendizaje del inglés como segunda lengua, y música	15
Uso pragmático del lenguaje; la metáfora	17
La música como herramienta de aprendizaje del inglés y los <i>Jazz Chants</i> de Carolyn Graham	20
Capítulo 3	26;Error! Marcador no definido.
Metodología	26;Error! Marcador no definido.
Capítulo 4	30;Error! Marcador no definido.
Conclusiones	30;Error! Marcador no definido.
Referencias	32
Apéndice A Taller para el aprendizaje del inglés como segunda lengua a través de la música	
Apéndice B Comprensión de metáforas (evaluación final)	
Apéndice C Evaluación inicial	
Apéndice D Rúbrica general	
Apéndice E Lyrics to the songs used in the lesson plans	
Apéndice F Evaluación por experto	
Apéndice G Consentimiento informado	

Resumen

El objetivo general de esta investigación es diseñar un taller para el aprendizaje del inglés como segunda lengua (L2) a través de la música, que cree un entorno inclusivo para personas con Síndrome de Asperger (SA). La metodología empleada buscó aprovechar las relaciones entre lenguaje y música, abordando de manera natural y lúdica la acentuación y entonación prosódica del inglés. Así mismo, facilitar la interacción social, y teniendo en cuenta los intereses y estilos variados de aprendizaje, permitir que los niños con SA pudieran hacer uso de facultades en las que generalmente sobresalen. La investigación se enfocó en la metáfora, para abordar una dificultad característica de niños y jóvenes, y en mayor medida de personas con SA, y por otro lado acercar la experiencia de aprendizaje al uso cotidiano de la lengua. Se apoya en una revisión bibliográfica acerca del concepto de inclusión, desde un enfoque que valora la diferencia, y el de aprendizaje en personas con SA, desde autores como Mercedes Belinchón. Así mismo, aborda la metodología de los *Jazz Chants* de Carolyn Graham, que une el aprendizaje del inglés como L2 y la música. La metáfora, abordada desde el principio de la prominencia gradual de Rachel Giora, sirve como estructura vertebral de los contenidos del taller. El resultado final es un taller en ocho sesiones que expande el método de Graham, para aprovechar más a fondo las relaciones entre música y lenguaje, y permite a niños con SA participar en igualdad de oportunidades con sus compañeros al facilitarles hacer aportes desde las fortalezas que resultan de su particularidad.

Palabras clave: inclusión, síndrome de Asperger, aprendizaje de inglés, música, metáfora.

Abstract

The overall objective of this research is to design a workshop for learning English as a second language (L2) through music, creating an inclusive environment for people with Asperger Syndrome (AS). The methodology used sought to take advantage of the relationships between language and music, addressing the accentuation and intonation of English in a naturally and logically way. Also to facilitate social interaction, taking into account the interests and varied learning styles, allowing children with AS make use of the abilities in which they generally excel. This research focused on the metaphor to address a difficult characteristic of children and young adults, and to a greater extent people with AS, and on the other hand to bring the learning experience to the everyday use of language. It is based on a literature review on the concept of inclusion, from an approach that values difference and learning in people with AS, from authors like Mercedes Belinchón. It also addresses the methodology of *Jazz Chants* by Carolyn Graham, linking learning English as L2 and music. The metaphor is approached from the principle of gradual prominence of Rachel Giora, which serves as the backbone structure of the contents of the workshop. The final result is a workshop of eight sessions that

expands the method of Graham, to exploit the relationship between music and language, and that allows children with AS to participate on equal opportunities with peers by facilitating them to make contributions from their particular strengths.

Keywords: inclusion, Asperger Syndrome, english learning, music, metaphor.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

Este trabajo adquiere importancia para la Licenciatura en Lenguas Modernas y la comunidad educativa en general porque persigue el diseño de una herramienta que facilite el aprendizaje del inglés como segunda lengua (L2) a través de la música, en un entorno inclusivo a niños con síndrome de Asperger (SA). Este desorden del espectro autista, representa serias dificultades de inclusión en entornos educativos pues se caracteriza por generar dificultades en la comprensión de las dinámicas de interacción social y en el uso pragmático del lenguaje.

El producto que resulta de esta investigación, un taller para el aprendizaje del inglés como segunda lengua a través de la música, aprovecha la naturaleza grupal y colaborativa de esta, y sus relaciones con el lenguaje para generar el entorno inclusivo, en el que los niños con esta y otras condiciones similares pueden usar sus fortalezas para participar en el proceso de aprendizaje en igualdad de oportunidades con sus compañeros. Es por esto que la investigación se realizó en torno a la pregunta por ¿qué aportes hace la música al aprendizaje del inglés como L2 en un entorno inclusivo?, y de ella se desprendió toda la categorización que sirvió de guía a la revisión bibliográfica en la que se basó el diseño del taller.

Justificación

La inclusión es definida por la UNESCO como un enfoque dinámico que responde

positivamente a la diversidad y diferentes visiones, no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Dicho proceso está acompañado de cambios en los contenidos de cada institución como en las estructuras funcionales de establecimiento educativo, esto con el fin de generar educación de calidad para todos.

En el contexto colombiano el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es la institución encargada de garantizar el acceso a la educación para todos los niños y niñas del país con su programa de “Educación para todos”. Sin embargo, el panorama en el sistema educativo es contrario a lo que se propone puesto que las instituciones no condicionadas, tanto en sus programas como en sus estructuras, y puesto que la educación es un derecho, los niños deben tener acceso a ella en igualdad de oportunidades. Por lo que "el sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, orientación sexual, discapacidad, etc., y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran".

En otras palabras, se puede decir que cada institución educativa debería tener en cuenta las necesidades particulares de cada estudiante, y en el caso de los niños con SA, las dinámicas tradicionales de clase resultan fuertemente excluyentes debido al uso continuo de lenguaje figurado y al establecimiento de pautas de interacción que usualmente les resultan complejas e incomprensibles, entre otras prácticas y situaciones que los ponen en clara desventaja.

Como se menciona en “Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con Síndrome de Asperger” (Alonso *et al.* 2009, p. 9), entre otras muchas habilidades particulares, las personas con SA “suelen tener una memoria excelente y, en muchos casos, desarrollan otras habilidades excepcionales en ámbitos específicos como el cálculo o la música.” Tienen por ello una capacidad excepcional para retener información léxica, y

para imitar acertadamente la pronunciación correcta de cualquier lengua, por lo que encontrar herramientas de mediación en el aprendizaje del inglés como L2 que se apoyen en estas destrezas resulta vital para el diseño del taller. Esto lleva a examinar las relaciones que tiene la música con el lenguaje, el aprendizaje, y la inclusión, a fin de usarla como el medio principal de soporte metodológico de la propuesta, y a indagar sobre estas relaciones en la investigación preliminar.

Por otra parte, en torno a la relación entre música y socialización, cabe anotar que la música es una actividad social que ayuda a crear lazos afectivos y genera un ambiente fácil para la interacción por su carácter polisémico. Como explica Yehudi Menuhin (citado por Leganés, 2010):

“De todas las artes, la música es posiblemente la más satisfactoria; carente de los límites de la palabra, lleva un mensaje universal, desde el compositor, al intérprete y al oyente en un continuo fluir, dejando una esfera de acción entre el actor y el público para transformar la concepción y la recepción según sus naturalezas y necesidades” (1997).

La música facilita entonces el aprendizaje en entornos inclusivos ya que, más allá de que tenga o no un texto, permite a cada oyente una construcción de sentido que se adecua a su individualidad. Adicionalmente, comparte muchos aspectos con el lenguaje, lo que permite suponer que, trabajando en el aprendizaje de una lengua desde la música, se refuerzan los desarrollos de las habilidades involucradas en el dominio de ella. En apoyo a esta idea el Dr. Patel (2008, en Smith 2013, p. 52) sostiene que hay algunos mecanismos cognitivos que el lenguaje y la música comparten como el mecanismo de aprendizaje de patrones prosódicos el cual influye en la creación de patrones melódicos musicales.

Desde otro enfoque, aludiendo a relaciones más directas entre música y lenguaje,

Jean C. Engler (1978, p. 470) en una reseña que hace del libro “Jazz Chants: Rhythms of American English for Students of English as a Second Language,” escrito por Carolyn Graham (1978), que presenta un método para la enseñanza del inglés como L2, afirma que los “jazz chants”, como la poesía en inglés, se enfocan en los patrones rítmicos, utilizando la métrica típica del jazz en la construcción de cánticos (frases verbales que poseen un ritmo musical) que pueden conducir a estudiantes de cualquier edad a dominar casi por completo los acentos más irregulares que se encuentran en el inglés hablado.

Dice también Graham que, al darle un ritmo a un diálogo, el estudiante se hace consciente de los patrones rítmicos presentes naturalmente en el inglés americano hablado; y que los estudiantes, al utilizar los patrones que aprenden en los cánticos en las conversaciones normales, deben poder ser comprendidos sin problemas por un nativo.

Además, Carolyn Graham (2006), citado por Florido, Gómez y Rozo (2014, p.24), sostiene que los *Jazz Chants*, hacen que se involucren movimientos corporales, el canto, el ritmo, y por su carácter interactivo se puede motivar y ayudar a aprender una L2 de manera entretenida. Además, los *Jazz Chants* son una técnica que puede ser adaptada a estudiantes de distintas edades y niveles. Se busca utilizarlos como herramienta para el aprendizaje de metáforas en inglés; es bueno considerar que aprender el lenguaje figurado es parte importante en el aprendizaje de una L2, y que a través de esta estrategia los estudiantes pueden adquirir el vocabulario necesario de una manera sencilla, eficaz y divertida.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar un taller para facilitar el aprendizaje del inglés como segunda lengua a través de la música, que provea un entorno inclusivo para niños con Síndrome de Asperger.

Objetivos específicos

- Caracterizar los aportes que hace la música al proceso de aprendizaje del inglés como L2.
- Propiciar un espacio inclusivo en el que se aprovechen las diversas cualidades y capacidades de los estudiantes, así como sus estilos de aprendizaje y sus motivaciones e intereses.
- Abordar el proceso de aprendizaje del inglés como L2 a partir del uso pragmático del lenguaje, enfocándose especialmente en la metáfora.
- Promover la interacción y el trabajo cooperativo entre los estudiantes, a partir de diferentes juegos y actividades basados en canciones.

Capítulo 2

Marco Teórico

El presente capítulo, profundizará en los conceptos fundamentales que constituyen el soporte teórico necesario para la elaboración y desarrollo del tema. Siendo la influencia de la música en el aprendizaje del inglés como segunda lengua, en niños con síndrome de Asperger en un entorno inclusivo, el problema de esta investigación, el marco teórico se estructurará en torno a la relación entre música y lenguaje, el aprendizaje del lenguaje y los aportes que la música puede hacer en este proceso, y por último, la forma en que desde la pragmática del lenguaje y el uso de la música es posible estructurar una propuesta metodológica que genere un entorno incluyente para que niños con Síndrome de Asperger (SA) y neurotípicos, aprendan inglés en igualdad de oportunidades, haciendo inocua la diferencia producto de la condición de SA.

Síndrome de Asperger; características y necesidades de inclusión

En el sistema educativo encontramos una población vulnerable que, en las últimas décadas se ha venido investigando, debido a sus particulares necesidades de acompañamiento; la de personas con *Síndrome de Asperger*. Este Síndrome es un trastorno del desarrollo, hoy agrupado entre los trastornos del espectro autista (TEA), que hace difícil dominar las habilidades y normas necesarias para relacionarse con los demás, lo que genera una discapacidad social. El trastorno debe su nombre a Hans Asperger, un pediatra vienés, que en 1944 observó y describió varios comportamientos que había notado en sus pacientes, él observó que ellos, a pesar de tener una inteligencia y desarrollo del lenguaje normal, padecían de deficiencias en las habilidades sociales, pues no sabían cómo

comunicarse eficazmente con los demás. En las personas con un desarrollo típico se aprenden las habilidades sociales de forma intuitiva, pero en las personas con el SA desde edades muy tempranas aparecen dificultades para saber qué hacer en interacciones sociales y cómo descifrar el mundo social que les rodea. Esto les hace particularmente difícil mantener interacciones con los demás en un entorno cotidiano y comprender la conducta social de otras personas.

Otra característica de las personas con SA es que les resulta difícil el uso pragmático del lenguaje como modismos, bromas, ironías, sarcasmos, metáforas y en general el lenguaje figurado. Tienen poco sentido del humor, o un humor que resulta extraño. Aunque todos ellos tienen un lenguaje aparentemente normal, su discurso es frecuentemente malinterpretado por sus interlocutores debido a que, por la falta de comprensión de las dinámicas de interacción social, suele resultar disruptivo (intervienen en momentos inapropiados); es casi siempre pomposo, cargado de tonos fuertes y emotivos; usan pocos gestos o gestos que no son fáciles de interpretar y les cuesta mucho entender los de las demás personas.

Sus modos de actuar y pensar resultan rígidos, y en ocasiones suelen parecer egocéntricos, pues tienden a actuar o hablar de lo que les interesa a ellos sin tener en cuenta los estados de ánimo o los intereses de los demás, e intentan forzar los temas de charla, lo que les dificulta mantener una conversación mutua o empática. Prefieren los entornos y actividades ya conocidos, es decir, les asustan o los desconciertan los cambios imprevistos de su rutina diaria, también las situaciones nuevas y poco estructuradas (el tiempo libre, los cambios de profesor o de tareas).

Según la guía para los profesionales en educación hecho por Mercedes Belinchon, Juana María Hernández y María Sotillo (2009), los sujetos con SA, sobrellevan dificultades

comunicativas, sociales y de rigidez mental y conductual. Se pueden apreciar en ellos, comportamientos rígidos y bizarros, y su forma de aprender y funcionar se centra en la superioridad que tienen en las competencias verbales y cognitivas en comparación con las de tipo socioemocional. Entre otras, para las personas con SA, es difícil comprender y reconocer emociones a través de los gestos faciales, es por esto que, necesitan explicaciones verbales de cómo se sienten y el porqué de sus reacciones. También, demuestran dificultades de comprensión verbal (lenguaje no literal, textos complejos y algunas inferencias). Sin embargo, estas dificultades características del síndrome no son universales, es decir, no son las mismas en todas las personas, ni tampoco es propio o diferencial.

Entre las dificultades señaladas anteriormente, se escogió la de la comprensión del lenguaje figurado como eje problemático central, debido a que atañe específicamente al campo del lenguaje, y es una dificultad que, en menor medida comparten los demás niños. El taller que se propone, busca entonces facilitar la inclusión de niños con SA, en un entorno educativo regular, con niños neurotípicos, mediante una herramienta pedagógica que permita igualar sus oportunidades de aportar al proceso grupal de adquisición de habilidades. Como una de las fortalezas de las personas con SA suele ser la del desarrollo notable de habilidades musicales, se buscó una metodología que abordara el aprendizaje del inglés desde la música, y centrado en el uso y comprensión de las metáforas.

Relaciones entre lenguaje y música

El lenguaje y la música son actividades esenciales de todas las culturas. Se ha demostrado que desde los orígenes de la humanidad la música y la pintura eran parte importante en la vida diaria, pues en algunos pictogramas encontrados en las cavernas se observan personas bailando (Storr, 1992:1); Otro hallazgo que demuestra el estrecho

vínculo entre la humanidad y la música son la variedad de flautas encontradas en las cuevas de Francia y Alemania (Pinker 2002:404). A partir de estos hallazgos diferentes autores han planteado y estudiado la relación entre la música y el lenguaje.

Como afirma Giuliana Santambrogio en su tesis de maestría en curso “Caracterización de una experiencia de familiarización con el inglés, a partir de las actividades realizadas en torno a una selección de piezas musicales, en dos instituciones de educación infantil en Bogotá”, con quien se trabajó durante esta investigación en la etapa de revisión bibliográfica: desde muy atrás en la historia de occidente, y con enfoques filosóficos y disciplinares muy diversos, importantes pensadores han buscado y señalado relaciones entre la música y el lenguaje. Charles Darwin afirmaba que a raíz de las capacidades comunicativas de nuestra especie puede haber existido una forma de comunicación que se hallaba a medio camino entre los lenguajes modernos y la música. Por su parte, Platón, Galilei, Rousseau, Wittgenstein y muchos otros realizaron diversos análisis entre las similitudes que hay entre la música y lenguaje.

Recientemente en 1983, Fred Lerdahl y Ray Jackendoff (1983) propusieron una Teoría Generativa de la Música Tonal (GTTM por su sigla en inglés), en la que sostienen que, pese a que hay grandes diferencias, existe una notable similitud entre las estructuras musicales y las estructuras sintácticas referidas en la teoría de Chomsky. Basados en los avances de la lingüística, Jonah Katz y David Pesetsky (2011) llevaron más allá los planteamientos de Jackendoff y Lerdahl, proponiendo una cercanía aún mayor entre las estructuras de la música y el lenguaje, llegando a afirmar que las diferencias formales entre ellas surgen de los comportamientos de los elementos atómicos que conectan sonidos y significados en el caso del lenguaje, y combinaciones de tonos en el caso de la música. Desde cualquier otro punto de vista, dicen, el lenguaje y la música son idénticos.

Así mismo a partir de varios estudios citados por Fonseca (1999: 66-67), se demuestra que la música y el lenguaje son dos capacidades innatas del ser humano, y que la música, que incluye elementos prosódicos, se desarrolla antes que el lenguaje en la evolución de la humanidad, y presumiblemente también en el desarrollo intelectual del niño, quien aprende primero a reconocer diferencias de altura y timbre en los sonidos, que estructuras fonéticas articuladas en forma de lenguaje, que dependen de estas características para su configuración. Estas, y otras relaciones que se evidenciarán más adelante en este texto, fundamentan las decisiones metodológicas centrales en el diseño del taller.

Aprendizaje del inglés como segunda lengua y música

Importantes autores en el tema del aprendizaje del inglés como Ellis (1985), Brown (1987), y Faerch (1984), citan generalmente la actitud, la edad, la personalidad y la motivación como factores que inciden en el éxito del aprendizaje de un lenguaje. Esto se hace visible tanto en la adquisición de la lengua materna, como en el aprendizaje de una segunda lengua, situaciones en las que comprendemos y transmitimos mensajes gracias a nuestra capacidad de reconocer y comprender los fonemas, palabras y estructuras registradas con anterioridad.

Por su parte, (Bestard y Pérez, 1992) recomiendan que el aprendizaje del léxico, y la gramática de una nueva lengua se hagan de forma gradual, desde el nivel más básico hasta el más avanzado en el que los estudiantes sean capaces de distinguir distintos significados para los mismos referentes dependiendo del contexto, es decir, incorporen los aportes al significado que se hacen desde el uso pragmático del lenguaje.

Sin embargo, señalan que con los niños es mejor usar un sistema inductivo de aprendizaje, en el que las explicaciones y reglas acerca del porqué de las formas

gramaticales y sintácticas, así como de los significados y los usos léxicos, no son tan importantes, y serán incorporados de manera intuitiva mediante su uso continuado en contextos reales, lo que apunta a la conveniencia de usar canciones y cánticos en el aprendizaje del inglés como L2.

Aunque en ninguna de las citas anteriores aparece de manera explícita, se hace evidente que la pragmática juega un rol importante en el aprendizaje de una segunda lengua de manera inductiva, especialmente si este se hace en una situación de inmersión, es decir totalmente informal, o mediante el uso de canciones, rimas, juegos, cánticos, etc., que acuden al contexto para establecer significados y no se limitan para ello a las estructuras gramaticales, morfológicas o sintácticas.

Uso pragmático del lenguaje; la metáfora

El nivel pragmático del lenguaje se encuentra relacionado con una amplia gama de aspectos que rodean la conversación, como el tono de voz agudo o grave; su intensidad fuerte o suave; el ritmo pausado, lento o rápido; el turno que inicia, termina, cede la palabra, la roba, la respeta, se sobrepone, etc.; los tipos de acto verbal que etiqueta, describe, pide una acción, responde a una acción, saluda, protesta, repite, exclama, etc.; y las reglas de conversación como cantidad, calidad, modo, relevancia, conocimiento del mundo, discurso coherente, etc. (Brown, 1987).

Aunque el lenguaje deriva en parte su significado de las relaciones estructurales de sus componentes, construye el contenido semántico en buena medida sobre el terreno menos regulado, generalizado y predecible de los usos pragmáticos. El mensaje emitido mediante el lenguaje puede ser entonces literal o no literal, y aunque ambos se rigen por el

mismo tipo de procesos y comparten el mismo tipo de operaciones, se diferencian por una serie de variables en su configuración, que dependen en gran medida del contexto, y de la forma en que se lo procesa.

Como establece Escandell (1996, p. 24) “hay una parte del significado que logramos comunicar, que no es reductible al modelo de un código que empareja convencionalmente significantes y significados”, y agrega a continuación que para establecer esos significados es necesario acudir al contexto en el que se emiten las frases. Esa parte del significado se apoya también en el lenguaje no verbal (gestos, mirada, postura, etc.), y los aspectos paralingüísticos (entonación, tono, volumen de voz y ritmo del habla); y en el inglés depende también en gran medida del uso adecuado de los acentos.

Otro componente importante de la comunicación en relación con el uso pragmático es el *lenguaje figurado* o *lenguaje no literal*, como las metáforas, símiles, modismos, ironías, sarcasmos, y otros tipos de expresión que escapan al uso del lenguaje, limitado a lo que Owens (2003) describe como un sistema convencional de símbolos arbitrarios y sus combinaciones, que se rigen por determinadas reglas. Este componente usualmente representa un problema para cualquier persona que aborda el aprendizaje del inglés como L2, y resulta particularmente complejo para las personas con SA.

La teoría de la metáfora puede ser de gran utilidad para abordar un proceso de aprendizaje de L2. Algunos lingüistas han propuesto que las metáforas son semánticamente anómalas, de modo que durante una primera fase debe fracasar el intento de producir una interpretación literal de las mismas, siendo entonces necesario recurrir a la búsqueda de una segunda interpretación no literal, (Giora, 1999). Esto no significa que la labor de interpretación de metáforas se lleve a cabo en dos etapas, sino simplemente que conforme disminuye la familiaridad de una metáfora, su interpretación requiere de un

esfuerzo cognitivo extra.

Parte de la evidencia empírica acerca de lo anterior se encuentra en los estudios realizados por Glucksberg (2001) y Giora (2003), quienes consideran que, en la interpretación de la metáfora, un sujeto tiene acceso a uno u otro significado de manera indistinta. Sin embargo, aunque el acceso es libre, la interpretación se da de manera paralela, es decir, ninguno de los dos significados es inhibido, aunque uno de ellos resulte incompatible con el contexto.

Estos estudios proponen que la comprensión de metáforas (representantes del lenguaje no literal) y de las expresiones literales, están basadas en el principio de la prominencia gradual (Giora, 2012), que es la ubicación de la expresión metafórica en un continuum entre metáforas de fácil a difícil interpretación. Este nivel de dificultad se deriva de cuatro aspectos: frecuencia, familiaridad, convencionalidad y prototipicidad. La comprensión del lenguaje figurado y literal se explica entonces por el principio de “la prominencia”. Los significados prominentes son preponderantes y además son procesados desde el principio, independientemente de que su significado sea literal o metafórico, ambiguo o no.

Si una expresión tiene dos significados, el significado más popular, prototípico familiar y/o frecuentemente usado en un determinado contexto, comunidad, o que se haya aprendido, será el más prominente. Así, la interpretación con mayor prominencia tiene preferencia sobre la menos prominente. Las nuevas interpretaciones de un significado prominente contienen procesos secuenciales. En la primera fase se procesa el significado prominente, luego será rechazado como significado intencional y por último será interpretado.

El significado más prominente generalmente coincide con el significado literal.

Aunque, como es visto y para nuestro interés, en la metáfora también se producen significados prominentes. Se accede a los significados menos prominentes en una segunda instancia, cuando debemos reconocer que los significados más notables no se adecúan a la situación comunicativa.

La prominencia gradual asume que, en la fase inicial de comprensión de expresiones no literales como la metáfora, no hay grandes variaciones de procesamiento. Inicialmente, son procesadas teniendo en cuenta su sentido prominente, independiente del contexto o la literalidad. Es necesario un soporte contextual más fuerte cuando el sentido procesado es incompatible con el contexto.

Esta teoría acerca del proceso de interpretación de la metáfora, permite clasificar las que aparezcan en los textos de las canciones, de modo que el taller se pueda organizar en torno a ellas, en un orden gradual de dificultad de interpretación, y a partir de allí estructurar los demás contenidos lingüísticos que se aborden en el modelo. Esto permite adecuarlo a las necesidades de las personas con SA, y dar respuesta además a una dificultad compartida con las personas neurotípicas en el uso de lenguajes figurados.

La música como herramienta de enseñanza y aprendizaje del inglés y los Jazz Chants de Carolyn Graham

En “*The value of songs and chants for young learners*” (2006, p. 64), Elizabeth Foster aborda el aspecto lingüístico del aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde tres categorías: la prosodia, el vocabulario y la gramática. En cuanto a la prosodia, resalta que el inglés es un idioma basado en los acentos rítmicos, es decir, que en él algunas sílabas duran más que otras, al contrario de lo que sucede en el español, en el que se les da el mismo énfasis y duración a todas las sílabas.

Este aspecto del inglés es complicado de enseñar a estudiantes jóvenes desde una perspectiva analítica, de un modo explícito con los niños más pequeños se recomienda enseñar la prosodia de manera implícita, es por esta razón que es conveniente utilizar cánticos ya que permiten enseñar patrones rítmicos de una manera natural y eficaz. Argumenta también que el uso de cánticos, en los que las frases se inscriben en ritmos métricos, y las canciones que proporcionan además el complemento melódico, ayudan a recordar frases largas, a incorporar léxico y a comprender la gramática, referida a situaciones concretas que los estudiantes pueden relacionar con su propia experiencia.

En relación con la gramática, los cánticos pueden llegar a ser muy útiles para enseñar los temas más complicados de la lengua. Una pieza musical puede ayudar a que la gramática cobre sentido y las palabras pueden hallar su lugar junto con el patrón musical. Es por esto que el aprendizaje basado en la música o el ritmo nos puede facilitar la enseñanza de los tramos más largos de la lengua (Foster. p. 64).

Al igual que sucede con los elementos gramaticales, el vocabulario se retiene mejor cuando es mostrado a través de canciones (Elley, 1989; Eller, Papps, y Brown, 1988; Cohen, 1968). Jalongo y Bromley (1984) manifiestan que los niños que leen o escuchan historias cantadas aumentan el vocabulario, la sintaxis y la semántica. Esta adquisición accidental de vocabulario la explica Krashen (1989) a través de la *Input Hypothesis*, en la que sugiere que adquirimos vocabulario nuevo o no conocido si es significativo para nosotros, es decir si lo consideramos útil. Continúa diciendo que la cantidad del *input* comprensible es proporcional a la cantidad de vocabulario adquirido. Las ilustraciones ayudan a clarificar el significado a los estudiantes que no conocen los términos.

En *Musical training influences linguistic abilities* (2009), Moreno habla acerca de la relación que hay entre aprendizaje y música, afirmando entre otras cosas que la

educación musical mejora la elaboración no sólo en la música, sino también en el discurso. Para corroborar esto refiere una investigación en la cual se asignó a los niños actividades musicales o artísticas durante un periodo de seis meses; al finalizar esta intervención se demostró que la educación musical en los niños había mejorado su capacidad de diferenciación en la lectura.

En relación con el aprendizaje del inglés como segunda lengua, Ellis (1994) plantea que en éste, el contexto juega un rol indispensable. Para este autor hay dos formas de aprender una lengua, de manera formal o de manera informal. Cuando se aprende de manera informal el contexto es mucho más natural que al aprenderla de manera formal; el aprendizaje se realiza de manera inconsciente y el entorno lingüístico resulta rico en situaciones conectadas con la vida real y variado en el uso del léxico. Al aprenderla en el aula de clase, el aprendiz lo hace de manera consciente, en un entorno más limitado y artificial.

Una metodología que se sitúa entre lo formal (estructura curricular, metodología diseñada, ámbito académico, etc.) y lo informal (incorporación del uso pragmático del lenguaje, asociación con elementos no académicos, ritmos del jazz, etc.), es la de los *Jazz Chants*, propuesta por Carolyn Graham por primera vez en 1978, que permite incluir en el proceso de aprendizaje diferentes aspectos de la pragmática, incluso los relativos al lenguaje corporal, de una manera natural y lúdica, y así mismo, incrementa la interacción entre los estudiantes.

Tal vez el aporte más importante de esta metodología es explotar la música como herramienta útil para aprender una segunda lengua, lo que además provee sin que Graham se lo proponga, entornos inclusivos en los que personas de diferentes características pueden aprender inglés como L2 en igualdad de oportunidades. Aunque el enfoque de Graham se

concentra en los aspectos coincidentes en el ritmo y la entonación del inglés hablado y los de los cánticos del jazz, la música realiza otros aportes al proceso de aprendizaje a partir de sus relaciones con el lenguaje, y de su naturaleza de actividad comunicativa y social. Patel (2008) citado por Smith (2013, p. 52), sostiene por ejemplo que hay algunos mecanismos cognitivos que el lenguaje y la música comparten, lo que permite suponer que, en tanto ponen en juego las mismas dinámicas neuronales (al menos en parte), su uso puede facilitar el aprendizaje de una segunda lengua.

Metodologías que, como la que este trabajo plantea, unen el aprendizaje de una L2 con la música y dan otra perspectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras. El insumo metodológico más importante de nuestra propuesta es el método de los *Jazz Chants* de Carolyn Graham (1978), por lo que se hará referencia ahora a la teoría en que se fundan, sus características principales y tipos, su metodología, y a las circunstancias que rodearon su creación. Según cuenta Jin Zhang en *Jazz Chants in English Language Teaching* (2011), citado en Florido, Gómez y Rozo (2014, p.24), los *Jazz Chants* fueron descubiertos accidentalmente por Carolyn Graham mientras tocaba piano en un bar. Alguien se acercó y le dijo algunas palabras, en las que ella percibió la misma estructura métrica (cuatro cuartos) que tenía la música que tocaba: jazz tradicional. Graham descubrió así una relación directa entre el ritmo del jazz y el inglés americano hablado.

El objetivo general de los *Jazz Chants* es enseñar a cualquier grupo de estudiantes en proceso de aprendizaje de inglés como segunda lengua, por medio de la música, en especial el ritmo del jazz. Aunque es importante recalcar que el ritmo de otro tipo de música también se puede implementar como metodología de aprendizaje. El objetivo debe centrarse en enseñar lenguaje real, que en realidad se pueda usar y apropiado para grupos

con edades determinadas.

Como señalan Florido, Gómez y Rozo (2011, p. 24), en una reseña que hace Jean C. Engler (1978, p. 470) del libro “Jazz Chants: Rhythms of American English for Students of English as a Second Language” (Graham, 1978), el compás marcado del inglés puede llegar a ser un aspecto difícil de enseñar. Afirma Engler que los *Jazz Chants*, al igual que la poesía en inglés, se enfocan en los patrones rítmicos, a partir de lo cual dice que al utilizar el ritmo de la poesía en inglés, estos cánticos pueden facilitar a los aprendices el proceso de aprendizaje de esta lengua, ayudándolos a dominar los acentos más irregulares que se presentan en el inglés hablado.

De igual manera, esto le permite al estudiante ser consciente de los patrones rítmicos que posee el inglés americano y además, al utilizarlos de una manera natural en el contexto de conversaciones cotidianas, lograr una mejor comprensión del mensaje por parte de otros escuchas y de hablantes nativos.

Ahora bien, en relación con la creación de los *Jazz Chants*, Zhang afirma que uno de los mejores métodos es el propuesto por Carolyn Graham. Este consta de cuatro pasos: vista preliminar, escucha, canto coral y canto grupal y/o individual. El primer paso hace referencia al título del cántico, en este los estudiantes deben hacer una hipótesis acerca del tema central del cántico y se hace una breve explicación sobre la relación con el contexto cultural. En el segundo los estudiantes se familiarizan con el cántico, esto se hace reproduciéndolo o cantándolo y se acentúa su ritmo con el uso de diferentes instrumentos musicales o con el cuerpo. En el tercer paso, los estudiantes deben leer la letra del canto para poder repetirlo con el profesor o la grabación. Y por último está el canto individual o grupal, en este punto los estudiantes deben cantar el canto en conjunto y después el grupo puede ser dividido para que cada uno realice una parte del canto.

Otra forma de trabajar con esta metodología es que los estudiantes actúen en parejas el canto frente a la clase. Después de haber memorizado el canto, los estudiantes lo pueden improvisar según sus gustos. Por ejemplo, cambiando los lugares, pronombres o cambiando la estructura gramatical, también pueden poner el canto en un contexto situacional o se puede convertir en un juego de rol. El profesor tiene la opción de hacer una variedad de ejercicios con base en este método.

Zhang divide los *Jazz Chants* en dos grupos: los *Jazz Chants* temáticos, en los que los cánticos siempre están relacionados con temas como la familia, los animales, la naturaleza, las estaciones, etc., y los *Jazz Chants* de gramática y estructura, que cumplen la función de poner en práctica estructuras gramaticales como verbos, preposiciones, tiempos verbales, interrogantes, imperativos, etc. A parte de estos dos grupos, existen otros que pueden ser creados por el profesor, dependiendo del objetivo y los temas de la clase. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se hace evidente la versatilidad de esta metodología, facilitando así el aprendizaje del inglés como segunda lengua. (Zhang, p. 564).

Como se mencionó anteriormente, la música, por tratarse de una actividad social y comunicativa, de carácter colaborativo, propicia la conformación de espacios de inclusión en los que todos, desde sus diversos intereses y capacidades, pueden realizar aportes igualmente valiosos a la consecución de metas comunes. Tiene además la ventaja de funcionar con dinámicas de interacción particulares, claras y unívocas, en las que tanto personas neurotípicas como personas con Síndrome de Asperger (población objetivo del componente de inclusión de esta propuesta) pueden entenderse y desempeñarse sin mayores dificultades.

Capítulo 3

Metodología

A partir de la pregunta de investigación se trazaron cuatro ejes que orientaron una amplia investigación bibliográfica, que se realizó durante el último semestre de 2015, y se definieron los conceptos con los que se construyó el marco teórico que sirvió de soporte al diseño del producto de mediación pedagógica: las características del SA y sus implicaciones para la inclusión en el aula regular; las relaciones entre música y lenguaje; los procesos de aprendizaje del inglés como L2; y por último la música como actividad de naturaleza social, cooperativa e integradora.

Buscando un acercamiento al problema de la inclusión y a las características del SA se acudió a diferentes expertos como la Dra. Elena Marulanda, Psicóloga de la Universidad de los Andes, Magister en Educación de la Universidad Javeriana y Doctorada en Psicología con énfasis en Neuropsicología Cognitiva por la Universidad Autónoma de Madrid, quien actualmente se desempeña como Directora de Posgrados de la Facultad de Educación de la Javeriana; y la Maestra Hilba Milena Jiménez, Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial en la Universidad Pedagógica Nacional, Docente de la Facultad de Educación de la Javeriana, ambas con una amplia experiencia en inclusión y en educación de personas con SA, quienes han adelantado además importantes investigaciones en procesos cognitivos y lenguaje figurado.

Esta consulta orientó la investigación bibliográfica hacia las investigaciones de Mercedes Belinchón y otros académicos de las universidades vinculadas al programa Apúntate, para proveer apoyos universitarios a personas con trastornos autistas; también sirvió para centrar el estudio de la metáfora en las investigaciones de Rachel Giora,

particularmente sobre el carácter ambiguo y el literal, y el concepto de prominencia del significado, centrales en su interpretación. Esto se conectó posteriormente con otros trabajos relacionados con el uso pragmático del lenguaje, del que la metáfora y otras figuras literarias hacen parte.

Tras la investigación bibliográfica y la consulta a expertos, se realizó una entrevista no estructurada a un niño que presenta características de un sujeto con SA (no diagnosticado), y a sus padres; en ella se indagó sobre su desempeño académico, sus relaciones personales e interpersonales, sus gustos e intereses. Además de sus particularidades, el encuentro permitió observar algunas características que son comunes a las personas con esta condición. La información obtenida mediante el contacto de primera mano con este niño y su familia se constituyó en un insumo vital para la elaboración del taller.

En torno a las relaciones entre música y lenguaje, se trabajó en una revisión bibliográfica amplia con Giuliana Santambrogio, lingüista que actualmente cursa la Maestría en Música de la Universidad Javeriana, cuyo proyecto de investigación se centra en el aprendizaje del inglés como L2 a través de la música, campo en el que trabajó antes en Brasil durante cerca de dos años. Su conocimiento de la bibliografía y de la problemática, tanto disciplinar como pedagógica, se constituyó en un importante aporte para el diseño del taller, y permitió incorporar las teorías de Jackendoff y Lerdahl, y de Katz y Pesetsky, que conectan la teoría de la gramática generativa universal de Chomsky con la música, y proporciona un soporte académico fuerte a la metodología de los *Jazz Chants de Graham*, de carácter más empírico.

La investigación en torno a los procesos de aprendizaje del inglés como L2 se apoyó especialmente en autores como Ellis y Brown, que se conectaron con los de Bernal *et al.*,

Castro, Moreno, y también Fonseca, en torno al uso de la música en el aprendizaje y la enseñanza del inglés. Esta información orientó la selección de las canciones y actividades que se emplearon en el diseño y ejecución del taller.

Por último, se exploró el trabajo de Krashen, quien sostiene que en al reducir los filtros afectivos se mejora la actitud del estudiante y su disposición a incorporar nuevos conocimientos, lo que resulta muy útil para romper ciertas trabas en el aprendizaje de una segunda lengua, que suele estar marcado por el temor a equivocarse en una práctica de comunicación que, por ser inherentemente social, expone al estudiante ante sus interlocutores. Esta teoría resulta entonces relevante para la investigación, ya que se ha comprobado que la música es un medio de estimulación y relajación que reduce estos filtros, lo que la convierte, en ese sentido, en una buena herramienta para un exitoso aprendizaje de inglés como L2.

En una intersección en la que confluyen varios de estos ejes, se ubica la estrategia metodológica de los *Jazz Chants*, de Carolyn Graham. Por hallarse ubicada en un punto intermedio entre el aprendizaje informal y el formal, se decidió utilizarla como base metodológica en el diseño de este taller, lo que llevó a poner el lenguaje figurado, y particularmente la metáfora, como ordenador de los contenidos del taller en función de la teoría de Giora. Se ordenaron pues las canciones a partir de las metáforas que contenían, en términos de su dificultad creciente de interpretación, y se mantendrá abierto el programa a la incorporación de canciones propuestas por los estudiantes tomando en cuenta los intereses personales, así como el ritmo y el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos.

Debido a esto, las estructuras gramaticales y el vocabulario, que suelen ser lo más importante en una clase convencional, quedaron supeditados a la forma en la que aparezcan en los materiales (canciones y cánticos de *Jazz Chants*), de manera similar a la situación

característica del aprendizaje por inmersión. Al utilizar las canciones como herramienta esencial de este proceso, los estudiantes tendrán la oportunidad de tener un acercamiento más profundo a la cultura norteamericana, y al uso pragmático del lenguaje, y además podrán adquirir vocabulario y mejorar la pronunciación de una manera natural y lúdica.

Los ejes mencionados, y los conceptos que los rodean, fueron usados para orientar el diseño de un taller para el aprendizaje del inglés como L2 a través de la música, que posibilitara un entorno inclusivo enfocado especialmente en las características, fortalezas y necesidades de niños con Asperger. Tras el proceso de diseño, el taller fue revisado por un experto y se le realizaron ajustes antes de proponerlo al Colegio Fontán, donde se está realizando una experiencia piloto a partir de la cual será analizado y evaluado.

Capítulo 4

Conclusiones

El objetivo final de esta investigación se desarrolló mediante los componentes teórico y práctico. En el primer componente fueron evidenciados diferentes metodologías aplicadas al uso de la música en el lenguaje, la música como medio de comunicación y al mismo tiempo ser un instrumento de enseñanza para el idioma, en este caso método de enseñanza del inglés como segunda lengua en personas con SA.

Seguido por el componente práctico se realizó un proyecto (piloto) con sede en el colegio Fontán, el cual desde un principio se vino trabajando con un alumno de la institución con SA no diagnosticado, y varios estudiantes con dificultades para socializar. El desarrollo de la investigación práctica estuvo apoyado por la universidad y por el colegio, siendo primordial el acompañamiento tanto de las directivas de la institución como

de los profesores. Durante el ejercicio, realizado en 8 sesiones de una hora por cada sesión, permitió observar la relación entre los alumnos, la música y el lenguaje mediante diferentes metodologías aplicadas a la enseñanza de un idioma como los Jazz Chants de Carolyn Graham. En las sesiones realizadas los alumnos se mantuvieron activos y participativos en cada uno de los ejercicios, sin embargo, las actividades debieron ser muy variadas para el confort y el interés de los estudiantes en el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

El proceso de aprendizaje fue materializado mediante el uso de metáforas de una lista de canciones en inglés y acompañados por el uso de las manos para seguir el ritmo para seguir las canciones.

Para la realización del taller, el Colegio Fontán solicitó la conformación de un segundo grupo, ya que las edades de los niños interesados en participar se concentraban en rangos de cinco a siete años y de doce a catorce, por lo que la temática y la dinámica de las actividades debía ser diferente para cada uno de ellos.

En cuanto al grupo de niños entre cinco y siete años se encontraron tres casos con condiciones particulares: un niño con autismo profundo, uno con déficit de atención severo y el otro con un trastorno generalizado del desarrollo sin diagnosticar, pero que en la opinión de sus profesoras tiene una edad mental de cuatro años, pese a que su edad biológica es de siete. La complejidad del problema de inclusión es grande debido a que las necesidades de los tres son fuertemente contrastantes, lo que pone una dura prueba al taller como herramienta inclusiva, más allá de que el entorno escolar en el que se implementa está basado en el respeto de la diferencia.

Debido a esto fue necesario modificar las dinámicas de acción en las sesiones, puesto que para el niño con autismo se debe buscar más apoyo visual y repeticiones de actividades o juegos con poca variabilidad, de modo que no le genere una incomodidad

traumática; sin embargo para el niño que presenta déficit de atención es necesario realizar diferentes actividades con poca duración y mucho movimiento, a fin de no perder su interés; y para el niño con trastorno generalizado del desarrollo se hace necesario trabajar más lentamente en pronunciación y comprensión.

En el grupo de los niños entre los doce y catorce años, hay un niño con Síndrome de Asperger, quien fue entrevistado en la etapa de diseño del taller, de modo que sus necesidades y sus características particulares sirvieran de guía para la reflexión en torno a la metodología y los contenidos. Durante su participación en el taller su actitud hacia las actividades propuestas ha sido favorable, debido en parte a su notable gusto por la música. En lo que va corrido del pilotaje, y a partir de lo que ha sido posible observar, sus habilidades de interacción social han ido mejorando.

Aún es muy temprano para determinar si los avances del grupo en general han sido positivos o negativos, pero a medida que se avance en la implementación del taller se podrán hacer observaciones más precisas sobre el desempeño y logro de los alumnos en particular, y sobre la eficacia del taller mismo como herramienta de mediación en el proceso de los estudiantes. Estas observaciones, insumo para la evaluación final tras el pilotaje del taller, serán incluidas en el cuerpo de esta tesis, junto con las observaciones de los jurados, antes de su entrega definitiva.

Debido a que, por dificultades durante el proceso de diseño del taller, el pilotaje no alcanzó a realizarse en su totalidad antes de la entrega para el lector, ni de la sustentación ante el jurado, se solicitó la evaluación del mismo a la Maestra Milena Jiménez, en calidad de experta en el tema, y se adjuntó a este documento como parte de los Apéndices.

Referencias

- Aguilera, M. (2006). *Asperger un pensar diferente: Guía para padres y profesionales*. Santiago, Chile: S.A. Editorial.
- Bernal, Larrañaga, Gallardo y Rodríguez. (2010). *La Música en la enseñanza-aprendizaje del inglés*. España: Congreso Internacional.
- Belinchon, Hernandez y Sotillo (2009). *Síndrome de Asperger: Una guía para los profesionales de la educación*. España: Centro de Psicología aplicada de la universidad autónoma de Madrid (CPA- UAM).
- Bestard y Pérez. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid: Síntesis.
- Brown, H. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. NY: Prentice Hall.
- Brownell, H. (1990). Appreciation of metaphorical alternative word meanings by left and right brain-damaged patients. *Neuropsychologia* (28), 375-383.
- Campell, Don. 2001. *El Efecto Mozart para niños* (Trad. De Amelia Brito). Barcelona, Ediciones Urano.
- Carrillo, L. (2010) *La metáfora filosófica. O de cuándo hablan en serio los filósofos*. Universidad de Valparaíso.
- Castro, N. (2014) *El uso de la Música para la enseñanza del inglés*. Soria, España: Universidad de Valladolid.
- Engler, J. (1978) *Jazz Chants: Rhythms of American English for Students of English as a Second Language by Carolyn Graham*. En: *TESOL Quarterly*. Vol. 12, No. 4 (Diciembre); p. 470-475. [Consultado 15 abr. 2016]. Disponible en: <<http://www.jstor.org/stable/3586146>>.
- Ellis, R. (1994) *The study of language acquisition*. Inglaterra: Paperback.
- Escandell, M. V. (1996) *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel Lingüística. Libro completo: pdf archivo: 12,87 MB; tipo MIME: application/pdf)
- Flórez, R. (2005) *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Florido, G. Gómez, E. y Rozo, M. (2014) Jazz chants una propuesta metodológica que contribuye al aprendizaje de vocabulario en inglés como lengua extranjera (trabajo de grado). Recuperado de

<http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7558/FloridoGayonDanielAndr%C3%A9s2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Foster, E. (2006) *The value of songs and chants for young learners*. Londres: Encuentro.

Fonseca M, C. (1999) *El papel de la musicalidad del lenguaje en el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua* (Tesis doctoral) Universidad de Huelva. UMI 3044868

Giora, R. (1999) on the priority of salient meanings: Studies of literal and figurative language. En *Journal of Pragmatics*, 31: 919-929.

Giora, R, Gazal, O y Goldstein, I. (2012) *Saliency and Context: Interpretation of Metaphorical and Literal Language by Young Adults Diagnosed with Asperger's Syndrome*. Tel Aviv University.

González, F. (2006) El estudiante asperger: una comprensión desde el enfoque de la alteridad. *Educere*, 10 (35), 611-620.

Graham, C. (1978). *Jazz Chants: Rhythms of American English for Students of English as a Second Language*. EE UU: oxford university.

Katz, A., Ferretti, T. (2001) Moment-By-Moment Reading of Proverbs in Literal and Nonliteral Contexts. En *Metaphor and Symbol*, 16 (3 & 4): 193-221

Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983) *A Generative Theory of Tonal Music*. MIT Press. Cambridge, MA.

López, R. y Munguía, A. (2008) Síndrome de asperger. *Revista del postgrado de psiquiatría*, 1 (3), 6-9

Mantilla, D. (2012) *Influencia de la música en los niños*. Recuperado el 13 de 03 de 2016, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar04.pdf>

Marc, E y Picard, D. (1989) *La interacción social Cultura, Instituciones y Comunicación*

Martínez, L. (2013) Trabajo de fin de grado: El síndrome de asperger: Estudio de un caso. Universidad de valladolid, Segovia, España.

Martínez, I. (2005) Universidad *Complutense de Madrid*. Recuperado el 10 de 04 de 2016, de Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal.: <http://site.ebrary.com/lib/unortesp/Doc?id>

Monmany, M. (2004) Acerca de la educación musical. *Revista Leeme*. Barcelona, España.

Moreno, M. S. (2009) *Musical training influences linguistic abilities*. Francia: Marseille.

Murphey, T. (1992) *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.

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.

Plan Decenal Nacional 2006-2016 del MEN.

Purroy, C, Pérez, C. (2002). Musicoterapia y Síndrome de Down. En Musicoterapia 2002. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6823/musicoterapia.pdf>

Ojea Rúa, M. (2008) Síndrome de Asperger en la Universidad. Alicante: Editorial Club Universitario.

Pabón, S. (2009) Las habilidades sociales en las competencias básicas. *csif revista*, 1-8.

Peñafiel, E. (1999) *Habilidades Sociales*. México: Editex.

Pérez, M. (2004) Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una l2. *Actas del xv congreso internacional de ásele*. España: Centro virtual cervantes.

Pinker, S. (2002) *the Blank Slate*. Londres, Penguin Books

Richmond, P. (2000) *Introducción a Piaget (15º ed)*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.

Rusinek, G. (2004) Aprendizaje musical significativo. *Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1-16.

Storr, Anthony. 1992. *Music and the Mind*. Nueva York, Ballantine Books..

Suarez, C. (2002) Entornos virtuales de aprendizaje: interfaz de aprendizaje cooperativo. Trabajo de grado, Universidad de Salamanca.

UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion: *Ensuring Access to Education for All*. Paris. P. 12

Zhang, J. (2011) *Jazz Chants in English Language Teaching*. Theory and Practice in Language Studies, Vol. 1, No. 5, pp. 563-565.

APÉNDICE A

**TALLER PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA
LENGUA A TRAVÉS DE LA MÚSICA**

Propuesta para implementación de un modelo pedagógico de carácter inclusivo para
el Colegio Fontán, sede de Bogotá

**ANDREA MARIÑO, ALEJANDRA CADENA,
NATALIA CHINCHILLA**

Bogotá

Mayo 2016

**TALLER PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA
LENGUA A TRAVÉS DE LA MÚSICA**

Introducción

Este taller tiene como propósito implementar una estrategia innovadora para el aprendizaje de Inglés como segunda lengua a través de la música, que resulta óptima para incorporar y aprovechar las diferentes habilidades e intereses de los estudiantes, lo que genera un entorno inclusivo y no homogeneizante en todos los contextos. Se toma en

cuenta que la música, además de contar con una estructura rítmica que permite acomodar los acentos del idioma de una manera natural, es una actividad inherentemente social, que se nutre de la diferencia, incorpora capacidades e intereses diversos y permite trabajar conjuntamente desde distintos niveles de pericia musical. El taller se constituye en una prometedora herramienta mediadora en el aprendizaje de una segunda lengua, permitiendo mejorar la competencia y aprendizaje de los estudiantes en términos de pronunciación, gramática, vocabulario, fluidez y comprensión, a la vez que potencia la adquisición y desarrollo de habilidades sociales, y cooperativas necesarias para trabajar en equipo, comprender y valorar a los demás.

Estudios realizados por diversos autores han asegurado que el uso de canciones en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua aporta beneficios en el proceso de aprendizaje. En “La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera”, Fonseca (2012) sostiene que la incorporación de música instrumental y vocal ayuda en el desarrollo de niveles lingüísticos (fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y léxico), por otra parte, la terapeuta española Patxi Del Campo (1997, citada en Stansell, 2015) afirma que “en la interacción oral, sólo el 15% de la información corresponde al lenguaje verbal, mientras el 70% del mensaje se transmite a través del lenguaje corporal, y el 15% restante a la entonación”. Palmer y Kelly (1992, p. 539), en “*Linguistic prosody and musical meter in song*”, sugieren el uso de la música para enriquecer la codificación del lenguaje. Cuando los acentos de canciones y el lenguaje encajan, el aprendiz puede experimentar un incremento en la comprensión de la acentuación de las palabras, los tiempos de atención, la anticipación de nuevo texto y la memoria” (Palmer & Kelly, p.539, citado en Stansell 2015).

Mora (2000, p. 147-151, citado en Stansell 2015) asegura que “el niño puede imitar el ritmo y los contornos musicales del lenguaje, mucho antes de que pueda decir las palabras”, ya que la adquisición de la lengua se inicia en el vientre materno y, dice ella, en el líquido amniótico el bebé sólo puede oír las vocales y la entonación (curva melódica y acentos). Desde un enfoque más psicológico, Krashen (1992) afirma que el uso de la música contribuye a reducir los filtros afectivos, lo que resulta en reducción de la ansiedad, y aumento de la motivación, mejorando sustancialmente el proceso de aprendizaje.

Metodologías que, como la que fundamenta este taller, unen el aprendizaje de una L2 con la música, dan otra perspectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras. El insumo metodológico más importante de esta propuesta es el método de los *Jazz Chants* que Carolyn Graham, basado en la relación rítmica entre la música y el inglés hablado. En una reseña hecha por Jean C. Engler (1978) sobre el libro *Jazz Chants: Rhythms of American English for Students of English as a Second Language* de Carolyn Graham (1979), citada por Florido, Gómez y Rozo (2014), se explica que los *Jazz Chants* se centran en los patrones métricos del inglés y admite que esta forma de aprendizaje conducirá a estudiantes de cualquier edad a manejar apropiadamente los acentos más irregulares del inglés.

Al usar los *Jazz Chants* los estudiantes aprenden a enmarcar las frases en patrones rítmicos regulares que se corresponden con los que emergen en la conversación, lo que les permite darse a entender con propiedad, haciendo más fácil la escucha para su interlocutor. Los *Jazz Chants* buscan que el aprendizaje incorpore un uso del lenguaje auténtico, que pueda ser utilizado en la vida real y alcanzado por aprendices de diferentes edades.

El taller se apoya también en aspectos de la música que abren la posibilidad de extender la exploración en torno a otros aportes que esta puede hacer al proceso de aprendizaje; entre otras se destaca el uso pragmático del lenguaje a través de las letras de

las canciones, ricas en metáforas y símiles, y el manejo de códigos de interacción social simples, que son inherentes al ejercicio de tocar y cantar en conjunto.

El uso pragmático del lenguaje para relacionarse adecuadamente en un contexto social, entendido como “La interacción social que se hace a partir del uso del lenguaje para comunicarse con otros”, permite entender la intención implícita que tiene el hablante al comunicarse. El uso pragmático, además del lenguaje figurado, incorpora el lenguaje no verbal como gestos, mirada, postura, etc., y los aspectos paralingüísticos como entonación, tono, volumen de voz y ritmo del habla (Escandell, 1996). La unión de estas variables hace que el mensaje transmitido adquiera un significado completo, aunque en muchas ocasiones el mensaje transmitido por el receptor puede tener diferentes interpretaciones; esto dependiendo del contexto y de la manera como se transmite el mensaje.

Dada la corta extensión del taller que aquí se plantea, y la amplitud del campo del uso pragmático del lenguaje, la intervención a desarrollar mediante la utilización de esta estrategia, se limita a los usos metafóricos y está organizado a partir del principio de la prominencia gradual de Giora (2012), el cual establece que la dificultad de comprensión de una metáfora se deriva de su ambigüedad; es decir: si la metáfora admite una interpretación literal además de la metafórica (como “me quemé las pestañas” o “estoy pintado en la pared”) será una metáfora ambigua, y puede resultar más difícil de interpretar que una no ambigua (como “soy un cero a la izquierda” o “eres un sol”), debido que la no ambigua sólo admite una interpretación; la metafórica.

La prominencia (salience) gradual se refiere entonces al grado de codificación que una metáfora tiene en nuestra mente, y abarca desde significados codificados previamente hasta significados nuevos, no codificados aún. El nivel de codificación se manifiesta en cuatro aspectos: frecuencia, familiaridad, convencionalidad y prototipicidad. Así, si una

palabra tiene mas de un significado, el significado más popular, prototípico, familiar, y/o frecuentemente usado en un determinado contexto o comunidad, será el más prominente. Así, la interpretación con mayor prominencia tiene preferencia sobre la menos prominente.

Ante metáforas nuevas, no codificadas, la prominencia puede resultar conflictiva y hace difícil la comprensión de su significado. Estas interpretaciones se llevan a cabo en procesos secuenciales; en la primera fase se procesa el significado prominente que en metáforas desconocidas generalmente será el significado literal. Se accede a los significados menos prominentes en una segunda instancia, cuando debemos reconocer que los más notables no se adecúan a la situación comunicativa.

De los planteamientos de Giora se deriva la conveniencia de repensar la posición al enseñar una lengua, al incorporar el procesamiento de la lengua figurada en general (incluso ironía, sarcasmo, hipérbole, bromas y otros usos pragmáticos). Se observa que en los textos de las canciones, como es común en los lenguajes poéticos, abundan las metáforas, extender el uso de los *Jazz Chants* mediante canciones en inglés, permitirá incorporar al proceso de aprendizaje, múltiples aspectos de la pragmática, incluidos los relativos al lenguaje corporal, de una manera natural y lúdica. Esto permitirá enfocar el taller en el aprendizaje de un inglés real, práctico y útil.

PROGRAMA

Modalidad: Presencial

Número de sesiones: 8

Horas Presenciales: Una hora por sesión. Total 10 horas.

Objetivos generales del taller:

Proveer una herramienta para mejorar la competencia y aprendizaje de los estudiantes en términos de pronunciación, gramática, vocabulario, fluidez y comprensión del inglés como segunda lengua, de una manera cercana al uso natural del lenguaje.

Objetivos específicos del taller:

Propiciar un espacio inclusivo en el que se aprovechen las diversas cualidades y capacidades de los estudiantes, así como sus estilos de aprendizaje y sus motivaciones e intereses.

Abordar el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua a partir del uso pragmático del lenguaje, enfocándose especialmente en la metáfora.

Promover la interacción y el trabajo cooperativo entre los estudiantes, a partir de diferentes juegos y actividades basados en canciones.

Generar estímulos auditivos que logren captar el interés del estudiante, basado principalmente en la presentación de canciones y cánticos de Jazz Chants.

Perfil del estudiante

Para la realización de este taller se precisa contar con un grupo de cinco a diez estudiantes entre los doce y catorce años de edad, y su nivel de inglés debe estar entre A2 y B1 (referencia del Marco Común Europeo, 2002), pero teniendo en cuenta las diferencias que se pueden encontrar en los contextos reales del aula, el nivel de los estudiantes puede variar. El estudiante que desee participar en el taller debe conocer con anticipación la metodología que se va a utilizar, de modo que este pueda ser un punto de partida que le

motive a realizar el proceso de aprender inglés, de una manera no convencional por medio de la música, así como estar dispuesto a incluir y cooperar con compañeros que tienen gustos, condiciones y cualidades diferentes a las suyas.

Ejes Temáticos

El taller desarrollará dos ejes temáticos en torno a los cuales se estructurará la actividad de cada sesión, y todos los contenidos:

Eje principal: Uso pragmático del lenguaje, centrándolo en la metáfora.

Eje secundario: estructuras del lenguaje (gramática, sintáctica, fonética, prosodia, semántica, léxica, etc.).

Metodología

La estrategia se basará en el método de los *Jazz Chants* de Carolyn Graham (1979), que se implementará de forma que aproveche las relaciones entre música, lenguaje y aprendizaje en los aspectos mencionados en la introducción. Los *Jazz Chants* comprometen actividades físicas, vocalización de sonidos, marcación del compás, etc., como ayuda didáctica en el aprendizaje del inglés. Por medio de esta táctica, los estudiantes podrán aprender los componentes del inglés de manera eficiente y entretenida.

En el desarrollo de la enseñanza del inglés haciendo uso de los *Jazz Chants*, Graham sugiere los siguientes pasos: inicialmente se debe describir de qué trata el cántico y dar una explicación de cómo se relaciona con el contexto cultural. A continuación, por medio de su reproducción, se presenta el cántico a los estudiantes y se pueden utilizar distintos instrumentos para acentuar el ritmo. Luego los estudiantes pueden observar la letra del cántico desde cualquier dispositivo como una hoja de papel o un computador, para luego repetirlos oralmente después del docente. En el último paso, se organizaran los estudiantes en grupos o individualmente para reproducir el cántico, de modo que puedan practicar la habilidad oral y que puedan recurrir a estrategias tales como cambio de la estructura gramatical, reemplazar sustantivos, nombres, etc.,.

Adicionalmente, se extenderá el alcance del método de Graham incorporando canciones que contengan metáforas, propuestas por los profesores y por los estudiantes, de modo que se aborde desde ellas el uso pragmático del lenguaje, y se procederá a jugar con los textos transformándolos en cánticos de *Jazz Chants*, es decir recitándolos de manera conversacional, con énfasis en la acentuación y la entonación natural del lenguaje. Se jugará también a modificar las metáforas, cambiando el tenor, el vehículo, o el contexto a fin de generar sentidos distintos, contrasentidos y sinsentidos, que permitan delimitar el sentido apropiado, generando interés en los alumnos y convirtiendo el ejercicio de interpretación de las metáforas en una tarea lúdica y creativa.

Las canciones y los cánticos de *Jazz Chants* son pues el corazón de la metodología y se complementarán eventualmente con actividades como observar imágenes alusivas a los contenidos de la sesión, para intentar comprender el contexto, construir cánticos nuevos, componer nuevas canciones que aluden a las imágenes trabajadas, y cantar las canciones correspondientes a la respectiva sesión del taller.

Evaluación

Al inicio del taller se hará un ejercicio para caracterizar a cada estudiante en términos de edad, otros intereses (artes, deportes, ciencias, filosofía, etc.), y nivel de dominio de los contenidos del curso, usando rúbricas diseñadas para esto a partir de la teoría de Giora y de los estándares fijados por el Marco Común Europeo de 2002, que permitan ubicar de manera aproximada, aunque con un cierto nivel de detalle, su comprensión de metáforas (mediante un ejercicio en español para eliminar la variable del lenguaje), y su nivel particular de inglés.

La evaluación de la comprensión de metáforas en inglés usará un cuadro de apareamiento con tres columnas; en la primera se dispondrá una lista de diez de ellas, ordenadas de la más sencilla a la más compleja, estimando el grado de dificultad a partir de la teoría de Giora. En la segunda los estudiantes contarán con el contexto para interpretar la metáfora que aparece en la casilla de su izquierda, y en la tercera columna se presentan las definiciones de cada una de las metáforas, aunque en desorden. El estudiante debe unir la metáfora con su respectiva definición en inglés (Apendice A).

Es importante mencionar que la evaluación que se llevará a cabo con este ejercicio tendrá un enfoque cualitativo, y su finalidad, será diagnóstica, ya que permitirá ubicar con mayor precisión el nivel inicial del taller, a la vez que incorporar y valerse de las diferencias entre los participantes, y servirá de insumo para evaluar el taller mismo al compararla con la evaluación final, que tendrá el mismo formato, pero en inglés (Apendice B).

Para determinar el nivel de inglés de cada estudiante se dispondrá de un ejercicio que deberán realizar en el primer encuentro con el equipo docente del taller, y se tomarán

en cuenta los materiales y contenidos que el estudiante ha cursado en la institución, así como la opinión de los profesores de inglés del colegio, que estén trabajando con los estudiantes en el momento de iniciarse el taller (Apéndice C).

El resto del contenido del taller será evaluado de forma continua en cada una de las sesiones, y durante todo el taller el profesor debe motivar y retroalimentar al estudiante mediante, permitiéndole observar su avance mediante ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para los que se usará como referencia una rúbrica con los temas a evaluar (Apéndice D).

Referencias Bibliográficas

- Engler, J. (1978). *English for Students of English as a Second Language by Carolyn Graham*. <http://www.jstor.org/stable/3586146>. Recuperado el 8 de marzo de 2016.
- Escandell, M. V. (1996) Introducción a la pragmática, libro completo. pdf. archivo: 12,87 MB; tipo MIME: application/pdf)
- Florido, Gómez y Rozo. (2014) “Jazz chants una propuesta metodológica que contribuye al aprendizaje de vocabulario en inglés como lengua extranjera.”. Trabajo de grado (Licenciatura en humanidades e idiomas) Universidad Libre. Bogotá. 24-25.

- Fonseca, M.C., Toscano-Fuentes, C. (2012) “La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera”. *Teoría de la Educación*. 24:2. 197-213
- Giora, R. (2012). “Salience and Context: Interpretation of Metaphorical and Literal Language by Young Adults Diagnosed with Asperger’s Syndrome”. *Metaphor and Symbol*, 27: 22–54
- Graham, C. (1978). *Jazz Chants: Rhythms of American English for Students of English as a Second Language*. EE UU: oxford university.
- Krashen, S (1992) “Fundamentals language of education”. Laredo Publishing Co: California. 50 págs.
- Ministerio de educación, cultura y el deporte (2002). “Marco común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación”. Madrid: Paseo del prado.
- Stansell, J. (2015) “The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature”. <http://www.jonstansell.com>. Available at: http://www.jonstansell.com/pdfs/Jon_Stansell_The_Use_of_Music_for_Learning_Languages.pdf [Accessed 22 Feb. 2016].
- Zhang, J. (2003). “Jazz Chants in English Language Teaching”. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1, No. 5, pp. 563-565.

LESSON PLANS FOR AGES BETWEEN 12 – 14 YEARS OLD

LESSON PLAN 1

Estimated time:

60 minutes

Topic of the lesson: Metaphors

Goals:

The students will be able to identify some metaphors and understand their meaning.

Terminal objectives:

Students will be able to use metaphors in a real context while they have conversations with others and they would be able to understand their real meaning.

Enabling objectives:

Students will identify different metaphors using a song as an example; they will also have the opportunity to create some based in the song.

Materials/equipment:

Recorder, flash cards, colors.

INSTRUCTIONAL PROCEDURES:**Lesson stages****1. Warm-up activity: (10 Minutes)**

Students will listen to a song (Count on me- Bruno Mars) while they relax and follow instructions given by the teacher. The song will include and it will be about metaphors on the importance of friendship.

<https://www.youtube.com/watch?v=Yc6T9iY9SOU><https://youtu.be/Yc6T9iY9SOU>

Metaphors found in the song: "Count On Me"- Bruno Mars<http://h>

If you ever find yourself stuck in the middle of the sea

I'll sail the world to find you

If you ever find yourself lost in the dark and you can't see

I'll be the light to guide you

You can count on me like 1, 2, 3

I can count on you like 4, 3, 2

If you're tossin' and you're turnin'

You'll always have my shoulder when you cry

<http://www.azlyrics.com>

2. Lesson core: (50 Minutes)

The teacher will show some flash cards with different vocabulary of the song, and she/he will ask some students about their meaning. Then, the teacher will try to explain the meaning of the metaphors and give them some examples. The students, with the help of the teacher will try to recognize the real meaning of them.

Students will play a game in pairs, each student will receive a paper and colors, they will have to try to create metaphors based in friendship, and they will have to share them with their partner. The idea is that the students think about metaphors in spanish and then think it english, they will understand that the structure, the use of words and the meaning will change. They will have to opportunity to think of existing friendship metaphors in Spanish and then try to create it in English.

Then each student will have to show to the whole class the metaphors they created. During this activity, the teacher will ask them to share the metaphors singing. The teacher will give them the basic rhythm (*jazz chants*) then the teacher will hand out some photocopies about a matching activity in order to reinforce the new vocabulary.

3. Assessment: (10 Minutes)

Students will have to try to create some metaphors and they will have to share them with their parents.

4. Closure: (10 Minutes)

Teacher is going to show some flash cards and randomly she is going to choose a student to identify and say the correct name of the drawing presented in the image and he will have to try to create a metaphor.

LESSON PLAN 2**Estimated time:**

60 minutes

Topic of the lesson: Metaphors and new vocabulary about sports.

Goals:

The students will be able to identify the difference between a metaphor and a simile while they learn new vocabulary about sports.

Terminal objectives:

Students will reinforce and learn new metaphors and some new vocabulary about sports using examples while they make some activities.

Enabling objectives:

The students will learn or reinforce vocabulary about sports and they will practice the use of metaphors in a real context.

Materials/equipment:

Recorder, song explaining the difference between a metaphor and a simile, flash cards, paper, markers and a box.

INSTRUCTIONAL PROCEDURES: The same activities sequence will recur with each of the animals who appear in the *Jazz chant*.

Lesson stages:**1. Warm-up activity:**

First, the teacher will ask the students some questions about love and the students who want to share their answers will have the opportunity. For example: have you ever been in love?

What do you feel when you see the person you like?

Then the teacher will play the song and they will all sing it together:

https://www.youtube.com/watch?v=6UdZlh8_xGchttps://youtu.be/6UdZlh8_xGc

Metaphors found in the song: "Life Is A Highway"- Rascal Flats

Sometimes you bend,

Sometimes you turn your back to the wind

There's a world outside ev'ry darkened door

Where blues won't haunt you anymore

Come ride with me to the distant shore

Life is a highway

I wanna ride it all night long

I wanna drive it all night long

<http://www.azlyrics.com>

2. Lesson Core: (40 Minutes)

After listening to the song, the teacher will ask the students about the metaphors that most caught their attention and she/he will clarify the ones that they didn't understand by giving examples; then, the teacher will present some vocabulary about some sports.

In a piece of paper, each student will be asked to write one metaphor but in this case they will have to include one word of the new vocabulary. For example: you can be the ball of my soccer game. Then, they will have to put the papers in a box.

Each of the students will have to pick one piece of paper from the box and he will have read the example, in this activity they will have to follow a rhythm and they will have to emphasize in the word of the sport. (*jazz chants*)

4. Closure: (5 Minutes)

The teacher will put the song that was played at the beginning of the class, and the students will have to keep their materials and get ready for the next class.

LESSON PLAN 3

Estimated time:

60 minutes

Topic of the lesson: Metaphors in music to learn adjectives

Goals: The students will find examples of metaphors regarding adjectives in the lyrics of a song.

Enabling objectives: The students will create images that interpret the metaphors found in the lyrics of the songs

Terminal objectives: Students will interpret the meaning of the metaphors they find.

Key words: lyric, metaphor, adjective.

Materials/equipment: Recorder, computer, paint program on computer (Teaching students to visualize what they are reading and to create graphic symbols helps them develop as readers, The tool can be used for discussion of a text, pair work, or individually, where students use in "paint," symbols, drawings, shapes, and colors to construct a graphic of the text they are reading. After completing their individual or group images, students have the ability to print out their final versions for feedback and assessment.)

INSTRUCTIONAL PROCEDURES:

Lesson stages

1. Warm-up activity: (20 Minutes)

Students review the definition of metaphor and the definition of an adjective: it is a word that describes or clarifies a noun. Adjectives describe nouns by giving some information about an object's size, shape, age, color, origin or material. The teacher will tell them that in the lyrics of a song, they will find both subjects.

The teacher will ask the students to brainstorm examples of metaphor and list them on the board.

The teacher will have them briefly explain the metaphor for the whole class. (If any of the students' examples are actually simile, clarify the two literary elements for the class.)

2. Lesson core: (45 Minutes)

Then, students will read the lyrics to Firework by Katy Perry:

<http://www.azlyrics.com/lyrics/katyperry/firework.html>, to find examples of metaphors and adjectives. After discussing the metaphors, they found, students search through their own music collections for additional examples.

The teacher will ask students to read the lyrics and then look for examples of metaphors.

Students should be able to identify the phrase “baby you’re a firework” as a metaphor.

Metaphors found in the song: **"Firework"- Katy Perry**

Feel so paper thin

Like a house of cards, one blow from caving in?

Do you ever feel already buried deep six feet under?

'Cause there's a spark in you?

Just own the night like the 4th of July

'Cause, baby, you're a firework

As you shoot across the sky-y-y

let your colours burst

Make 'em go, "Aah, aah, aah"

You're gonna leave 'em all in awe

Like a lightning bolt, your heart will glow

Even brighter than the moon

Lead a discussion with the following questions:

What does the lyric/title “firework” mean? What do you understand?

Why does the lyricist use the phrase “baby you’re a firework”?

What are some other phrases the lyricist could have used instead of the metaphor “baby you’re a firework or feel so paper thin”?

What other metaphors can you find in the lyrics?

3. Assessment: (15 Minutes)

Tell students they will select one song and should print or write the selected song’s lyrics to select the metaphors.

Closure: (10 Minutes)

The teacher will put the song a few times so they can sing it with the lyrics on hand. They will notice the metaphors and adjectives.

Firework- Katy Perry: <https://www.youtube.com/watch?v=QGJuMBdaqIw>

LESSON PLAN 4**Estimated time:**

60 minutes

Topic of the lesson: Metaphors in music to learn future tenses.

Goals: The students will be identify metaphors and future tense in pop culture songs.

Terminal objectives: Students will determine the meaning of metaphors and the structure of future tense in pop culture songs.

Enabling objectives: Students will analyze the significance of metaphors and the future tense in specified pop culture songs.

Key words: Metaphor, future, pop, culture, songs.

Materials/equipment: Recorder, Pop culture music selections with metaphors and future tenses in youtube. (The teacher will let the students choose 1 or 2 songs from the list)

Live My life- Far east movement ft. Justin Bieber

<https://www.youtube.com/watch?v=eW6XyxMq9qI>

Miley Cyrus - The Climb:

<https://www.youtube.com/watch?v=NG2zyeVRRebshttp:///h>

Next to me- Emeli Sandé:

https://www.youtube.com/watch?v=-nwdjQmc_N8http:///h

Diddy Dirty Money Coming Home ft. Skylar Grey:

<https://www.youtube.com/watch?v=k-ImCpNqbJw>

Instructional procedures: The student will touch the different parts of its body, according to the beat of the song, trying to follow the rhythm.

Lesson stages

1. Warm-up activity (10 Minutes)

Students will quickly review the difficulty and salience of metaphor.

The teacher will write on the board: A metaphor does not use: _____(with a fist)

like _____ (a hammer) or _____(cute) as _____ (kitten). To compare, it just says

that something _____(my heart) 's/is _____(a stereo). Teacher will allow students 1

minute to turn and talk to a partner to review their answers. Teacher will review answers and then tell students that metaphors not only change the meaning of things.

2. Lesson core: (50 Minutes)

The teacher will play Live My life by Far east movement ft. Justin Bieber (or one of the two or three songs the students chose) once, allowing students to listen and read the lyrics in paper. At the end of the song, the teacher will mention a metaphor that she discovered in the song. After, the teacher will lead the class in a discussion of the metaphor and discuss its meaning.

The teacher will then allow students to work in small groups to repeat the process on one or two of the following songs, Miley Cyrus by The Climb, Next to me by Emeli Sandé, Coming Home by Diddy and Dirty Money ft. Skylar Grey and Santa Claus is comin' to town by Mariah Carey.

3. Assessment (10 Minutes)

The students can use the beat of a familiar song or tune to create their own song about school, family, friends, etc.. This created song should include at least 5 meaningful metaphors, one of ahí hay should exist within the chorus and it should be in a future tense. For students who need extra assistance, printed lyrics from selected songs and highlighters will be provided.

4. Closure: (10 Minutes)

The teacher will put one song the students liked the most; this will work as reinforcement in vocabulary, metaphors and future tense.

LESSON PLAN 5**Estimated time:**

60 minutes

Topic of the lesson: Metaphors in music to learn comparatives and superlatives.

Goals: The students will identify metaphors, comparatives and superlatives adjectives in a video with different pop and rock songs.

Terminal objectives:

Distinguish among different forms of comparative adjectives and adverbs, and make comparisons using visually supported materials.

To go far beyond "more" or "er" in describing similarities and differences

Enabling objectives:

Complete modeled sentence starters.

Justify opinions and preferences with evidence.

Identify and creatively explain or illustrate a figure of speech.

Identify examples of comparatives from the video and take notes on a chart.

Key words: Metaphor, comparative, superlative.

Materials/equipment: index cards, computer, comparatives video, comparative image chart

<https://player.vimeo.com/video/120148741>

<https://cdn-educators.brainpop.com/wp-content/uploads/2013/10/Four-Images-for-Compariason1.pdf>

Instructional procedures:

Lesson stages

1. Warm-up activity (10 Minutes)

Students take turns drawing. The last person to draw challenges the next person to draw an object that is “more _____ / _____ er” than the last drawing in some way, only using each adjective once per game. The object can be the same as the last one, e.g. “Draw a penguin

which is fatter than that penguin” or a different object, e.g. “Draw a whale which is happier than that koala”.

Display the Comparative Adjectives Image and ask the class to describe the images using comparatives: -er (e.g., stronger, taller, hungrier) and more (more modern, more athletic).

Ask the students to think about songs that use comparative adjectives.

2. Lesson core: (50 Minutes)

On a repeated viewing of the video <https://player.vimeo.com/video/120148741>, have students listen for the different forms of comparative adjectives and adverbs.

After completing the chart, ask students to think back to the different songs and retell what each comparative referred to, and then use them in sentences of their own, and perhaps recreate different sentences according to their personalities and integrate a beat and rhythm into it.

3. Assessment (10 Minutes)

Students, must prepare at least one set of 4-5 comparatives. For example: adjectives (fast, strong, loud, long). Each participant must produce at least one comparative sentence, using the example sentence: I prefer _____ because [they are/ it is] _____ than _____. For example, a student might say “I prefer dogs because they are friendlier than cats”.

4. Closure: (10 Minutes)

Many idioms and expressions in English use the comparative adjective better. Have students look for examples in songs they like listening to, and choose one to illustrate and explain. They may choose to illustrate the expression in any creative way, such as a song, joke, story, etc. Some examples of expressions are: Better late than never, Better safe than sorry, Two heads are better than one, Better luck next time, For better or for worse, Take a turn for the better, Get the better of, Better off and Better half.

LESSON PLAN 6

Estimated time:

60 minutes

Topic of the lesson: Metaphors and Introducing Nouns and Verbs

Goals: Identify and correctly write various parts of speech, including nouns and verbs.

Terminal objectives:

The students will be able to identify the nouns in a sentence 10 out of 10 times accurately.

The students will be able to identify the verbs in a sentence 10 out of 10 times accurately.

Enabling objectives:

Identify the types of nouns and verbs.

Identify and creatively explain or illustrate a figure of speech.

Create songs with previous knowledge on nouns and verbs.

Recognize metaphors without even knowing the definition of it.

Key words: Metaphor, verbs, nouns, jingle.

Materials/equipment:

Copies of the noun web, jingle lyrics, and worksheet for each student, Copies of the picture group activity, board, Music to songs (optional)

What makes you beautiful- One Direction

<https://www.youtube.com/watch?v=QJO3ROT->

[A4E&list=PLBzd0AocvvUKQymGt_DrKSPj0ahjR7VHx.](https://www.youtube.com/watch?v=QJO3ROT-A4E&list=PLBzd0AocvvUKQymGt_DrKSPj0ahjR7VHx)

Grace Kelly- Mika

https://www.youtube.com/watch?v=0CGVgAYJyk&list=PLPLxNr7p_jFGtElsNLEFeZAs

[TaGwdUkSL.](https://www.youtube.com/watch?v=0CGVgAYJyk&list=PLPLxNr7p_jFGtElsNLEFeZAs)

Lesson stages

1. Warm-up activity (10 Minutes)

During a fast game of "Never have I ever...", the students will encounter themselves with the appropriate and natural use of verbs and nouns. The teacher will start by saying: "Never have I ever runned 10 km", If any of the students have runned 10 km, they will have to pay a "punishment" and it will be to run across a field while they chant a metaphor according the verb or noun in the sentence.

2. Lesson core: (50 Minutes)

Ask the students to think of a person, place, or thing. Have the students share their word. Tell the students that these types of words are called nouns. Then have the students think of one thing that they enjoy doing in their free time. Have them share their word. Tell the students that these types of words are called verbs.

Step-by-Step Plan:

Explain to the students that nouns are a person, place, or thing.

Sing different songs with nouns.

Give several examples of all kinds of nouns with the students help, have students call out the nouns found.

Sings different songs with verbs.

Play the phrasal Verbs Songs Video: https://www.youtube.com/watch?v=bcIFMd_6Dis,

while having them act out the verb.

Metaphors found in the song: "What Makes You Beautiful"- One Direction

You're turning heads .

Baby you light up my world

Metaphors found in the song: "Grace Kelly"- MIKA

You reduced me to tears.

My queasy smile
I could be wholesome
I could be loathsome
Putting my life on the brink
Should I look older just to be put on your shelf?
I tried to be like Grace Kelly
But all her looks were too sad
So I try a little Freddie
I've gone identity mad!
I could be brown
I could be blue
I could be violet sky
I could be hurtful
I could be purple

3. Assessment (10 Minutes)

Using what they have learned about nouns and verbs, the students will create sentences with them. When they finish, they will have to go back to a song they have already heard and in pairs, recreate it. The teacher will assess their progress based on how many nouns and verbs they correctly identify and used.

4. Closure: (10 Minutes)

Ask students to say examples of a noun and verb. Remind them that every sentence needs a noun and a verb. When they finish talking, have them sit in a circle and each one start a song with one noun or one verb, emphasizing the rhythm on each one of them and the semantical accordance.

LESSON PLAN 7

Estimated time:

60 minutes

Topic of the lesson: Metaphors and Introducing new vocabulary related to jobs and places.

Goals: Students will learn poetry terminology and figurative language (metaphor, simile).

Terminal objectives:

Students will increase fluency and comprehension through meaningful listening, speaking and reading, emphasizing on new vocabulary.

Students will analyze the purpose of figurative language, idiomatic language and vocabulary related to jobs and places with assistance.

Enabling objectives:

Students will study the characteristics of figurative language.

Students will analyze what effect have metaphors on the meaning of jobs and places.

Students will use metaphors.

Key words:

Alliteration, assonance, rhyme, imagery, metaphor, simile, personification, poetry.

Materials/equipment:

Songs, “Smooth”- Santana, one envelope for each pair of students, containing a copy of the lyrics, in large print and cut into separate lines. If possible, make copies on an assortment of paper colors, so it is easier to keep each set of lines together, colors and markers of different colors, copies of lyrics for each students.

https://www.youtube.com/watch?v=6Whgn_iE5uchhttp:///h

Metaphors found in the song: "Smooth"- Rob Thomas

Like seven inches from the midday sun

he words melt everyone

But you stay so cool

The step in my groove

better suit your mood

Because you're so smooth
the ocean under the moon
kind of loving that can be so smooth
Gimme your heart,
You hear my rhythm on your radio
You feel the turning of the world so soft and slow
Gimme your heart

Instructional procedures:

Lesson stages

1. Warm-up activity (5 Minutes)

The teacher will put the song “Smooth” on in order for the students to listen to it, the students will not know they will work with this song throughout the whole class.

2. Lesson core: (50 Minutes)

Divide students into pairs.

Give each group an envelope with the pre-cut lines of the “poem”, without mentioning the name of the song.

Empty the envelopes and explain that each group has the lines of a poem, which they are to put in order. Point out that several lines have the line numbers written at the end, to help them get started.

As they begin working, play 2 or 3 songs of different types. For example: classical pieces, or similar songs that annoy most 13 and 14 year olds.

Finally, play “Smooth”. The teacher will be able to enjoy watching as they begin to realize that this song is the poem they have in the cut outs. Replay the song continuously, 4 or 5 times, until most groups have the lines ordered.

Play the song through, with students following the sets of lyrics they have constructed.

Whole class discussion

Pass out the complete lyrics.

3. Assessment (10 Minutes)

Assessment will be made with consideration to class participation and by checking that all students have followed instructions.

4. Closure: (10 Minutes)

Have students listen and sing the song with the help of the printed lyrics.

LESSON PLAN 8**Estimated time:**

75 minutes

Topic of the lesson: Metaphors in music and Introducing farm animals vocabulary and spelling.

Goals: Students will use context clues to determine the meaning of similes and metaphors in popular music. They will then use this knowledge to write their own metaphors and similes.

Terminal objectives:

Students will be able to identify and determine the meaning of metaphors and similes.

Enabling objectives:

Students will identify vocabulary related to farm animals.

Students will spell correctly.

Students will identify metaphors.

Key words:

Simile, metaphor, lyrics, farm, spelling.

Materials/equipment:

Music player, paper, pencil

Metaphors found in the song: “The Fox” by Ylvis

https://www.youtube.com/watch?v=jofNR_WkoCEhttp:///h

"The Fox"- Ylvis

What does the fox say?

Big blue eyes, pointy nose, chasing mice, and digging holes.

Tiny paws, up the hill, suddenly you're standing still.

Your fur is red, so beautiful, like an angel in disguise.

But if you meet a friendly horse,

The secret of the fox, ancient mystery.

You're my guardian angel hiding in the woods.

Metaphors found in the song: “Animal” by Neon Tree

<https://www.youtube.com/watch?v=qY--Yu4kzz0>

We play pretend
 You're just a cannibal
 take a bite of my heart tonight
 Say goodbye to my heart tonight
 I feel the chemicals kickin' in
 Here we go again

Instructional procedures:

Lesson stages

1. Warm-up activity (10 Minutes)

Tell the group that they will be listening for metaphors and similes in the lyrics, or words, of a song.

Play the song “The Fox” by Ylvis

On paper and on the computer, show students the video and lyrics to the song.

Have a short discussion with students about what they think the song means. Possible discussion questions include: What does the word fox mean in this context? Why? What lead you to that conclusion?

2. Lesson core: (50 Minutes)

Highlight the main metaphor that repeats throughout the song: What does the fox say?

Discuss why this is a metaphor and its meaning in the song. The teacher will remind students that context clues help to highlight the meaning of metaphors like this.

Guide students through the rest of the song lyrics to identify other metaphors, and discuss their meanings.

Arrange the class into pairs, and give them each the lyrics to this song.

Have your students work with their partners to identify the similes and metaphors in the song and determine their meanings. Instruct them to underline the similes and metaphors and write the meanings in the margins.

3. Assessment (10 Minutes)

Pass out individual copies of the lyrics to "Animal" by Neon Tree

Play the song for the class.

Ask students to read all the lyrics and identify the metaphors. Encourage them to highlight the metaphor on sheets of paper. The teacher will ask: What does this metaphor mean?

Why might be considered an "animal" here?

Challenge your students to write their own metaphors about life, and have them write explanations of their metaphors.

4. Closure: (10 Minutes)

Ask your students to interpret the following metaphor and simile: The Earth is a delicate flower. Life is like a box of chocolates. Tell your students to write at least two sentences to provide evidence that supports their interpretations.

APÉNDICE B

Comprensión de metáforas

(Evaluación final)

Instructions: match the metaphor on the left with the definition on the right.

Context	Metaphor	Definition
---------	----------	------------

Camila and Laura are having lunch together. Laura is crying but she does not want to tell Camila what is wrong. Camila says:	Make me your radio.
Paula and Sofia are having a picnic at the park. Laura is sad because she does not feel comfortable with her physical appearance. Camila gives her a hug and tells her that she is a firework.	Baby you're a firework.
Alexander has a lot of friends. He feels that his ideas are always taken into account. He has a lot of power over others and a lot of ladies are in love with him. For this reason, he says to one of his friends:	I am a fireball.
Natalia, Manuela, Simon and Federico are friends. They always share time together but most times Federico's ideas are ignored. He is not taken into account when they make group decisions.	Feel so paper thin
Martin and Alejandra are dating, they have a very strong relationship, they share a lot of time together and they share almost the same ideas. Alejandra says to Martin:	You are the thunder And I am the lightning
Lauren and Valeria are in the cafeteria. Lauren has many problems with his family and at school. Valeria encourages Lauren telling her that:	There's always going to be another mountain, always going to be an uphill battle.
Mom and Lina are talking and mom, who is proud of her for being a good student and a good daughter, says:	You're a cherry blossom
Paula and Mike are talking about	You're the

I am a powerful person, a force of nature.
We complement each other in a perfect way.
You are breath taken.
Like is full of obstacles we need to go through.
You are important, meaningful, special in every circumstance and necessary to make me feel happy (me, other people, friends, family, etc.)
There is something I really need to express.
Make me the person you listen to when you need advice.
You're beautiful the way

how happy they are and Mike tells her that she is perfection and the relief he feels when he is overwhelmed saying:	swimming pool on an August day.
John is talking to Maria and he tells her that there is something important that he really wants to tell her; but he is afraid of her reaction, and thinks:	Right now there is a steel knife in my windpipe.

you are.
To feel insignificant.

APÉNDICE C

(Evaluación inicial)

English Placement Test

The following placement test, is designed to give students and teachers of English as a second language, a way of assessing the approximate level of a student's knowledge of English vocabulary, grammar and usage. This test should be placed before the workshop begins.

Instructions: This text has 15 questions and you will have to answer them in no more than 30 minutes. There will be various types of questions (multiple choice, open answer and yes or no)

1. My boyfriend _____ to the movies every night.
 - a. go
 - b. goes
 - c. goed
2. Simon _____ very tall.
 - a. is
 - b. are
 - c. has
3. _____ some more tea?
 - a. Would you like?
 - b. Do you like
 - c. You'd like
4. If I were rich, I _____ buy a huge house in Miami.
 - a. will
 - b. shall
 - c. would
5. By the time you get this letter I _____.

- a. Will have left
 - b. Am going to leave
 - c. Would leave
6. What is your favorite subject in school?

7. When is your birthday?

8. How many people are your family?

9. How do you get home from school?

10. Where were you born?

11. Do you like play sports?

YES

NO

12. Are you hungry?

YES

NO

13. Do you like animals? YES
NO
14. Did you go to the movies last friday? YES
NO
15. Do you eat breakfast every morning? YES
NO

APÉNDICE D

(Rúbrica general)

Esta rúbrica se constituye en la referencia general que servirá para la realización de todos los ejercicios de evaluación a realizar durante la ejecución del taller.

Tema	4	3	2	1
Comprensión del sentido figurado de las metáforas	El estudiante comprende el significado metafórico (figurado) de las diferentes expresiones trabajadas..	El estudiante requiere de explicaciones relacionadas con el contexto de uso de la metáfora, para poder comprenderla en sentido figurado	El estudiante logra enunciar contextos en los que se usa la metáfora pero no comprende su significado figurado.	El estudiante comprende la expresión trabajada de manera literal.
Uso de metáfora	Usa las metáforas trabajadas en contextos que les corresponden.	Utiliza algunas metáforas en contextos que le corresponden, otras aún se le dificultan.	Aunque parafrasea el sentido figurado de la metáfora no logra usarlo en el contexto adecuado.	Hace uso del sentido literal de la metáfora en los contextos reales.
Estructura de la oración	Realiza oraciones utilizando el vocabulario visto en clase.	Realiza oraciones empleando el vocabulario visto en clase con poca dificultad.	Aunque realiza oraciones, en ocasiones se le dificulta emplear el vocabulario visto en clase.	Muestra confusión al hacer oraciones de empleando el vocabulario visto en clase.
Adjetivos	Hace uso de adjetivos en diferentes oraciones con el fin de describir objetos y personas.	En ocasiones, requiere ayuda para usar oraciones empleando adjetivos.	Confunde el uso de adjetivos para describir personas u objetos.	Muestra dificultad al hacer uso de adjetivos en diferentes oraciones.
Futuro	Usa los verbos en futuro de acuerdo con el contexto.	Utiliza algunos verbos en futuro en el contexto que corresponde, otras verbos aun se le dificultan.	Muestra confusión respecto al uso del tiempo futuro.	Aunque hace uso de verbos en futuro necesita ayuda para adaptarlos al contexto.
Comparaciones y superlativos	Realiza oraciones para hacer comparaciones de objetos y personas.	Realiza adecuadamente comparaciones de objetos y personas sin mayor dificultad.	Realiza oraciones haciendo de comparaciones relacionadas con objetos y personas, más muestra confusión entre	Presenta dificultad al momento de realizar comparaciones entre personas u objetos.

			superlativos y comparaciones.	
Partes de la oración	Logra identificar y usar las diferentes partes de la oración incluyendo verbos y sustantivos.	Emplea de buena las diferentes partes de la oración incluyendo verbos y sustantivos sin mayor dificultad.	Muestra un poco de confusión al hacer oraciones e identificar los verbos y sustantivos.	Desarrolla las oraciones con dificultad y muestra confusión al diferenciar un verbos y sustantivos.
Pronunciación	El estudiante pronuncia palabras y oraciones adecuadamente.	Pronuncia palabras y oraciones sin mayor dificultad.	Presenta inconvenientes al momento de pronunciar palabras u oraciones.	Se le dificulta y muestra confusión al pronunciar palabras u oraciones.

APÉNDICE E

Lyrics to the songs used in the lesson plans.

"Count On Me"- Bruno Mars

Oh uh-huh

If you ever find yourself stuck in the middle of the sea

I'll sail the world to find you

If you ever find yourself lost in the dark and you can't see

I'll be the light to guide you

We find out what we're made of

When we are called to help our friends in need

You can count on me like 1, 2, 3

I'll be there

And I know when I need it

I can count on you like 4, 3, 2

And you'll be there

'Cause that's what friends are supposed to do, oh yeah

Ooooooh, oooohhh yeah, yeah

If you're tossin' and you're turnin'

And you just can't fall asleep

I'll sing a song beside you

And if you ever forget how much you really mean to me

Every day I will remind you

Oooh

We find out what we're made of

When we are called to help our friends in need

You can count on me like 1, 2, 3

I'll be there

And I know when I need it

I can count on you like 4, 3, 2

And you'll be there

'Cause that's what friends are supposed to do, oh yeah

Ooooooh, ooooohhh yeah, yeah

You'll always have my shoulder when you cry

I'll never let go, never say goodbye

You know...

You can count on me like 1, 2, 3

I'll be there

And I know when I need it

I can count on you like 4, 3, 2

And you'll be there

'Cause that's what friends are supposed to do, oh yeah

Ooooooh, ooooohh

You can count on me 'cause I can count on you <http://www.azlyrics.com/>

"Life Is A Highway"- Rascal Flats

Whooo umm yeah...

Life's like a road that you travel on

When there's one day here and the next day gone

Sometimes you bend, sometimes you stand

Sometimes you turn your back to the wind

There's a world outside ev'ry darkened door

Where blues won't haunt you anymore

Where brave are free and lovers soar

Come ride with me to the distant shore

We won't hesitate

To break down the garden gate

There's not much time left today

Life is a highway

I wanna ride it all night long

If you're going my way

I wanna drive it all night long

Through all these cities and all these towns

It's in my blood and it's all around

I love you now like I loved you then

This is the road and these are the hands
From Mozambique to those Memphis nights
The Khyber Pass to Vancouver's lights

Knock me down get back up again

You're in my blood

I'm not a lonely man

There's no load I can't hold

Road so rough this I know

I'll be there when the light comes in

Just tell 'em we're survivors

Gimme gimme gimme gimme yeah

There was a distance between you and I (between you and I)

A misunderstanding once

But now we look it in the eye

Ooooo...Yeah!

There ain't no load that I can't hold

Road so rough this I know

I'll be there when the light comes in

Just tell 'em we're survivors

Life is a highway

I wanna ride it all night long

If you're going my way

I wanna drive it all night long

Gimme gimme gimme gimme yeah

"Firework"- Katy Perry

Do you ever feel like a plastic bag

Drifting through the wind, wanting to start again?

Do you ever feel, feel so paper thin

Like a house of cards, one blow from caving in?

Do you ever feel already buried deep six feet under?

Screams but no one seems to hear a thing

Do you know that there's still a chance for you

'Cause there's a spark in you?

You just gotta ignite the light and let it shine

Just own the night like the 4th of July

'Cause, baby, you're a firework

Come on, show 'em what you're worth

Make 'em go, "Aah, aah, aah"

As you shoot across the sky-y-y

Baby, you're a firework

Come on, let your colours burst

Make 'em go, "Aah, aah, aah"

You're gonna leave 'em all in awe, awe, awe

You don't have to feel like a wasted space

You're original, cannot be replaced

If you only knew what the future holds

After a hurricane comes a rainbow

Maybe a reason why all the doors are closed

So you could open one that leads you to the perfect road

Like a lightning bolt, your heart will glow

And when it's time you'll know

You just gotta ignite the light and let it shine

Just own the night like the 4th of July

'Cause, baby, you're a firework

Come on, show 'em what you're worth

Make 'em go, "Aah, aah, aah"

As you shoot across the sky-y-y

Baby, you're a firework

Come on, let your colours burst

Make 'em go, "Aah, aah, aah"

You're gonna leave 'em all in awe, awe, awe

Boom, boom, boom

Even brighter than the moon, moon, moon

It's always been inside of you, you, you

And now it's time to let it through-ough-ough

'Cause, baby, you're a firework

Come on, show 'em what you're worth

Make 'em go, "Aah, aah, aah"

As you shoot across the sky-y-y

Baby, you're a firework

Come on, let your colours burst

Make 'em go, "Aah, aah, aah"

You're gonna leave 'em all in awe, awe, awe

Boom, boom, boom

Even brighter than the moon, moon, moon

Boom, boom, boom

Even brighter than the moon, moon, moon

"What Makes You Beautiful"- One Direction

You're insecure,

Don't know what for,

You're turning heads when you walk through the door.

Don't need make up.

To cover up.

Being the way that you are is enough-oh-ough

Everyone else in the room can see it,

Everyone else but you..

Baby you light up my world like nobody else,

The way that you flip your hair gets me overwhelmed,

But when you smile at the ground it ain't hard to tell,

You don't know,

Oh Oh

You don't know you're beautiful!

If only you saw what I can see,

You'll understand why I want you so desperately,

Right now I'm looking at you and I can't believe,

You don't know,

Oh oh

You don't know you're beautiful!

Oh oh

That's what makes you beautiful!

So c-c-come on,

You got it wrong,

To prove I'm right I put it in a song,

I don't know why,

You're being shy,

And turn away when I look into your eyes.

Everyone else in the room can see it,

Everyone else but you..

Baby you light up my world like nobody else,

The way that you flip your hair gets me overwhelmed,

But when you smile at the ground it ain't hard to tell,

You don't know,

Oh oh

You don't know you're beautiful!

If only you saw what I can see,

You'll understand why I want you so desperately,

Right now I'm looking at you and I can't believe,

You don't know,

Oh oh

You don't know you're beautiful!

Oh oh

That's what makes you beautiful!

Nana Nana Nana Nana

Nana Nana Nana Nana

Nana Nana Nana Nana

Baby you light up my world like nobody else,

The way that you flip your hair gets me overwhelmed,

But when you smile at the ground it ain't hard to tell,

You don't know,

Oh Oh

You don't know you're beautiful!

You light up my world like nobody else,

The way that you flip your hair gets me overwhelmed,

But when you smile at the ground it ain't hard to tell,

You don't know,

Oh oh

You don't know you're beautiful!

If only you saw what I can see,
You'll understand why I want you so desperately.

Right now I'm looking at you and I can't believe,
You don't know,

Oh Oh

You don't know you're beautiful!

Oh oh

You don't know you're beautiful!

Oh oh

That's what makes you beautiful!

"Grace Kelly"- MIKA

"I wanna talk to you."

"The last time we talked, Mr. Smith, you reduced me to tears. I promise you it won't
happen again."

Do I attract you?

Do I repulse you with my queasy smile?

Am I too dirty?

Am I too flirty?

Do I like what you like?

I could be wholesome

I could be loathsome

I guess I'm a little bit shy

Why don't you like me?

Why don't you like me without making me try?

I tried to be like Grace Kelly

But all her looks were too sad

So I try a little Freddie

I've gone identity mad!

I could be brown

I could be blue

I could be violet sky

I could be hurtful

I could be purple

I could be anything you like

Gotta be green

Gotta be mean

Gotta be everything more

Why don't you like me?

Why don't you like me?

Why don't you walk out the door!

"Getting angry doesn't solve anything"

How can I help it

How can I help it

How can I help what you think?

Hello my baby

Hello my baby

Putting my life on the brink

Why don't you like me

Why don't you like me

Why don't you like yourself?

Should I bend over?

Should I look older just to be put on your shelf?

I tried to be like Grace Kelly

But all her looks were too sad

So I try a little Freddie

I've gone identity mad!

I could be brown

I could be blue

I could be violet sky

I could be hurtful

I could be purple

I could be anything you like

Gotta be green

Gotta be mean

Gotta be everything more

Why don't you like me?

Why don't you like me?

Why don't you walk out the door!

Say what you want to satisfy yourself

But you only want what everybody else says you should want

[x2]

I could be brown

I could be blue

I could be violet sky

I could be hurtful

I could be purple

I could be anything you like

Gotta be green

Gotta be mean

Gotta be everything more

Why don't you like me?

Why don't you like me?

Walk out the door!

"Humphry! We're leaving."

"Cha-ching!"

"Smooth"- Rob Thomas

Man, it's a hot one

Like seven inches from the midday sun

Well, I hear you whisper and the words melt everyone

But you stay so cool

My muñequita,

My Spanish Harlem Mona Lisa

You're my reason for reason

The step in my groove, yeah.

[Bridge]

And if you said, "This life ain't good enough."

I would give my world to lift you up

I could change my life to better suit your mood

Because you're so smooth

[Chorus]

And it's just like the ocean under the moon

Well, that's the same as the emotion that I get from you

You got the kind of loving that can be so smooth, yeah.

Gimme your heart, make it real

Or else forget about it

Well, I'll tell you one thing

If you would leave it'd be a crying shame

In every breath and every word

I hear your name calling me out

Out from the barrio,

You hear my rhythm on your radio

You feel the turning of the world so soft and slow

Turning you 'round and 'round

[Bridge]

[Chorus]

[Chorus]

Or else forget about it

Or else forget about it

Oh, let's don't forget about it

(Gimme your heart, make it real)

Let's don't forget about it (hey)

Let's don't forget about it (no oh no oh)

Let's don't forget about it (no no no oh)

Let's don't forget about it (hey no no oh)

Let's don't forget about it (hey hey hey)

"The Fox" - Ylvis

Dog goes woof, cat goes meow.

Bird goes tweet, and mouse goes squeak.

Cow goes moo. Frog goes croak, and the elephant goes toot.

Ducks say quack and fish go blub, and the seal goes OW OW OW.

But there's one sound that no one knows...

WHAT DOES THE FOX SAY?

Ring-ding-ding-ding-dingeringeding!

Gering-ding-ding-ding-dingeringeding!

Gering-ding-ding-ding-dingeringeding!

WHAT THE FOX SAY?

Wa-pa-pa-pa-pa-pa-pow!

Wa-pa-pa-pa-pa-pa-pow!

Wa-pa-pa-pa-pa-pa-pow!

WHAT THE FOX SAY?

Hatee-hatee-hatee-ho!

Hatee-hatee-hatee-ho!

Hatee-hatee-hatee-ho!

WHAT THE FOX SAY?

Joff-tchoff-tchoff-tchoffo-tchoffo-tchoff!

Joff-tchoff-tchoff-tchoffo-tchoffo-tchoff!

Joff-tchoff-tchoff-tchoffo-tchoffo-tchoff!

WHAT THE FOX SAY?

Big blue eyes, pointy nose, chasing mice, and digging holes.

Tiny paws, up the hill, suddenly you're standing still.

Your fur is red, so beautiful, like an angel in disguise.

But if you meet a friendly horse, will you communicate by mo-o-o-o-orse, mo-o-o-o-orse,
mo-o-o-o-orse?

How will you speak to that h-o-o-orse, h-o-o-orse, h-o-o-orse?

WHAT DOES THE FOX SAY?!

Jacha-chacha-chacha-chow!

Jacha-chacha-chacha-chow!

Jacha-chacha-chacha-chow!

WHAT THE FOX SAY?

Fraka-kaka-kaka-kaka-kow!

Fraka-kaka-kaka-kaka-kow!

Fraka-kaka-kaka-kaka-kow!

WHAT THE FOX SAY?

A-hee-ahee ha-hee!

A-hee-ahee ha-hee!

A-hee-ahee ha-hee!

WHAT THE FOX SAY?

A-oo-oo-oo-ooo!

Woo-oo-oo-ooo!

WHAT DOES THE FOX SAY?!

The secret of the fox, ancient mystery.

Somewhere deep in the woods, I know you're hiding.

What is your sound? Will we ever know?

Will always be a mystery what do you say?

You're my guardian angel hiding in the woods.

What is your sound? (A-bubu-duh-bubu-dwee-dum a-bubu-duh-bubu-dwee-dum)

Will we ever know? (A-bubu-duh-bubu-dwee-dum)

I want to, I want to, I want to know! (A-bubu-duh-bubu-dwee-dum)

(Bay-buh-day bum-bum bay-dum)

"Animal"- Neon Trees

Here we go again

I kinda wanna be more than friends

So take it easy on me

I'm afraid

You're never satisfied

Here we go again

We're sick like animals

We play pretend

You're just

A cannibal

And I'm afraid

I won't get out alive

No, I won't sleep tonight

Oh oh

I want some more

Oh oh

What are you waiting for?

Take a bite of my heart tonight

Oh oh

I want some more

Oh oh

What are you waiting for?

What are you waiting for?

Say goodbye to my heart tonight

Here we are again

I feel the chemicals kickin' in

It's getting heavy

And I wanna run and hide

I wanna run and hide

I do it every time

You're killin' me now

And I won't be denied by you

The animal inside of you

Oh oh

I want some more

Oh oh

What are you waiting for?

Take a bite of my heart tonight

Oh oh

I want some more

Oh oh

What are you waiting for?

What are you waiting for?

Say goodbye to my heart tonight

Hush, hush, the world is quiet

Hush, hush, we both can't fight it

It's us that made this mess

Why can't you understand?

Whoa, I won't sleep tonight

I won't sleep tonight

Here we go again [3x]

Oh oh

I want some more

Oh oh

What are you waiting for?

Take a bite of my heart tonight

Oh oh

I want some more

Oh oh

What are you waiting for?

What are you waiting for?

What are you waiting?

Here we go again, oh, oh *[3x]*

Say goodbye to my heart tonight

Oh oh

I want some more

Oh oh

What are you waiting for?

What are you waiting for?

Say goodbye to my heart tonight

Evaluación por experto

HILBA MILENA JIMENEZ

Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Experiencia en procesos de inclusión desde hace 11 años; Investigación en relación a procesos cognitivos y lenguaje figurado, más de 5 años; Docente de Educación Superior, 5 años.

Observaciones

Considero pertinente el ejercicio que están desarrollando, en especial para los requerimientos que existen en sujetos con algunas condiciones cognitivas que necesitan trabajar el uso metafórico de las expresiones; además proporcionan la oportunidad de ejercitar esta habilidad en otra lengua lo cual le da doble nivel de importancia a la implementación de estrategias como la que presentan.

Los aspectos trabajados en relación al uso metafórico y a las temáticas propias del inglés me parecen coherentes con el contexto y población a implementarse.

Por otro lado, es un trabajo que se observa completo para los propósitos delimitados que se describen en la investigación y tienen gran proyección para otros contenidos y expresiones metafóricas.

Adicionalmente la estrategia puede ser de gran aporte a contextos inclusivos pues posibilita que se trabajen las habilidades metafóricas requeridas por sujetos que tienen dificultades con la comprensión figurada, incorporando elementos que son específicos a sus requerimientos, pero a la vez posibilitando que se trabaje con todo el grupo en el que pueden estar inmersos dichos sujetos; algo muy positivo para la propuesta.

APÉNDICE G

**Consentimiento Informado para Participantes de la Investigación
Taller de inglés como segunda lengua a través de la música.**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Natalia Chinchilla, Alejandra Cadena y Andrea Mariño, de la Pontificia Universidad Javeriana. La meta de este estudio es enseñar inglés en un entorno inclusivo utilizando como herramienta la música mediante una investigación cualitativa.

Si usted permite la participación de su hijo (a) en este estudio, será necesario que asista durante 3 semanas, 3 días a la semana (lunes, miércoles y jueves), a sesiones de una hora y 15 minutos, la hora establecida para cada una de las sesiones será de 10:45 am a 12m. El estudiante debe participar activamente durante este proceso y así mismo, debe respetar las diferencias, ideas y opiniones de los demás participantes. Esta investigación será documentada mediante un diario de campo para así poder observar el progreso de los estudiantes.

Si usted está de acuerdo haremos un registro de cada una de las sesiones a través de fotografías, con el fin de documentar el proceso de cada uno de los estudiantes. Por otra parte, con el fin de desarrollar algunas de las actividades propuestas en las sesiones es importante que el estudiante traiga algún instrumento musical (maracas, panderetas, baquetas, etc.)

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Desde ya le agradecemos su participación.

Yo, _____ identificado con C.C
No. _____ como padre de familia o acudiente del
menor _____ del grado
_____ identificado con tarjeta de identidad No. _____ doy mi libre
consentimiento para la participación de mi hijo (a) en la mencionada intervención.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Alejandra Cadena, Natalia Chinchilla y Andrea Mariño. He sido informado de que la meta de este estudio es aprovechar las diversas cualidades de cada uno de los estudiantes para aprender inglés.

Reconozco que la información que se provea en el curso de esta intervención será estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Natalia Chinchilla al celular 310 221 2319.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Natalia Chinchilla al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

ANEXO 1

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO.

Bogotá, D.C., Fecha 25 de Mayo de 2017

Marque con una X

Tesis Trabajo de Grado

Señores
BIBLIOTECA GENERAL
Ciudad

Estimados Señores:

Yo (nosotros) Andrea Mariño, Alejandra Cadena y Natalia Chinchilla, identificado(s) con C.C. No. 1020765719,1033723475 y 1020748487, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado "Estrategia inclusiva para facilitar el aprendizaje de inglés a niños a través de la música", presentado y aprobado en el año 2016 como requisito para optar al título de Licenciado en Lenguas Modernas; autorizo (amos) a la Biblioteca General de la Universidad Javeriana para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad Javeriana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web de la Facultad, de la Biblioteca General y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Javeriana.
- Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "**Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

 Firma y documento de identidad

 Firma y documento de identidad

ANEXO 2

FORMULARIO DE LA DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS O TRABAJO DE GRADO: "Estrategia inclusiva para facilitar el aprendizaje de inglés a niños a través de la música"

SUBTÍTULO, SI LO TIENE: _____

AUTOR O AUTORES

Apellidos Completos	Nombres Completos
Cadena Mariño Chinchilla	Alejandra Andrea Natalia

DIRECTOR (ES)

Apellidos Completos	Nombres Completos
Osuna	Juan Gabriel

JURADO (S)

Apellidos Completos	Nombres Completos
Figueredo	Zaide

ASESOR (ES) O CODIRECTOR

Apellidos Completos	Nombres Completos
Osuna	Juan Gabriel

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Licenciado en Lenguas Modernas

FACULTAD: Comunicación y lenguaje

PROGRAMA: Carrera ___ Licenciatura Especialización ___ Maestría ___ Doctorado ___

NOMBRE DEL PROGRAMA: Licenciatura en Lenguas Modernas

CIUDAD: BOGOTA **AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO:** 2016

NÚMERO DE PÁGINAS 109

TIPO DE ILUSTRACIONES:

- | | |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ilustraciones | <input type="checkbox"/> Planos |
| <input type="checkbox"/> Mapas | <input type="checkbox"/> Láminas |
| <input type="checkbox"/> Retratos | <input type="checkbox"/> Fotografías |
| <input type="checkbox"/> Tablas, gráficos y diagramas | |

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia o producción electrónica):

Duración del audiovisual: _____ minutos.

Número de casetes de vídeo: _____ Formato: VHS ___ Beta Max ___ $\frac{3}{4}$ ___ Beta Cam
 ___ Mini DV ___ DV Cam ___ DVC Pro ___ Vídeo 8 ___ Hi 8 ___

Otro. Cual? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

Número de casetes de audio: _____

Número de archivos dentro del CD (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado):

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Unidad de Procesos Técnicos de la Biblioteca General en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará).

ESPAÑOL

INGLÉS

Inclusión, síndrome de Asperger, aprendizaje de inglés, música, metáfora.

Inclusion, Asperger Syndrome, English learning, music, metaphor.

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS: (Máximo 250 palabras - 1530 caracteres):

El objetivo general de esta investigación es diseñar un taller para el aprendizaje del inglés como segunda lengua (L2) a través de la música, que cree un entorno inclusivo para personas con Síndrome de Asperger (SA). La metodología empleada buscó aprovechar las relaciones entre lenguaje y música, abordando de manera natural y lúdica la acentuación y entonación prosódica del inglés. Así mismo, facilitar la interacción social, y teniendo en cuenta los intereses y estilos variados de aprendizaje, permitir que los niños con SA pudieran hacer uso de facultades en las que generalmente sobresalen. La

investigación se enfocó en la metáfora, para abordar una dificultad característica de niños y jóvenes, y en mayor medida de personas con SA, y por otro lado acercar la experiencia de aprendizaje al uso cotidiano de la lengua. Se apoya en una revisión bibliográfica acerca del concepto de inclusión, desde un enfoque que valora la diferencia, y el de aprendizaje en personas con SA, desde autores como Mercedes Belinchón. Así mismo, aborda la metodología de los *Jazz Chants* de Carolyn Graham, que une el aprendizaje del inglés como L2 y la música. La metáfora, abordada desde el principio de la prominencia gradual de Rachel Giora, sirve como estructura vertebral de los contenidos del taller. El resultado final es un taller en ocho sesiones que expande el método de Graham, para aprovechar más a fondo las relaciones entre música y lenguaje, y permite a niños con SA participar en igualdad de oportunidades con sus compañeros al facilitarles hacer aportes desde las fortalezas que resultan de su particularidad.

The overall objective of this research is to design a workshop for learning English as a second language (L2) through music, creating an inclusive environment for people with Asperger Syndrome (AS). The methodology used sought to take advantage of the relationships between language and music, addressing the accentuation and intonation of English in a naturally and logically way. Also to facilitate social interaction, taking into account the interests and varied learning styles, allowing children with AS make use of the abilities in which they generally excel. This research focused on the metaphor to address a difficult characteristic of children and young adults, and to a greater extent people with AS, and on the other hand to bring the learning experience to the everyday use of language. It is based on a literature review on the concept of inclusion, from an approach that values difference and learning in people with AS, from authors like Mercedes Belinchón. It also addresses the methodology of *Jazz Chants* by Carolyn Graham, linking learning English as L2 and music. The metaphor is approached from the principle of gradual prominence of Rachel Giora, which serves as the backbone structure of the contents of the workshop. The final result is a workshop of eight sessions that expands the method of Graham, to exploit the relationship between music and language, and that allows children with AS to participate on equal opportunities with peers by facilitating them to make contributions from their particular strengths.