



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio de Educación Infantil

Autismo infantil y desarrollo socio-emocional.
Propuesta de intervención para fomentar la
interactividad en un niño de 3 años mediante la música

Infantile autism and socio-emotional development.
Intervention proposal to promote interactivity in a 3 year
old through music

Autora

Cristina Ranz Huerta

Directora

Icíar Nadal García

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2018

Resumen

El Trastorno del Espectro Autista es un trastorno que afecta a niños y niñas de todas las edades. Estos niños presentan una importante dificultad comunicativa y de interacción social, por tanto, resulta difícil para los maestros seguir una filosofía inclusiva en el aula. Con el fin de facilitar esta labor, la música resulta un gran aliado para el docente, ya que puede conseguir ser un vehículo de expresión mediante el cual se facilite la comunicación. El presente trabajo consta de dos bloques diferenciados: en la primera parte se realiza una revisión teórica sobre el Trastorno del Espectro Autista, sus características más relevantes y la importancia de una educación inclusiva en las aulas de Infantil, así como los beneficios que puede aportar la música para favorecer la interacción e intención comunicativa en estos niños. En la segunda parte, se realiza una labor de observación y recogida de información sobre un caso concreto, un niño de 3 años que presenta este trastorno. Tras la puesta en práctica de alguna actividad con el fin de observar qué reacciones muestra el niño ante la música, se propone un plan de intervención específico de una semana de duración para este niño.

Palabras clave: educación musical, trastorno del espectro autista, educación emocional, educación infantil.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder is a disorder that affects children of all ages. These children have an important communicative difficulty and social interaction, therefore, it is difficult for teachers to follow an inclusive philosophy in the classroom. If we add to this the fact of presenting an important communicative difficulty and of social interaction, it is complex for any teacher to face an entire class following an inclusive philosophy. In order to facilitate this work, music is a great ally for the teacher, since it can be a vehicle of expression through which communication is facilitated. The present work consists of two differentiated blocks: in the first part a theoretical revision is made about the Autism Spectrum Disorder, its most relevant characteristics and the importance of an inclusive education in the Infant classrooms, as well as the benefits that the music to favor the interaction and communicative intention in these children. In the second part, a task of observation and collection of information is carried out on a specific case, a 3-year-old boy who presents this disorder. After the implementation of some activity in order to observe what reactions the child shows to music, a specific intervention plan of one week is proposed for this child.

Keywords: musical education, autism spectrum disorder, emotional education, pre-school education.

Índice

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	8
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	10
PARTE I. Marco Teórico	12
1. La música como proceso humano	14
2 .La música en Educación Infantil	18
2.1. Objetivos y contenidos según la legislación	22
2.2. Hacia una educación inclusiva	26
2.2.1. <i>Experiencias inclusivas a través de la música</i>	30
3. Definiendo el autismo	34
4. Autismo y desarrollo emocional	40
5. Beneficios de la música en Educación Especial	44
6. Elementos clave para una buena intervención	46
6.1. En relación al niño	46
6.2. En relación al espacio	48
6.3. En relación a las sesiones	50
PARTE II. Intervención educativa	52
2. Introducción, objetivos y metodología	54
3. Presentación del caso	58
3.1. Datos aportados por la familia (padres)	58
3.2. Datos aportados por la tutora y la profesora de Inglés	60
3.3. Observación directa	66
3.3.1. <i>Ficha de observación</i>	68
3.3.2. <i>Clasificación de conductas específicas observadas</i>	74
4. Plan de Intervención	90

CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXOS	110

Introducción y justificación

La música como recurso pedagógico es utilizada por maestros, terapeutas, pedagogos y personas afines al mundo de la educación desde hace años. Afirmar que ésta es una herramienta que favorece la atención y el desarrollo general de todos los niños no es algo novedoso, pero igualmente no deja de ser algo que no debemos pasar por alto en nuestras aulas.

Tal y como afirma Vaillancourt (2009): “el niño es un ser musical y creativo. Posee en él su propia música, que expresa en su ritmo, con su melodía natural, su expresión corporal y a su canto” (p.12). Es decir, el niño nace con la capacidad innata de crear música a través de su cuerpo, expresando sus vivencias y sentimientos. Por tanto, la música se convierte en un perfecto aliado para que los maestros puedan desarrollar su labor docente dentro del aula.

Mediante el trabajo que se desarrolla a continuación, se pretende conocer las características más relevantes del Trastorno del Espectro Autista (TEA), y utilizar la música como herramienta para favorecer la interacción entre un niño que presenta este trastorno y su entorno.

Para la estructuración de este trabajo se realiza una primera parte en la cual se establece un marco teórico sobre el que se fundamenta el trabajo basándonos en las investigaciones realizadas por diferentes autores. Tiene como objetivo aproximarse a la definición de Autismo y sus características más relevantes. También se incluyen otros apartados que defienden la idea de que la música es un proceso global innato en el ser humano, así como su importancia en el desarrollo infantil. Además, se realiza una revisión de la legislación actual de la Comunidad Autónoma de Aragón que establece los objetivos y contenidos del segundo ciclo de educación infantil referente a las diferentes áreas que se relacionan con la educación musical.

Otro de los puntos que se desarrolla en el presente trabajo, dentro del propio marco teórico, es la oportunidad que ofrece la música utilizada como recurso en el aula para favorecer una educación inclusiva.

En educación especial, la música es considerada como un recurso fundamental. De hecho, tal y como afirma Lacárcel (1990), existen numerosos estudios que afirman que la música mejora considerablemente la deficiencia del niño, teniendo en cuenta

siempre las diferencias propias que puedan darse entre las diferentes problemáticas. Es decir, no se puede esperar los mismos resultados ni reacciones en un niño con deficiencia visual o auditiva que en uno que presenta TEA.

En la segunda parte de este trabajo se expone un caso concreto de un niño con TEA. Se recopila información a través de datos aportados por la familia, tutora y personal docente del centro ordinario al que asiste, y una observación directa. Además, con el objetivo de garantizar una buena intervención con este niño, se recogen unos elementos clave y consideraciones a tener en cuenta tanto con el niño, como con la sala donde se realicen las actividades y las propias sesiones.

Finalmente, se propone un plan de intervención mediante el cual se pretende conseguir una mayor interacción entre este niño y su entorno. Este plan de intervención consta de un elemento diferenciador sobre el que se sostiene dicho trabajo: la voz humana.

Por último, se incluye un apartado de conclusiones y valoración personal en el que quedan reflejados los aspectos más relevantes, tanto en relación a los objetivos marcados, como a reflexiones propias obtenidas antes, durante y después de la realización del presente trabajo de fin de grado.

Objetivos y metodología

Los objetivos del presente Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

- Realizar una revisión teórica sobre el Trastorno del Espectro Autista, la educación inclusiva en Educación Infantil y los beneficios que aporta la música en los niños que presentan este trastorno.
- Diseñar un plan de Intervención para un niño de tres años con Trastorno del Espectro Autista utilizando la música como herramienta didáctica.

Por otro lado, dadas las características del presente trabajo, la metodología llevada a cabo varía en función de la parte de dicho trabajo.

En la primera parte se recopila información a través de diversos documentos (libros, artículos, revistas digitales, etc.) extraídos de diferentes bases de datos (dialnet, google académico, etc.), utilizando para ello una metodología narrativa, descriptiva y analítica.

En primer lugar, se pretende realizar una investigación exploratoria mediante la cual se aborde el tema principal de este trabajo de fin de grado, en un primer acercamiento con el fin de realizar un acercamiento al problema. Se trata de obtener una información inicial con el fin de continuar la investigación de una manera más profunda.

En la segunda parte de este trabajo, se realiza una observación directa con el objetivo de identificar qué reacciones y conductas presenta el niño en diferentes situaciones de aula. Según Anguera (2010, p. 122):

La observación tiene un inmenso potencial en el estudio del comportamiento humano. Nos permite estudiar las acciones y conductas perceptibles que tienen lugar de forma espontánea o habitual en el propio contexto, así como analizar los diversos procesos que tienen lugar en el ser humano y en los grupos y colectivos de los cuales forma parte.

Es decir, es un recurso natural por el que obtenemos mucha información sobre las posibles causas de las respuestas que se manifiestan en una persona a partir de un estímulo o situación contextual concreta. La decisión de llevar a cabo este tipo de metodología viene determinada por las múltiples posibilidades que ofrece, ya que se

trata de un método flexible y adaptable a diversos comportamientos y contextos.

Además, se realiza una entrevista semiestructurada, tanto a la tutora del niño con el que se trabaja, como a su profesora de inglés, con el objetivo de obtener información relevante y compararla con la observación directa realizada.

La entrevista es uno más de los instrumentos cuyo propósito es recabar datos, pero debido a su flexibilidad permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y entrevistador no tenían identificada, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado. (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p.166)

Por último, en este trabajo se realiza una labor de investigación acción, mediante la cual se pretende abordar el problema interviniendo sobre él y volviendo a realizar un análisis de los resultados obtenidos, realizando los cambios necesarios para seguir abordando el problema, de modo que la investigación se convierte en un proceso continuo.

Este tipo de metodología, según Colmenares (2012, p.105):

Es una metodología que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo; entre ellas podemos señalar la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan.

Es decir, se fundamenta en una participación activa del propio investigador que le permite realizar un análisis reflexivo de su propia intervención e ir flexibilizándola a medida que avanza la investigación, de manera que ofrece la oportunidad de cambiar una realidad.

Cabe destacar, que a raíz de la utilización de este último tipo de metodología, se establece el plan de intervención con el niño mediante el cual se pretende conseguir una mayor interacción entre éste y su entorno.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1. La música como proceso humano

El hecho de que la música es universal no es algo novedoso, siendo ésta uno de los lenguajes más importantes y antiguos desde la aparición del ser humano sobre la Tierra. Es un instrumento de comunicación a través del cual nos relacionamos, expresamos nuestras necesidades, deseos, vivencias y sentimientos. García (1997) afirma que “la persona, en todo su proceso va teniendo una serie de necesidades de comunicación, de entrar en relación y de crear continuamente. Todo ese proceso se basa en un lenguaje que es el de los sonidos, que va dando respuesta a las necesidades que el hombre tiene a lo largo de su historia” (citado en Del Campo, 1997, p.10).

Es decir, la música se entiende como un proceso humano global que integra diversas disciplinas teniendo un papel fundamental en el proceso del hombre. El autor citado anteriormente, afirma que “como tal, provoca en los seres humanos una diversidad de conductas y transformaciones accesibles a la observación directa o a la experimentación científica, siendo al mismo tiempo el producto de una acción específica y muy peculiar” (citado en Del Campo, 1997, p.115).

El movimiento de la Escuela Nueva surgido en S XIX otorgó a la música un lugar especial. Rousseau (1712-1778) defendió que la alfabetización musical debía producirse posteriormente a la experimentación musical. Otra de las autoras más célebres en educación fue María Montessori (1870-1952), quien, según las palabras de García Herrera (2017, p.41) “otorgaba a la música un valor formativo, la comparaba con el lenguaje hablado considerándola como algo natural en el desarrollo humano”.

La autora también afirma que durante el S.XX proliferaron diversas propuestas metodológicas siguiendo las corrientes de pensamiento anteriores:

Algunos de los más destacados fueron: Jacques Dalcroze (1865-1950) pionero en la educación rítmica corporal, defensor con su rítmica del desarrollo del sentimiento musical; Bela Bartók (1881-1945) quien junto con Zoltan Kodaly (1882-1967) realizaron una recopilación de canciones folklóricas que constituyó la base del método pedagógico musical KODALY implantado en Hungría; Maurice Martenot (1898-1980) para quien la formación musical debe estar al servicio de la educación general; Edgar Willems (1890-1978) quien diseñó una metodología musical para los niños a partir de los 3 años; Justine Ward (1879-1975) quien desarrolló una metodología para todos sin exclusión; Carl ORFF (1895-1982) quien consideró la palabra como la célula generadora de la música,

adaptando para los niños una serie de instrumentos para tocar en al aula (García Herrera, 2017, p.42).

Dalcroze creó su propia técnica: solfeo dalcroziano. Esta técnica permite desarrollar el oído interno de la persona con el fin de lograr un equilibrio mente-cuerpo. Lago y González (2012, p.100) afirman que:

Dalcroze es conocido como el creador de la Rítmica, método basado en el aprendizaje de la música a partir de la experiencia de movimientos corporales, de la improvisación y de la creatividad. La Rítmica Dalcroze es conocida, más comúnmente, como un método fundamentado en la práctica de los diferentes elementos rítmicos mediante el movimiento por el espacio.

En el caso de niños con TEA este equilibrio mente-cuerpo es fundamental, ya que mediante la consecución del mismo podrían llegar a lograr un control consciente de sus movimientos corporales. Teniendo en cuenta que éstos se pueden asociar a intenciones comunicativas y de interacción por parte del niño, este hecho se torna aun más relevante.

La propuesta de Dalcroze era conseguir que el cuerpo se convirtiera en un instrumento musical por medio de la integración del pensamiento, del sentimiento, emoción y de la acción. Con este planteamiento el autor buscaba tomar contacto directo con la música desde el inicio, pues la organización rítmica de fragmentos e ideas musicales podían ayudar a los alumnos a vivir y a sentir la música de forma más directa y personal (Lago y González, 2012, p. 99).

Es decir, el cuerpo se convierte en un instrumento de expresión y comunicación que ofrece oportunidades de interacción.

Según Jorquera (2004, p.31):

Orff parte de la premisa de que no existen niños ni personas que sean completamente amusicales, o por lo menos son casos excepcionales, de modo que con una formación adecuada es posible desarrollar la capacidad de percibir el ritmo, las alturas y las formas musicales, además de disfrutar participando en

actividades creativas grupales.

Por tanto, siguiendo esta línea y teniendo en cuenta que la rítmica es sinónimo de orden, todos los niños son susceptibles de conseguir un control consciente de ese orden, percibiendo el ritmo como algo continuo y un elemento con el que poder jugar individual, o grupalmente.

Por otra parte, otro de los autores que se destacan es Kodály. “El método de educación musical que Kodály ideó, tiene como base la convicción de que las capacidades del niño maduran y se desarrollan junto al conocimiento de los cantos de tradición oral de su país” (Jorquera, 2004, p.35) .Es decir, el método Kodály se basa en la voz cantada.

Willems, sin embargo, tuvo una visión algo diferente respecto a los demás autores, ya que consideró que las estructuras musicales y las estructuras psicológicas del ser humano estaban estrechamente relacionadas. Por tanto, elementos como la melodía, la armonía y el ritmo se corresponden con componentes de la personalidad humana: sensorialidad, racionalidad y afectividad.

Por consecuencia, para Willems la educación musical debe tener como objetivo promover la realización de momentos vitales, vivencias que involucren para lograr adquirir conciencia de ritmo, melodía y armonía, consiguiendo así que aumente la conciencia y profundidad de los componentes sensorial, emotivo e intelectual del ser (Jorquera, 2004, p.38).

Es decir, la música se convierte en algo intrínseco en el ser humano, y por tanto, los niños nacen con la capacidad de crear música a través de su cuerpo expresando vivencias, sentimientos y emociones, independientemente de si éstos presentan o no un problema de tipo sensorial, cognitivo o motor.

2. La música en Educación Infantil

La música es una herramienta muy utilizada en Educación Infantil. Para entender la importancia que supone contar con este recurso, y por qué los maestros y maestras recurren a él, se realiza a continuación una revisión de las características del periodo en el que se encuentran los niños en esta etapa.

Según Sarget (2003, p.200), en el periodo preoperacional, concretamente desde los 3 a los 4 años de edad:

Los movimientos adquieren mayor coordinación y variedad, simulando incluso los pasos de danza. No obstante, y contrariamente a lo que cabría esperar, los movimientos no se intensifican, sino que dan paso a juegos cantados de carácter imaginativo, demostrando una mayor internalización de la respuesta a la música y su aplicación en actividades lúdicas y sociales.

Asimismo, a medida que avanza la edad del niño, en torno a los 4- 5 años, y según Sarget (2003, p. 201), “el juego simbólico y de simulación representa la esencia del periodo de educación infantil; y la música, particularmente el canto y los juegos, representan una parte importante de él”. En esta etapa, en general, los niños prefieren escuchar música en vez de realizar movimientos espontáneos, a pesar de tener un mayor control y sincronización de movimientos en relación al ritmo.

Esta idea es compartida por Lacárcel (1991, p. 100), afirmando lo siguiente:

Las respuestas espontáneas rítmicas a la música parecen declinar a la edad de 3, 4 y 5 años, puesto que parece ser que es en este período cuando más se desarrolla el juego simbólico e imaginativo, por eso la música, especialmente cantada, ocupa un lugar relevante en el juego infantil. Aunque el número de movimientos espontáneos decrece con la edad, su variedad y calidad aumenta puesto que es capaz de realizar coordinaciones entre varios movimientos y organizar pequeñas danzas, ya que el niño interioriza su respuesta a la música y puede emplearla en contextos más amplios de actividades como el juego imaginativo y formar relaciones sociales.

Por tanto, a medida que el niño crece, la música se convierte en un vehículo de comunicación que le permite desenvolverse en todos sus contextos, favoreciendo las relaciones sociales entre él mismo y su entorno. En educación Infantil esto se hace imprescindible, ya que es el periodo en el que busca estrategias de comunicación para hacerse entender, y si tenemos en cuenta las dificultades que presenta un niño con TEA en este aspecto, aún cobra más importancia el hecho de utilizar la música para favorecer el desarrollo de la expresión de ideas y sentimientos.

Díaz (2004) afirma que la escuela es un espacio facilitador del conocimiento de los lenguajes expresivos, siendo éstos muy importantes a la hora de comunicarse y facilitadores del desarrollo del espíritu crítico.

El propiciar experiencias sonoro-musicales es una necesidad evidente, puesto que implica dar continuidad a su enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo. Si además somos conscientes del placer que proporciona la música a niños y niñas en los primeros años de vida, la utilización de la misma de forma sistemática y planificada en el curriculum de infantil, tiene una lógica y necesaria presencia. (p.3)

Por otra parte, Conejo (2012, p.265) describe la importancia de la música para desarrollar una educación en valores, afirmando que:

La música cumple una función muy importante en el desarrollo socio-afectivo del niño al enseñar a diferenciar roles y definir responsabilidades, lo capacita para una mayor y mejor participación en el aula, en la relación con los compañeros y hasta con los mismos adultos al compartir o interactuar con ellos a través de juegos y actividades musicales (canto y ejecución instrumental), dirigidas fundamentalmente a ejercitar destrezas. El niño experimenta emociones y espontaneidad, así como también el crecimiento de sus sentimientos estéticos reforzados, por ejemplo por los juegos con canciones que motivan al contacto físico. La música produce satisfacción al niño, despierta su observación y aceptación de todo cuanto lo rodea; le permite seguridad al desplazarse y ubicarse en el tiempo y en el espacio.

Es decir, es un recurso que mejora la interacción entre los diferentes miembros de un grupo, dando margen a la posibilidad de permitir un contacto físico entre ellos que favorezca esas relaciones sociales a través de la experimentación de emociones y sensaciones, pudiendo dar lugar a una mejor comunicación entre ellos.

Esta idea se contrasta a través de un estudio realizado por Talavera y Gértrudix (2014) a diferentes docentes de Aulas Abiertas Especializadas que utilizan actividades de musicoterapia como recurso en el aula. En dicho estudio, se pretende analizar las mejoras comunicativas de niños con TEA tras la intervención, realizando una entrevista a las tutoras de estas aulas.

Las tutoras han comprobado que estas sesiones han producido grandes avances en aspectos comunicativos, destacando sobre todo, que el interés por comunicarse de estos alumnos es cada vez mayor y por tanto se ha fomentado su intención comunicativa y su integridad personal. También ha fomentado su capacidad de atención, de respeto de turnos lo que ha producido, junto con lo anteriormente mencionado, una mejora en las habilidades sociales. (p. 269)

Destaca el hecho de que estos niños muestren un interés comunicativo y atencional mayor si se incluyen actividades musicales en la programación de aula.

Además, la música otorga un equilibrio emocional, enriquece la experiencia sensorial de los niños y favorece el desarrollo de relaciones sociales positivas.

Por otra parte, y en relación a los elementos fundamentales de la música, Willems (1984) citado en Sarget (2003, p. 202), establece que estos elementos se relacionan con aspectos de la propia naturaleza humana. Por ejemplo, el ritmo al desarrollo fisiológico (acción y movimiento), la melodía al desarrollo emocional, y la armonía al desarrollo cognitivo. Es decir, la música se convierte en un recurso natural para todos los niños en esta etapa infantil.

De hecho, resulta interesante destacar que, según Díaz (2004), el oído empieza a funcionar desde el 6º mes de vida prenatal. Por tanto, queda reflejado que la música forma parte de la naturaleza de todo ser humano, somos seres musicales desde incluso antes del nacimiento.

2.1. Objetivos y contenidos según la legislación

Por otra parte, teniendo en cuenta la legislación actual en la comunidad autónoma de Aragón, y haciendo referencia al BOA, quedan reflejados aspectos que se han de trabajar en el segundo ciclo de Educación Infantil. Éstos han sido seleccionados en el presente trabajo en relación a las necesidades que pueden presentar alumnos con TEA, basados sobre todo en la comunicación, expresión y aspectos comportamentales.

En dicho documento se especifican algunos de los objetivos generales que se pretenden conseguir en este ciclo, así como los contenidos de los diferentes bloques en los que se divide el documento, diferenciándolos en diferentes áreas:

ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

Objetivos generales

3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros, para posibilitar unas relaciones fluidas y gratificantes.
6. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros en actividades cotidianas y de juego, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración y evitando comportamientos de sumisión o dominio.
7. Aceptar las pequeñas frustraciones y reconocer los errores propios, manifestando una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en los otros la colaboración oportuna cuando sea necesario y aceptando la ayuda que le prestan los demás.

Contenidos

Bloque I: El cuerpo y la propia imagen

- Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.
- Valoración y actitud positiva ante las manifestaciones de afecto de los otros, respondiendo de forma ajustada.

Bloque II: Juego y movimiento

- Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como

medio de disfrute y de relación con los demás.

—Representación de la acción, el espacio y el movimiento mediante la palabra, el dibujo, el modelado y la construcción.

Bloque III: La actividad y la vida cotidiana

—Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación de la propia conducta en función de las peticiones y explicaciones de los otros, satisfacción por la realización de tareas y sentimiento de eficacia.

—Conocimiento y respeto a las normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas y seguimiento de su desarrollo. Aceptación de las posibilidades y limitaciones propias y ajenas en la realización de las mismas.

—Adquisición progresiva de hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.

—Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

Objetivos generales

3. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

8. Mostrar interés por asumir responsabilidades en la realización de tareas en grupo, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración en un ambiente de respeto mutuo.

Contenidos

Bloque III: La cultura y la vida en sociedad

—Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento democrático, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.

—Utilización de habilidades cooperativas para conseguir un resultado común: iniciativa en la presentación de ideas, respeto a las contribuciones

ajenas, argumentación de las propuestas, flexibilidad ante los cambios, planificación de tareas.

ÁREA LOS LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Objetivos generales

2. Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

7. Explorar y disfrutar las posibilidades comunicativas para expresarse plástica, corporal y musicalmente participando activamente en producciones, interpretaciones y representaciones.

Contenidos

Bloque I. Lenguaje verbal

a) Escuchar, hablar y conversar

—Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés y gusto por expresarse.

—Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio comunicativo, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, así como de otras normas sociales de relación con los demás.

b) Acercamiento a la literatura

—Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.

Bloque III: Lenguaje artístico

—Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la iniciación en la creación musical.

—Reconocimiento, reproducción y creación de sonidos y ritmos sencillos del entorno natural y social y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos

contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).

—Audición atenta de obras musicales de diferentes estilos, tiempos y lugares, incluidas las presentes en el entorno de la Comunidad autónoma de Aragón. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.

Bloque IV: Lenguaje corporal

—Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos individuales y grupales como recursos corporales para la expresión y la comunicación de sentimientos, emociones, historias...

—Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo, ajustando progresivamente el propio movimiento a los objetos y a los otros.

—Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos. Gusto, disfrute y respeto por la expresión corporal.

—Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

Tras la exposición de la legislación vigente en la comunidad autónoma de Aragón, se concluye que los contenidos del bloque III y IV del Área de Los Lenguajes son los que más se ajustan a la temática del presente trabajo, aunque el resto expuesto anteriormente también se relaciona con las características y necesidades que puede presentar un niño con TEA, ya que el desarrollo humano es un proceso global e integrador.

Por otra parte, la música puede ser un elemento fundamental para la consecución de dichos objetivos y contenidos, de modo que se convierta en un recurso pedagógico mediante el cual los maestros de Educación Infantil puedan desarrollar su labor docente en el segundo ciclo de una manera eficaz, competente y profesional, siempre teniendo en cuenta las necesidades individuales que presente cada alumno. De hecho, así lo menciona García Herrera (2017, p.67), destacando “el papel importantísimo de los maestros como agentes fundamentales de la educación inclusiva y el recurso que constituyen las actividades musicales para la atención a todos los alumnos en el aula de segundo ciclo de Educación infantil”.

2.2. Hacia una educación inclusiva

Definir el término inclusión no es tarea fácil. Inicialmente tuvo una estrecha relación con el de necesidades educativas especiales. Es decir, el foco de atención se centró en unos pocos alumnos que presentaban determinadas dificultades, que se atendían de manera aislada para solucionar la problemática concreta que presentarían.

Posteriormente, pasó a abarcar a la educación en general, siguiendo la premisa de que la escuela debe atender a todos los niños y niñas, independientemente de sus características. De hecho, en la actualidad el sistema escolar garantiza el acceso de todos los niños y niñas a una educación en edad de escolarización obligatoria. A pesar de esta garantía, y por desgracia, en la realidad de las aulas esa facilidad de acceso no asegura que todos ellos tengan la misma oportunidad de acceso a los aprendizajes que se obtienen en ella.

Por este motivo, hablar de una educación inclusiva supone no solo buscar una aproximación al concepto de inclusión, sino una modificación de la metodología llevada a cabo en las aulas.

Es decir, siguiendo una filosofía inclusiva, las prácticas llevadas a cabo en el aula deben asegurar que los espacios educativos sigan unos principios:

- La diversidad del alumnado es un valor y no un defecto. No implica superioridad ni inferioridad de unos u otros.
- El aula se concibe como una comunidad de aprendizaje y convivencia, donde el alumnado comprende que todos pueden aprender, cada uno con su estilo.
- Se buscan las metodologías que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias de “aprender a aprender”.
- Todos los niños y niñas pertenecen a un grupo y por tanto, todos pueden aprender en la vida normal del mismo.
- Debe favorecerse el respeto por los derechos de cada miembro del grupo.
- Debemos ayudar a los alumnos y alumnas a conseguir los objetivos curriculares adecuados.
- Proponen la intervención de los especialistas dentro del aula para:
 - Fomentar las redes naturales de apoyo. La tutoría entre iguales puede ser un buen ejemplo.

- Debe dejarse la responsabilidad del aprendizaje y de la ayuda mutua entre los miembros del grupo. Debemos abandonar la idea del profesor como responsable del control total del aula.
- Provocar la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona.(Arroyo, 2013, pp. 151-152)

Muntaner (2014) afirma que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos en igualdad de condiciones, por tanto, los planteamientos educativos deben ser flexibles para poder atender de una manera real a la diversidad, teniendo en cuenta aspectos como la equidad y la calidad. Es decir, existe la necesidad de que el modelo educativo actual se base en una pedagogía estimulante, con diversidad de materiales y metodologías, y sobretodo, se considere a la diversidad no solo tolerándola, sino entendiéndola como un recurso valioso para la sociedad.

Por otra parte, y siguiendo la idea de Escarbajal (2010, p.165), la inclusión:

Es un término que implica integración, pero que va más allá, pues introduce la necesidad de adaptar la escuela a la diversidad, y no al revés: que sean los alumnos con sus diversas características quienes deban adaptarse a la cultura escolar. Se piensa y entiende la diversidad en términos de normalidad, porque lo normal es que seamos diferentes. Por tanto, la inclusión trasciende la integración, porque ésta se basa en la normalización de los aprendizajes y la vida escolar de los alumnos con alguna característica que se salga de lo establecido como normal, mientras que la inclusión aparece como un derecho humano indiscutible, un objetivo prioritario para todos los centros educativos.

Es decir, la inclusión se entiende como un paso más allá de la integración escolar. Si el término integración supone asumir la necesidad de que los niños con necesidades educativas especiales permanezcan en el aula ordinaria, la inclusión no solo defiende la idea anterior, sino que matiza que estos niños son parte del grupo-clase, y como tal, aportan unas características individuales que enriquecen y dan una identidad única y propia al conjunto del grupo.

Por tanto, la educación inclusiva se entiende como un proceso que requiere tiempo, aprendizaje y consciencia no solo por parte de la comunidad educativa, sino de toda la sociedad.

Como se ha mencionado anteriormente, y tal y como afirma Muntaner (2014), para llevar a cabo prácticas inclusivas se deben tener en cuenta algunos aspectos concretos: agrupamientos de los alumnos en el aula, desarrollo de un curriculum inclusivo y una propuesta educativa personalizada para cada grupo-clase.

Teóricamente, la inclusión supone una utopía, un paradigma ideal pero de difícil puesta en práctica, por tanto, teniendo en cuenta que los niños con TEA presentan problemas de relación social a la hora de interactuar con otras personas, ¿realmente se podría llevar a cabo una práctica docente inclusiva en un aula ordinaria teniendo un niño que presenta TEA?

Para intentar dar respuesta a esta cuestión, García- Cuevas y Hernández (2016), llevaron a cabo un estudio en el que realizaron un diseño de un programa de apoyo dirigido a favorecer la inclusión de niños con TEA en el aula ordinaria mediante el aprendizaje cooperativo. Es decir, un tipo de aprendizaje que requiere de una interacción entre los alumnos.

Los resultados de dicha propuesta quedaron reflejados especificando el tipo de respuesta que presentaron los niños según diferentes dimensiones: relaciones sociales, funciones comunicativas, lenguaje expresivo y lenguaje receptivo.

En relación a la primera dimensión se concluyó que estos niños respondían a ciertas emociones y acercamientos de otros niños. En cuanto a las funciones comunicativas, se observó que la posibilidad comunicativa existía, teniendo en cuenta que el concepto de comunicación abarca no solo el lenguaje verbal, sino el lenguaje corporal. En relación al lenguaje expresivo, se concluyó con la idea de que existían unos mínimos requisitos lingüísticos para poder llevar a cabo un mínimo nivel de comunicación oral. Por último, en cuanto al lenguaje receptivo, se observó que este tipo de lenguaje permitía la oportunidad de llevar a cabo este tipo de actividades cooperativas a través de órdenes e instrucciones explicadas de manera clara y concisa.

Por tanto, y en base a los resultados de dicho estudio y según García-Cuevas y Hernández (2016, p.30) se concluyó que:

Según las características que se han recogido del alumnado con TEA de este centro, podemos augurar la posibilidad de llevar a cabo una metodología cooperativa para el logro de la inclusión de éstos niños en el aula ordinaria. Es decir, la capacidad de relación social, el lenguaje expresivo y receptivo y las funciones comunicativas que presenta la muestra, se encuentran en un

grado/nivel apropiado y factible de cara a la práctica de estrategias inclusivas, cooperativas y colaborativas.

De manera que, tal y como afirma Rangel (2017, p. 90), “la inclusión de un niño con autismo en un aula ordinaria representa un verdadero reto para los docentes y la escuela, pues provoca diferentes sentimientos y reacciones”.

Realmente supone que los docentes se enfrenten a temores propios, ya que se cuestionan si disponen de las estrategias personales suficientes para hacer frente a las reacciones que puede mostrar un niño con TEA en el aula ordinaria, y como actuar ante el llanto o el enfado de un niño que no atiende a razonamientos. Es decir, el desconocimiento puede provocar sentimientos de frustración, miedo o rechazo por parte del docente, por lo que supondrá un reto personal para él desarrollar estrategias para controlar cada situación.

2.2.1. Experiencias inclusivas a través de la música

Por otra parte, y en relación con la temática de este trabajo de fin de grado, cabe destacar que la música puede favorecer la educación inclusiva. De hecho, el profesor José Antonio Abreu, llevó a cabo un proyecto que trataba lo siguiente:

Partía de la idea de utilizar la música como medio de inclusión social. Se trata de un trabajo musical que da sentido, futuro y educación a niños de las clases más humildes de Venezuela. Son niños de pueblos y barrios con un índice de pobreza muy elevado que aprenden a tocar un instrumento y cada día van a uno de los 120 centros de enseñanza musical. (Fernández, 2011, p.76)

Los resultados de dicho proyecto tuvieron una gran repercusión a nivel internacional, siendo implantados programas de educación musical siguiendo este modelo más de 25 países.

A pesar de que el proyecto mencionado anteriormente se centra en un tipo de inclusión enfocada a los niños de zonas geográficas desfavorecidas, y no tanto a los niños que presentan TEA, se incluye en este apartado por el hecho de que el concepto de inclusión social está integrado dentro de la inclusión educativa. Es decir, forma parte de ella, ya que es toda la sociedad la que debe responder ante una concepción global de un modelo inclusivo general, y no solo limitado a las escuelas. Se trata de entender que todos formamos parte de un sistema global, cada persona individual tiene diferencias que enriquecen y aportan algo concreto a la sociedad, y que ésta se forma gracias a esa diversidad.

Otro de los proyectos que abala la importancia de la impartición de la música como metodología inclusiva es el de Mary Ruth McGinn, una maestra que buscó el progreso educativo a través de la creación de una ópera, involucrando en dicho proyecto tanto a profesores como a alumnos. Tal y como afirma Fernández (2011, p. 77), “con la puesta en marcha se comprobó que era un proyecto sumamente estimulante e interactivo, ya que existía un gran progreso del alumnado, tanto en el plano social, como emocional, intelectual o en su comportamiento”.

Balsera, López, Nadal y Fernández (2018) describen “Cantatutti”, un coro inclusivo de la Universidad de Zaragoza en el que participan miembros de toda la comunidad educativa sin distinción alguna, llegando a formar parte de él personas de

diecinueve nacionalidades, personal de administración y servicios, discapacitados visuales y auditivos, personas con TEA , así como los propios profesores de la Universidad.

La intención es que cada uno de los componentes establezca conexiones con su propia voz para reconocerla como medio de expresión musical, emocional, creativa y social. También se interpretan coreografías a través del movimiento corporal que suponen un medio de expresión de sentimientos y emociones que favorecen la relación con el grupo y con el entorno, tanto individual como colectivamente. (p.126)

En la actualidad, un taller llevado a cabo con este coro en Marzo de 2018 concluye con la siguiente idea:

A través de la puesta en práctica del taller los participantes fueron conscientes tanto de las limitaciones propias como de las de los demás, lo que contribuyó a favorecer el reconocimiento de los puntos fuertes y débiles de cada uno. Precisamente, el autoconocimiento es la habilidad emocional básica de la que se derivan las demás competencias emocionales. Si no somos conscientes de cómo nos sentimos, de las emociones que estamos experimentando, difícilmente seremos capaces de empatizar con los demás.(Balsera, López, Nadal y Fernández, 2018, p. 140)

Este hecho es fundamental en el caso de las personas con TEA, ya que el autoconocimiento y control de las propias emociones se vuelve una tarea difícil, por tanto la creación del coro supone una fuente de oportunidades para poner en práctica ese mundo interior, y por consiguiente, lograr autoconocerse.

Por otra parte, cabe destacar otro de los proyectos inclusivos musicales llevados a cabo en la localidad de Huesca en el año 2017, concretamente en el CPEE La Alegría de Monzón, denominado “Canta conmigo y me descubrirás”. La docente representante de dicho proyecto, Rosa Mª Lanau (2017, p.1), afirma que:

Se planteó como una convivencia, en la que, además de la actuación de Coros, se completase la jornada con una estancia en nuestro colegio,

participando en talleres y actividades específicas que llevan a cabo nuestros alumnos con discapacidad, con el fin de dar a conocer las capacidades de las personas con discapacidad y sus necesidades de apoyo, así como su metodología de trabajo. Con el objetivo de que este conocimiento, fomentase valores de tolerancia, respeto, igualdad y justicia social en alumnos de centros ordinarios. Una vez llevado a cabo el proyecto, su valoración fue altamente satisfactoria.

Según ella, “los logros trascienden los objetivos iniciales, que eran desarrollo de la competencia musical y objetivos relacionados con las canciones a interpretar, ya que año tras año, vamos viendo cómo se van añadiendo objetivos relacionados con la convivencia y educación emocional” (Lanau, 2017, p.10).

Es decir, la música es un vehículo que ofrece oportunidades para que se logran objetivos más ambiciosos que el mero hecho de interpretar correctamente una pieza musical. Por tanto, y expuesto todo lo anterior, queda demostrada la eficacia de la educación musical para desarrollar aspectos interactivos entre los diferentes miembros que participan en ella.

En resumen, la inclusión no es una simple cuestión organizativa, curricular o metodológica, sino una forma de entender y practicar la educación. Para ello, se debe tener en cuenta que forma parte de un proceso en el cual debemos tomar consciencia del valor que tiene cada persona, y de ese modo entender que, independientemente de las etiquetas que a veces surgen con el objetivo de categorizar, diagnosticar y/o clasificar diferentes problemáticas o déficits, todos tenemos algo que aportar a la sociedad, y por tanto todos somos valiosos.

3. Definiendo el autismo

La idea anterior resulta importante para la temática del presente trabajo, ya que uno de los aspectos que presentan mayor problemática en niños con TEA es, precisamente, esa interactividad e iniciativa comunicativa y social. Esta información queda contrastada con Rodríguez y Rodríguez (2002, p. 72), los cuales determinan los criterios para un diagnóstico clínico del Autismo:

- a) El desarrollo anormal o deficiente de la interacción social.
- b) La existencia de problemas en la comunicación, que afecta al lenguaje comprensivo y hablado.
- c) Repertorio restringido de las actividades e intereses de los pacientes.
- d) El trastorno autista debe manifestarse antes de los tres primeros años de la vida.

Es decir, el niño con TEA presenta una dificultad para desarrollar relaciones con niños de su edad y adultos, compartiendo objetos o intereses mediante comunicación verbal o no verbal. La falta de gestos reguladores de la interacción social así como la ausencia de expresión facial o contacto visual, llevan a una situación de desconexión del niño con el entorno que le rodea, provocando una escasa o nula interacción social.

Dado que el presente trabajo trata sobre los Trastornos del Espectro Autista, se realiza una revisión teórica sobre dicho Trastorno. De esta manera, se pretende profundizar en los aspectos más relevantes del Trastorno.

Rodríguez y Rodríguez (2002, p.73) afirman que:

La ausencia de reciprocidad social o emocional es evidente, cuando el niño no participa activamente en juegos sociales, y prefiere tener actividades en solitario y utilizar utensilios no apropiados para el juego. Así, los niños con falta de interacción social prescinden de otros niños, incluso de sus hermanos, y no comparten las necesidades o el estado de ánimo de los demás.

Por otra parte, conviene tener presente que llegar a la conclusión de que un niño puede presentar TEA no es fácil, ya que los síntomas suelen comenzar a ser más evidentes sobre el año o año y medio de edad. Esto se debe a que es el periodo evolutivo durante el cual se observan conductas de atención conjunta en un niño con desarrollo típico. Según Martos y Llorente (2016, p 78), “en la presentación del

autismo es muy significativa y reveladora la ausencia de gestos, como la conducta de señalar, sobre todo, con ese matiz de función comunicativa para enseñar o compartir, y de las miradas y gestos de atención conjunta”.

Los autores anteriores consideran el autismo como un fallo en el desarrollo neurológico de la persona, dando lugar a una alteración de redes y conexiones neuronales que implican una afectación en funciones psicológicas como la capacidad simbólica, funciones mentales o el lenguaje. Es decir, inevitablemente, este fallo neurobiológico desencadenará en mayor o menor medida dependiendo de su gravedad una dificultad de acceso al entorno que le rodea, a la educación y a la cultura en la que la persona está inmersa.

La explicación al comportamiento peculiar que presentan estos niños a la hora de relacionarse con los demás, puede venir derivada de la falta de las habilidades mentalistas que influyen en todo acto de comunicación. Es indiscutible que el manejo de buenas habilidades sociales es importante para conseguir el éxito en nuestras relaciones interpersonales, pero si el fallo reside en la imposibilidad de detectar emociones de los demás, engaños o interpretar sentidos figurados, las respuestas empáticas de la persona serán nulas.

De hecho, esta idea se contrasta con las palabras de Martos y Llorente (2016, p. 86) afirmando que:

Con independencia del grado de afectación, lo que está claro es que todas las personas con autismo son torpes en su habilidad para inferir de manera rápida y adecuada los estados mentales y emocionales de los demás y, por tanto, presentan dificultad para comprender y anticipar la conducta de los otros, así como para adaptar su propia conducta a los diferentes contextos de interacción.

Es decir, esa dificultad para ponerse en el lugar del otro provoca que el acto comunicativo y la autoregulación de la propia conducta del niño con TEA sea una tarea especialmente compleja para él, quedando afectado indiscutiblemente el acto de interacción social de manera asertiva. Por tanto, queda reflejada la estrecha relación que existe entre las habilidades mentalistas y una buena comunicación con el entorno.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V), los criterios para el diagnóstico de un TEA son los siguientes:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):
1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):
1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
 4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al

dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

- C) Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
- D) Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E) Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Es decir, los tres grandes ejes vertebradores por los que se caracteriza este trastorno están estrechamente relacionados con aspectos comunicativos y de comportamiento. Asimismo, el manual especifica qué niveles de gravedad puede presentar este trastorno en relación a los tres grandes rasgos característicos descritos anteriormente:

Grado 3:

<u>Comunicación Social</u>	<u>Comportamientos restringidos y repetitivos</u>
Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace,	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.

realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	
--	--

Grado 2:

<u>Comunicación Social</u>	<u>Comportamientos restringidos y repetitivos</u>
Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i> ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.

Grado 1:

<u>Comunicación Social</u>	<u>Comportamientos restringidos y repetitivos</u>
Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y planificación

<p>la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>dificultan la autonomía.</p>
---	---------------------------------

Una vez expuestos los criterios diagnósticos para poder identificar los rasgos más característicos del TEA, cabe destacar la individualidad de cada caso.

4. Autismo y desarrollo emocional

El ser humano es un ser emocional, y como tal, muchas de las decisiones que toma a lo largo de su vida se rigen por sus emociones. Éstas están presentes desde el nacimiento, y nos ayudan a ir construyendo nuestra personalidad. De hecho, según López (2005, p.154), “intervienen en todos los procesos evolutivos: en el desarrollo de la comunicación, en el conocimiento social, en el procesamiento de la información, en el apego y en el desarrollo moral”.

Describir una emoción es algo complejo, ya que se trata de un término subjetivo que cada persona experimenta de una manera distinta. Por tanto, para entender una determinada emoción debemos basarnos en las conductas objetivas observables, y partiendo de esa base podemos realizar una interpretación de la realidad.

Reyna (2011, p.274) afirma que “las emociones se pueden clasificar como primarias o secundarias. Las emociones primarias estarían ligadas a la maduración de los mecanismos y estructuras neurales que son las bases del proceso emocional”. Un ejemplo de estas emociones serían la tristeza, la alegría o la sorpresa. También afirma que las secundarias estarían relacionadas con la socialización y los procesos cognitivos, pudiendo ser algunas de ellas la culpa, la vergüenza, los celos o el orgullo.

Según Reyna (2011, p.275), desde los 2 a los 5 años:

Surge la auto-conciencia, que se manifiesta en la expresión de emociones negativas y en conductas desafiantes. Hay una creciente sensibilidad hacia las normas sociales. Emergen de forma rudimentaria las emociones auto-evaluativas como culpa y la vergüenza. Un aspecto a destacar en este período es el incremento en la habilidad para comprender a los demás. Se observan conductas de empatía, conductas que manifiestan la comprensión de los estados mentales de los demás (como las creencias, deseos y emociones), es decir, se desarrolla la teoría de la mente.

Este periodo se relaciona con la etapa de Educación Infantil, período fundamental para que los niños comiencen a utilizar sus habilidades sociales, poniendo en práctica sus estrategias de resolución de conflictos. Para ello, es imprescindible

desarrollar la empatía, ya que será una habilidad que ayudará a entender la posición del otro, llegando a un punto en común para resolver cada problema que pueda surgir en el aula.

Por otro lado, y teniendo en cuenta los déficits que presentan los niños con TEA en el desarrollo de la teoría de la mente, esta labor de empatía se hace especialmente difícil con estos niños, por tanto uno de los retos que se deben conseguir con ellos consiste en lograr un autoconocimiento de las propias emociones para, posteriormente poder gestionarlas de manera correcta y así conseguir oportunidades de relación y comunicación positivas.

Miguel (2006, p. 174) afirma que “la explicación que la teoría de la mente da al autismo, plantea que las personas autistas carecen de esta capacidad para pensar sobre los pensamientos y por eso tienen tantos problemas en ciertas habilidades sociales, comunicativas e imaginativas”. Por tanto, se hace inevitable plantearse lo siguiente: ¿puede un niño con TEA llegar a entender diferentes emociones si presenta estos déficits en la teoría de mente?

Lozano, Sherezade, García y Motos (2013) llevan a cabo una investigación para valorar si un grupo de niños con TEA en la etapa de infantil llegan a comprender emociones a través de un software educativo, contando con diferentes materiales estructurados según cinco niveles de enseñanza ordenados de menor a mayor. Es decir, desde la identificación de emociones básicas hasta el reconocimiento de emociones en diferentes contextos y situaciones. La conclusión a la que se llegó tras la investigación fue la siguiente:

Hemos comprobado la dificultad que representa para el alumnado la justificación de emociones básicas, pero sobre todo con aquellas más complejas. A través del programa didáctico hemos valorado que el alumnado suele aprender a reconocer las emociones, pero su dificultad está en justificar el motivo de las mismas (Lozano, Sherezade, García y Motos ,2013, p. 1798).

Es decir, parece que, a pesar de la dificultad de este alumnado en aspectos relacionados con las emociones, la visión acerca de poder conseguir pequeños logros es optimista.

Pero, como bien afirman Lozano, Sherezade, García y Motos (2013, p.1799),

“estos resultados han de ser interpretados con cierta prudencia, dado que supone un estudio de casos y no pueden ser generalizadas a toda la población de personas con TEA”. Esto se debe tener en cuenta ya que el TEA no es un trastorno lineal, sino que se trata de un amplio espectro en el cual personas diagnosticadas con la misma problemática, presentan diferencias individuales muy significativas.

Por otro lado, según Miguel (2006, p. 177), “uno de los vínculos más importantes para comunicar emociones, y facilitar la interacción social, lo constituye la expresión facial, al mismo tiempo la percepción y decodificación de estas expresiones faciales, potencia una habilidad muy significativa que mejorara la interacción social”. Es decir, según el autor las expresiones faciales facilitan el acto comunicativo, ya que mediante ellas, el interlocutor puede interpretar la intención del emisor.

Esta idea es compartida por Ruggieri (2013, p.15), quien sostiene que “las personas con TEA padecen una afectación en el reconocimiento de caras, lo que, secundariamente, redundaría en un defecto en la percepción de expresiones faciales y, por ende, en la percepción de las emociones”.

Teniendo en cuenta la ausencia de expresión facial que presentan los niños con TEA, y por tanto su dificultad a la hora de decodificar intenciones comunicativas a través de las expresiones faciales del resto de sus compañeros, conseguir una interacción social se vuelve una tarea más compleja.

Pero, tal y como afirma Miguel (2006, p. 179):

Aunque los sujetos con Trastornos del Espectro Autista, presentan dificultades en el aprendizaje de las capacidades de la Teoría de la Mente y presentan problemas para generalizar el aprendizaje, es necesario emplear nuevas metodologías y recursos tecnológicos para mejorar sus aprendizajes, que les permitan mejorar en todas las direcciones, sus habilidades sociales y cognitivas, comunicativas, y que mejoren sus calidades de vida.

Una de esas metodologías que se pueden llevar a cabo es la utilización de la música como recurso educativo. La música es emoción, ofrece la oportunidad de experimentar diferentes sensaciones simplemente con la escucha activa de la misma. Por tanto, prestar atención a los sonidos que producen melodías es importante a la hora de conectar con esa emoción. De hecho, Villancourt (2009, pp. 14-15) sostiene lo siguiente:

Los primeros sonidos que percibe el feto son los latidos del corazón de la madre. Alrededor del quinto o sexto mes, el feto ya oye. A los siete meses, el sistema neurológico que asume la función auditiva ya está en marcha. Un mes antes del nacimiento, el bebé ya está dispuesto a reaccionar a los sonidos que se transmiten a través del líquido amniótico, como los sonidos que se oyen bajo el agua. La voz de la madre constituye, por tanto, el primer vínculo sonoro con el que el niño va a nacer. Desde su nacimiento, el bebé está atento a la voz y responde a ella. Diversas investigaciones demuestran que, una vez en el mundo, el bebé reconoce, entre otros sonidos, la voz de su madre que ha oído durante su estancia intrauterina.

Es decir, el bebé asocia los sonidos característicos y el timbre específico de la voz de su madre con una determinada emoción que experimenta a través de sensaciones de calma y seguridad. Por tanto, si se sigue la hipótesis de este autor se podría decir que la voz humana, y especialmente la de mujer captan la atención de los niños y la mantienen en el tiempo. Si sumamos el hecho de que los niños con TEA presentan dificultades en el aspecto atencional, este dato resulta relevante, ya que supone que se pueda propiciar una interactividad con ellos a través de esa atención.

Por tanto, y quedando expuesto todo lo anterior, cabe destacar que las emociones son fundamentales para la vida de todo ser humano, y como consecuencia, “su importancia debe ser contemplada como un contenido más a educar para favorecer el desarrollo integral de las personas” (López, 2005, p.155).

5. Beneficios de la música en Educación Especial

Por todos es sabido que la música produce efectos beneficiosos en las personas, de hecho, se utiliza expresamente en educación especial con el objetivo de ofrecer posibilidades de expresión al individuo tal y como afirma Lacárcel (1990, p.9):

La musicoterapia la consideramos como la terapia basada en la producción y audición de la música, escogida ésta por sus resonancias afectivas, por las posibilidades que da al individuo para expresarse a nivel individual y de grupo, y de reaccionar a la vez según su sensibilidad, y también al unísono con otros.

Es decir, la música debe ser seleccionada por el musicoterapeuta de forma exhaustiva, ya que según las características del ritmo y la melodía, ésta produce diferentes efectos sobre el individuo.

La música ejerce una acción beneficiosa sobre estos niños, y ofrece resultados que se concretan de la siguiente manera:

- ✓ La música como medio de expresión y comunicación, favorece el desarrollo emocional, mejora de un modo considerable las percepciones y la motricidad del niño, así como su afectividad.
- ✓ Favorece la manifestación de tensiones, problemas, inquietudes, miedos, bloqueos, etc., actuando como alivio y disminuyendo la ansiedad.
- ✓ Al tratarse de un lenguaje específico, suscita una actividad, mueve a la acción aceptada, que lleva a un goce y satisfacción tanto a nivel individual como grupal.
- ✓ Se consigue mayor equilibrio psicofísico y emocional. Consigue que se establezca una comunicación a través del arte y ésta es más inmediata y profunda que la palabra.
- ✓ Las respuestas psicofisiológicas se registran en diferentes parámetros: encefalograma, reflejo psicogalvánico, ritmo cardíaco, amplitud respiratoria.
- ✓ Los estímulos rítmicos aumentan el rendimiento corporal. También aumentan el riego sanguíneo cerebral

- ✓ Los niños más difíciles (por ejemplo, psicóticos), responden al estímulo musical más que a cualquier otra clase de estímulo. (Lacárcel, 1990, p. 18).

Además, Lacárcel (1990, p.12) propone que:

Las actividades llevadas a cabo con niños de Educación Especial, no solo tendrán como objetivo, la recuperación, sino también el reforzamiento de la autoestima y personalidad, la socialización, integración del esquema corporal, aprendizajes correctos de lectoescritura y conceptos fundamentales.

Por tanto, se entiende que con este tipo de actividades se pretende, no solo actuar sobre el niño que necesita especial atención, sino prevenir la aparición de posibles problemas motrices, cognitivos, sensoriales o afectivos.

Por otra parte, queda demostrado el éxito alcanzado mediante la utilización de este tipo de terapia en niños con necesidades educativas especiales, quedando reflejado en las siguientes palabras de la autora anterior:

Se utiliza con éxito en numerosas instituciones especializadas en la reeducación de niños inadaptados y de Educación Especial, por sus efectos positivos, produciendo relajamiento o acción, según los casos, y creando una atmósfera de alegría y confianza. Está demostrado que las inclinaciones y preferencias musicales de las personas, pueden aportar cantidad de datos de extraordinario interés sobre su propia personalidad, carácter y comportamiento.
(p. 9)

Uno de los principios que expone Thayer, Gastón y otros (1982, p.15) en relación a la práctica de la musicoterapia es “el establecimiento o restablecimiento de las relaciones interpersonales”. Es decir, a través de la música propuesta en actividades grupales, se establecen relaciones sociales entre las personas predominando la comunicación no verbal. En el caso de niños con Trastorno de Espectro Autista, este principio es fundamental, ya que les puede dotar de recursos para comunicarse sin tener que utilizar un código lingüístico.

6. Elementos clave para una buena intervención

6.1. En relación al niño

Como se ha mencionado anteriormente en el presente trabajo, los problemas de conducta y comportamiento de los niños con TEA están íntimamente relacionados con sus déficits mentalistas. Por tanto, para conseguir el éxito para llevar a cabo una buena intervención se deben tener en cuenta varios aspectos según Martos y Llorente (2016):

- Alto grado de compromiso con la persona con autismo.
- Acceso a recompensas y actividades preferidas.
- Apoyos visuales adaptados a sus posibilidades.
- Facilitar, siempre que sea posible, la inclusión en contextos normalizados.
- Proporcionar sistemas de comunicación inmediatos y efectivos.
- Definir operacionalmente el problema de conducta.
- Identificar los antecedentes que predicen tanto la ocurrencia como la no ocurrencia de la conducta.
- Identificar las posibles consecuencias que pudieran estar manteniendo el problema de conducta.
- Incorporar observación directa de los datos, confirmando las variables que puedan estar controlando la conducta problemática.
- Enfatizar el control de las situaciones previas que hagan irrelevante el problema de conducta.
- Enseñar conductas sociales apropiadas que hagan a la persona con autismo más competente en el entorno.
- Organizar adecuadamente las consecuencias
- Asegurar que los procedimientos que se emplean se pueden llevar a cabo.
- Mantener sistemas de recogida de datos para asegurar que se evalúa el efecto de la intervención. (Martos y Llorente, 2016, p. 222-223)

Según estos autores, los problemas de conducta siempre cumplen una función: comunicar lo que se desea de la única manera que se conoce. Esa manera incorrecta de comunicarlo es la causante de que aparezcan comportamientos inadecuados, por tanto:

La intervención se tiene que basar esencialmente en proporcionar un medio comunicativo de expresión. Proceder de dicha manera es muy adecuado en la mayor

parte de los problemas de conducta que pueden experimentar las personas con autismo y en especial cuando este trastorno se asocia con discapacidad intelectual. La mayor parte de esos problemas de conducta suelen obedecer a tres razones: evitar situaciones desagradables, tratar de obtener cosas que gustan y atraer la atención de los demás. (Martos y Llorente, 2016, p. 229)

Así como se establecen unas pautas generales para favorecer el éxito de la intervención, también se deben evitar una serie de estrategias erróneas que solo dificultarían esa intervención. En este aspecto, existen una serie de principios por los que se rigen las estrategias educativas con estos niños:

- Los problemas de conducta, en general, tienen algún objetivo que es necesario definir.
- Este objetivo debe identificarse mediante un riguroso análisis funcional.
- El tratamiento de los problemas de conducta busca la meta de su sustitución funcional por otras conductas (y no su mera desaparición o extinción), esencialmente por formas comunicativas de influencia en los contextos.
- Las finalidades de los problemas de conducta son igualmente diversas. Puesto que pueden existir distintas finalidades, se precisan intervenciones multidimensionales.
- La intervención implica cambiar sistemas sociales, no individuos.
- El objetivo último de la intervención es cambiar estilos de vida. (Martos y Llorente, 2016, p. 229)

Es decir, en definitiva, la intervención se basa en dotar de estrategias de comunicación efectivas a estos niños con el objetivo de mejorar las relaciones interpersonales, proporcionándoles respuestas que ellos mismos pueden utilizar en diferentes contextos según lo requiera la situación concreta.

6.2. En relación al espacio

Por otra parte, es importante tener en cuenta las condiciones en las que se trabaja con el niño. A pesar de que no todos los centros educativos pueden disponer de todos los elementos necesarios para garantizar la efectividad de las sesiones musicales que se lleven a cabo con el niño que presente el TEA, Lacárcel (1990) define unas pautas generales referentes a la sala donde se realice la sesión, teniendo en cuenta:

- En primer lugar, ha de tener unas dimensiones adecuadas, conviene que sea amplia pero no excesivamente, ya que corremos el peligro de que los niños se sientan como perdidos, y no sean capaces de orientarse ni dominar el espacio.
- Debe contar con suficientes y variados instrumentos.
- La iluminación y su control es importante, ya que muchos juegos y ejercicios de movimiento, audiciones, etc., es preferible que se desarrollen en ambientes controlados de luz, para poder crear un clima adecuado a nivel emocional-afectivo y físico, para una mejor integración y vivencia del fenómeno musical.
- El equipo de música será de buena calidad con los altavoces situados correctamente en el espacio. La acústica desempeña un papel importante en el desarrollo y los resultados. Debe evitarse el eco y la reverberación.
- La temperatura ambiente será cómoda. Sería conveniente que el suelo estuviera aislado del frío y la humedad; lo ideal es que estuviera cubierto de madera para poder también transmitir las vibraciones.
- Debe estar insonorizada para evitar que los ruidos y sonidos exteriores perturben el desarrollo de las diferentes actividades, sobre todo las que utilizan la voz y la comunicación no verbal a diferentes niveles.(Lacárcel, 1990, pp. 21-22).

6.3. En relación a las sesiones

Para garantizar la efectividad de una buena práctica docente en las sesiones que se lleven a cabo con el niño, existen unas pautas básicas que son los principios para una buena intervención:

- Poner una pieza musical que tenga un significado afectivo y motor para el niño: pasodoble, vals, canción infantil...a la vez que entra en la sala de música para recibirlo. Esta música deberá ser relajante según los casos, pues atenderemos primero a ciertos niños especiales que no toleran las músicas rápidas, fuertes, etc.
- Realizar juegos y ritmos con elementos corporales y la voz, en forma de eco...como primera toma de contacto.
- Marcar con el pandero o caja china un ostinato que invite a desplazarse en forma de marcha o libremente por el espacio. Esto dará lugar a la liberación de la necesidad de movimiento que tiene el niño, y su predilección por el sonido de los instrumentos rítmicos.
- Ofrecer a los niños la posibilidad de ponerse en contacto con los instrumentos musicales para que los exploren. Hemos de atraerlos introduciéndolos en la música con diversos instrumentos sonoros pequeños que estimulen su curiosidad e interés.
- Cantar una canción ya aprendida anteriormente. A los niños les encanta repetir las canciones que ya se saben y son de su agrado. Es una característica psicológica y emocional ya que estas actividades entran en el campo de sus intereses por serles familiares y consideran las canciones aprendidas como suyas. Las acompañarán con gestos, movimientos, instrumentos, etc.(Lacárcel, 1990, pp. 34-35)

PARTE II. Intervención educativa

2..Introducción, objetivos y metodología

A raíz de las prácticas realizadas en el cuarto curso del grado de Magisterio en Educación Infantil, se observan las reacciones de un niño del aula de 3 años en el que se realizan dichas prácticas.

El niño muestra comportamientos atípicos tales como movimientos estereotipados no funcionales cuando se le ofrece un juguete, le resulta difícil fijar la mirada con su interlocutor y mantener su atención, no muestra indicios de juego simbólico y a menudo manifiesta conductas disruptivas. Su dificultad para interactuar con su entorno deriva en una forma incorrecta y agresiva de relacionarse con los demás, tanto con adultos como con sus propios compañeros.

Los problemas de conducta son frecuentes en este niño, limitando los procesos de aprendizaje y condicionando de forma negativa las relaciones con los demás.

“Conducta es todo aquello que puede ser observado objetivamente sin hacer suposiciones o valoraciones subjetivas. Cuando una conducta está definida objetivamente, entonces es susceptible de ser examinada con detenimiento y, por tanto, de ser medida según determinados parámetros “(Martos y Llorente, 2017, p.218).

En relación a las personas con TEA, estas conductas agresivas son más graves y frecuentes en niños con menor capacidad para comunicar sus deseos. Por tanto, se deduce que la causa por la que se presentan estas conductas en el niño del caso que se expone a continuación, es por la necesidad de hacerse entender de otra manera que no sea mediante la interacción verbal y no verbal.

A pesar de estas dificultades de interacción, llama especialmente la atención la predisposición del niño para participar en actividades conjuntas en las que se utilice la música como recurso educativo.

Por este motivo, se plantea una serie de actividades con el objetivo de observar qué reacción manifiesta el niño ante la música. Tras la realización de dichas actividades, y en vista del éxito obtenido para captar y mantener su atención, se plantea la necesidad de establecer un plan de intervención específico mediante el cual se le ofrezcan posibilidades de interacción utilizando la música como estrategia y recurso didáctico.

Dicho plan de intervención se basa en un elemento diferenciador: la voz humana.

La decisión de elaborarlo de esta manera viene determinado por la observación que se ha realizado del niño tras el periodo de prácticas escolares en el centro donde asiste. En esta observación se concluye que uno de los elementos que parece tener mayor efecto sobre la atención del niño es la voz humana, en concreto la femenina. Ésta se caracteriza por emitir un sonido dulce, melódico, suave y agudo.

Se observa en él una predisposición para la escucha activa cuando mi propia voz es proyectada de un oído a otro del niño, manifestando conductas observables tales como: cerrar los ojos, abrir la boca y girar la cabeza hacia el lado desde donde proviene la voz.

La reacción del niño al escuchar este tipo de sonido es más positiva, incluso, que a la propia música, por lo que éste es el criterio el cual se va a seguir para elaborar el plan de intervención con él.

Lacárcel (1990, p. 212) afirma que la voz humana es una fuente de riqueza expresiva que posibilita beneficios terapéuticos en cualquier intervención:

Es la forma de manifestación de sentimientos, estados de ánimo, el medio de comunicación más rico, el instrumento musical más antiguo y a la vez más perfecto y asequible de que disponemos. Su dimensión expresiva va desde la producción de vocales, onomatopeyas, gritos, gemidos, exclamaciones, glissandos, ritmos y efectos sonoros, hasta el canto más perfecto y sofisticado.

Es decir, la voz es un vehículo de comunicación que el niño utiliza desde que nace, no siendo necesario el lenguaje propiamente dicho para establecer esa comunicación, sino que utiliza otras estrategias para hacerse entender, tales como gritos, llanto, cánticos o simplemente sonidos.

La voz encierra un contenido afectivo mediante el cual se establece esa comunicación, teniendo muy en cuenta la entonación y el matiz con el que se utiliza. Estos dos elementos son decisivos para obtener diferentes reacciones o conductas en los demás.

Por otra parte, la metodología utilizada se basa en entrevistas realizadas tanto a la tutora, la profesora de inglés y los padres del niño.

Tal y como afirma Bleger (1964), la entrevista puede tener diferentes objetivos dependiendo del campo de trabajo en el que se desarrolle, siendo un instrumento

fundamental para maestros, psicólogos, profesionales de la salud, etc.

La entrevista puede ser de dos tipos fundamentales: abierta y cerrada. En la segunda, las preguntas ya están previstas, tanto como lo están el orden y la forma de plantearlas y el entrevistador no puede alterar ninguna de estas disposiciones. En la entrevista abierta, por el contrario, el entrevistador tiene la amplia libertad para las preguntas o para sus intervenciones, permitiéndose toda flexibilidad necesaria en cada caso particular. La entrevista cerrada es en realidad un cuestionario, que toma contacto estrecho con la entrevista en cuanto que un manejo correcto de ciertos principios y reglas de la misma y posibilita la aplicación del cuestionario. (Bleger, 1964, p.2)

En este caso, la entrevista formulada es de tipo cerrado, siendo un cuestionario con preguntas referentes a aspectos comunicativos, psicológicos (atencionales y estilo de aprendizaje), preferencias musicales y de interacción.

Otro de los recursos metodológicos utilizados para el registro de conductas y reacciones del niño ha sido la observación directa. Para ello, en un primer momento se han registrado conductas observables en el niño de manera general, y posteriormente se ha utilizado un modelo de tabla en el cual se concretan dichas conductas de manera más específica.

3. Presentación del caso

3.1. Datos aportados por la familia (padres)

El niño nació el 15 de Noviembre de 2014, actualmente tiene 3 años y 4 meses y es de nacionalidad española. Con el fin de proteger la identidad del menor, se establece un pseudónimo: Alberto.

Alberto convive junto al padre, la madre y una hermana de su misma edad. Ambos niños son mellizos, y comparten escolarización en la misma aula.

El parto fue prematuro, teniendo que intervenir mediante una cesárea.

Previamente a la escolarización en el centro, asistió a guardería desde los 20 meses en horario de tarde, según sus padres, sin presentar problemas de adaptación.

- Comunicación

En el momento de la escolarización en el colegio, y en relación al lenguaje del niño, sus padres comentan que comprende y cumple órdenes sencillas, comunica con palabras sus deseos o intenciones y nombra objetos usuales. Sin embargo, no sabe decir su nombre, no señala partes de su cuerpo ni emite frases con sentido de, al menos, tres palabras. Tampoco contesta si es niño o niña y no se le entiende bien cuando habla. Además, sus padres señalan que asiste tanto a logopeda debido a un retraso del lenguaje, como a Atención Temprana fuera del centro, ya que requiere trabajo fisioterapéutico y de motricidad fina.

- Salud

En lo referente a la salud de Alberto, tiene todas las vacunas administradas y no sufre ninguna enfermedad relacionada con la vista, el oído, las vías respiratorias o la piel. Tampoco ha sido intervenido de ninguna operación quirúrgica, no necesita medicación, no sufre convulsiones, y no tiene ninguna alergia. Destacan la presencia de dificultades al hablar.

- Juego

En relación al juego del niño, cabe destacar que no utiliza el juego simbólico, sin embargo, sigue las reglas en juegos sencillos, se entretiene solo, le gustan los dibujos animados y sus juguetes favoritos son los coches.

- Conducta y comportamiento

Los padres también informan que en ocasiones corrigen a su hijo debido a su comportamiento, aunque no especifican que tipo de comportamiento presenta, pero

confirman que el niño tiene rabietas fácilmente con reacciones desmesuradas de llanto.

- Características personales

En lo referente a las características personales de Alberto, lo definen como una persona callada, mimosa, sensible y alegre, al cual le inquietan las situaciones nuevas.

3.2. Datos aportados por la tutora y la profesora de inglés

Una vez expuesta la información proporcionada por los padres en el momento de comenzar la escolarización en Educación Infantil, se pretende compararla con los datos aportados por la tutora y la profesora de inglés del aula en la que el niño permanece durante gran parte del día, con el objetivo de recoger una visión conjunta de ambas docentes. Para registrar dichos datos, y basándose en Bleger (1964), se confecciona una entrevista con la tutora a través de la cual se pretende conocer los aspectos más relevantes de Alberto en relación a su comportamiento, preferencias musicales, aspectos atencionales, estilo de aprendizaje e interacción.

Comportamiento

¿Qué aspecto te llamó más la atención sobre Alberto en comparación con el resto de sus compañeros en el momento de comenzar el curso?

La dependencia de su hermana melliza y el rechazo de juego con sus compañeros. Ausencia de lenguaje y rechazo del contacto visual con los adultos.

¿Qué comportamiento tenía Alberto al comenzar el curso en el centro?

Al principio de curso, Alex presentaba una dependencia de su hermana melliza para realizar cualquier actividad. Buscaba el refugio que ésta le ofrecía. Era ella quien hablaba por Alex y demandaba las cosas, ir al baño, pedir algo,... también era llamativa la falta de intención comunicativa que presentaba, y rechazo hacia muestras de contacto de otras personas tanto adultos como niños.

Respecto a la música:

¿Disfruta con ella? ¿Qué conductas muestra al escucharla?

Yo creo que sí, cuando trabajamos la rutina de la mañana con las canciones de “buenos días”, “los números” o “las vocales”, está atento y cantando las canciones.

¿Muestra iniciativa comunicativa cuando escucha una canción conocida para él?

¿Cómo lo manifiesta?

Si, reacciona cantándola y a veces viene hasta mi mesa espontáneamente para cantármela.

¿Qué tipo de música es la que más le gusta? (relajante, canciones sobre partes

del cuerpo, colores, animales, solo canciones melódicas sin letra...)

Las canciones con las que trabajamos en clase suelen ser con letra sobre conceptos que conocen o estamos aprendiendo, números, letras, colores, estaciones del año,... y cuando subimos del recreo o del comedor utilizamos canciones melódicas relajantes. Estas últimas son las menos aceptadas por Alberto. No suele estar quieto siguiendo las instrucciones de relajación.

¿Crees que la música puede ser un buen recurso para captar la atención de Alberto y así poder introducir contenidos académicos? ¿Por qué?

A Alberto le gusta cantar y hay momentos en el día, que cuando está andando por la clase mientras sus compañeros trabajan, él va cantando las canciones que aprendemos en las rutinas de la mañana.

¿Qué juguete es el que más le gusta? ¿tiene sonido ese juguete?

En el aula hay un juguete, es como un garaje de coches, con rampas y sonidos. Es este juguete al que acude con más frecuencia, aunque no muestra un apego especial por ningún juguete.

Respecto a la atención:

¿Hay momentos del día que son los más adecuados para introducir conceptos nuevos con Alberto? ¿Cuáles son esos momentos?

La primera hora de la mañana es la que mayor rendimiento presenta. Su concentración es mejor y su trabajo así lo demuestra. En este momento sigue mejor las explicaciones dadas en la clase y se muestra más participativo en los juegos y trabajos realizados en el aula. Conforme avanza el día se nota su cansancio y su actitud y atención van empeorando. Los días en los que a primera hora de la mañana no consigo llamar su atención, ésta la tiene perdida durante todo el día, imposibilitando realizar ningún tipo de trabajo con él.

¿Qué recursos utilizas para llamar su atención? (sonidos, juguetes, imágenes, etc...)

En la etapa de infantil se utilizan mucho los recursos visuales, ya serán imágenes, juegos en pantalla digital, juguetes o incluso los propios niños para efectuar los aprendizajes, suelen ser cosas atractivas para todos los niños incluido Alberto.

¿Con que tipo de actividades logras que Alberto mantenga su atención de

manera sostenida durante más tiempo?

Actividades con imágenes muy visuales y sencillas (por ejemplo, formas geométricas que aparezcan de forma repetitiva en el proyector a la vez que suena una música que las acompaña) y actividades que él ya conoce. Además, la voz humana de mujer proyectada de manera melódica y suave tiene un gran interés para él, y se mantiene atento con la boca abierta mirando hacia un lado y otro de la clase.

Respecto al estilo de aprendizaje e interacción:

¿A través de qué sentidos crees que Alberto muestra mayor intención comunicativa y aprende de manera más eficaz, visual, táctil, olfativo, auditivo, kinestésico?

Sobre todo, a través del tacto y el oído de manera conjunta.

¿En qué crees que debería mejorar? (autonomía, socialización, atención, comunicación...); ¿Cómo crees que podría mejorarlo?

En cuanto a comportamiento, todavía debe aprender a controlar sus rabietas. Cuando algo no le gusta o alguien le quita algo que quiere tiene fuertes rabietas, con gritos, golpes al mobiliario de la clase, e incluso empujando a sus compañeros.

En la comunicación hemos mejorado mucho. Cuando empezó el curso ni siquiera tenía intención comunicativa.

En cuanto a socialización todavía nos queda mucho trabajo. Quiere jugar con otros niños algunas veces, pero su forma de solicitar la atención de sus compañeros es a través de empujones o gritos. En los demás aspectos la evolución ha sido considerable aunque todavía se puede mejorar.

¿Cómo interactúa con el resto de sus compañeros?

El juego social sigue siendo escaso, y normalmente su interacción con ellos se basa en empujones, patadas y violencia. Llama especialmente mi atención el hecho de que utilice estas estrategias para recibir un feedback sobre su comportamiento. Por ejemplo, cuando pega a un compañero me mira sin expresión facial con el objetivo de comprobar si su comportamiento ha sido el correcto o no. Ante esta situación, mi plan de acción consiste en corregir su comportamiento evitando el castigo, ya que he comprobado que cuanto más recrimino su conducta, mayor

frecuencia de aparición tiene porque sabe que con ella llama mi atención.

Cuando se realizan dinámicas grupales en clase, ¿tiene iniciativa para colaborar con el resto de compañeros o hay que invitarle a participar?

En la clase cuando realizamos dinámicas grupales o juegos, Alex suele alejarse de esas actividades a menos que se siente junto al profesor o incluso encima del profesor.

¿Qué aspectos positivos destacarías de él?

Es un niño muy alegre, lo más destacable de él, es su gran evolución a lo largo de este curso, su interés por aprender cosas nuevas cuando logro captar su atención aunque sea por cortos periodos de tiempo.

Respecto a posibles avances y futuras mejoras

¿Qué avances has visto en Alberto desde Septiembre hasta finalizar el curso en Junio?

El cambio que se aprecia en Alberto es enorme, ya presenta más interacción social con sus compañeros e intención comunicativa con adultos y niños para expresar sus necesidades, mantiene la mirada mayor tiempo con los adultos, aunque siga siendo por tiempo limitado.

¿Cómo crees que podría seguir avanzando en sus aprendizajes?

Sus avances son pequeños aunque muy importantes. Poco a poco va interactuando con sus compañeros e intenta imitar sus conductas, tanto en juego como en trabajo. Cada día avanza un pasito. Va demandando necesidades al adulto y presentando mayor interacción con sus iguales en el juego. En cuanto al trabajo individual en el aula, se refleja una notable mejoría en cuanto a autonomía, ya que hasta ahora siempre había sido dirigido por mí ayudándole a la realización de sus tareas.

¿Qué tipo de actividades recomendarías a la familia para reforzar los aprendizajes adquiridos en el aula?

Sobre todo, recomendaría realizar juegos en los que vayan introduciendo alguna norma, y creo que realizar sesiones de relajación conjunta con su hermana como rutina diaria sería muy beneficioso para ambos, ya que Alberto podría ir aprendiendo a solicitar atención de su hermana sin nerviosismo, gritos, o empujones. Otro aspecto que he propuesto a sus padres es la terapia con animales fuera del horario escolar, concretamente con caballos. Considero que el vínculo con los animales

puede fomentar la intención comunicativa de Alberto.

¿Crees que la música ha servido como medio de comunicación a través del cual Alberto ha manifestado intenciones comunicativas?

Si, ha sido un recurso muy beneficioso para él.

3.3. Observación directa

Finalmente, se pretenden registrar las conductas generales observadas en Alberto, así como conductas específicas mostradas en dos momentos diferentes del día (mañana y tarde), durante diez días consecutivos.

El registro de observación general previa en el cual se recogen algunas conductas generales que a menudo presenta el niño es el siguiente:

Relación con sus compañeros:

- Prefiere jugar solo
- Se pasea solo por la clase mientras los demás juegan

Relación con adultos y profesores:

- Reticente al contacto físico con algunas personas de su entorno (por ejemplo, la tutora de la otra clase)

Relación con objetos

- Coge un juguete y le da vueltas

Comunicación verbal:

- Escasa iniciativa a la hora de mantener una conversación
- Vocabulario restringido y escaso

Reacción ante adversidades:

- Reacción desmesurada de llanto cuando algo no le gusta
- Cuando no quiere hacer una tarea, grita y dice: ¡No!

Conductas disruptivas:

- Se levanta cuando se está explicando una actividad y se dirige hacia su percha u otro sitio de la clase
- Coge los juguetes a pesar de decirle que no
- Sale al baño sin pedir permiso

3.3.1. Ficha de observación

Con el objetivo de concretar estas conductas en el momento puntual en el que se presentan, así como incluir algunas que llaman especialmente la atención, se realiza una ficha de observación por días en la cual se registran todas ellas concretando el momento del día en el que se observan dichas conductas. Además, con el fin de obtener una información lo más objetiva posible, se incluye una breve descripción de la actividad que está realizando el resto de la clase en el momento en el que la conducta de Alberto aparece.

Es decir, a partir de la observación general se establecen las siguientes tablas de observación por días:

DIA 1 MAÑANA

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> Tras haber finalizado la ficha de religión propuesta por la profesora, se deja a los niños un tiempo de juego libre en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> Juega solo durante todo el tiempo Se pasea por la clase sin ningún juguete Coge un juguete y le da vueltas
<ul style="list-style-type: none"> Los niños realizan una ficha 	<ul style="list-style-type: none"> Mira hacia el niño que está a su derecha y se ríe solo, sin que el otro niño le corresponda con una mirada, gesto, palabra...
<ul style="list-style-type: none"> Los niños cogen su bata y se la ponen para ir al comedor 	<ul style="list-style-type: none"> Se dirige hacia la profesora y pregunta: “¿comedor?”
<ul style="list-style-type: none"> La profesora contesta a su pregunta diciendo: “Si, es hora de comer” 	<ul style="list-style-type: none"> Coge su bata y se pasea por la clase con ella mientras emite sonidos

TARDE

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> Se les pide a los niños que se coloquen en fila para salir de la clase e irse a casa 	<ul style="list-style-type: none"> Coge sus objetos de la percha, se coloca la chaqueta y da vueltas en una de las mesas de clase con la cabeza apoyada en ella mientras emite sonidos ininteligibles
<ul style="list-style-type: none"> Se le pide a Alberto que se coloque detrás de un niño para realizar la fila 	<ul style="list-style-type: none"> Dice: ¡No! ¡No! ¡No!

DIA 2
MAÑANA

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora agrupa a los niños en varias mesas para trabajar el concepto de “muchos” y “pocos” 	<ul style="list-style-type: none"> • Se va de su mesa y se dirige al espejo de la clase. Se mira en él
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora explica una ficha en la pizarra digital 	<ul style="list-style-type: none"> • Se levanta, se dirige hacia la pizarra, vuelve a su sitio, apoya las rodillas sobre el asiento de la silla y la cabeza sobre la mesa
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora le dice que se siente 	<ul style="list-style-type: none"> • Mira a la profesora pero no se sienta
<ul style="list-style-type: none"> • Se le pide que entre a clase y deje de abrir y cerrar la puerta del aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde diciendo: ¡No!
<ul style="list-style-type: none"> • Recreo, juego libre por la sala 	<ul style="list-style-type: none"> • Abraza una columna y da vueltas alrededor de ella con la lengua fuera de la boca
<ul style="list-style-type: none"> • Tras el recreo, se vuelve a explicar una ficha 	<ul style="list-style-type: none"> • Se mantiene sentado en su sitio, pero levanta las piernas y las coloca encima de la mesa a la vez que repite: “oh, oh, oh, oh...”

TARDE

El niño permanece en el IASS fuera del centro durante toda la jornada

DIA 3
MAÑANA

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> • Se explica una ficha en clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Se tumba encima de la mesa con una mejilla apoyada sobre ella y mira de reojo a la pizarra mientras arrastra la silla hacia delante y atrás haciendo fuerza con las rodillas
<ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta un cuento en la biblioteca del colegio, estando los niños sentados en las sillas dispuestos en mesas de 5 personas 	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra atento al relato
<ul style="list-style-type: none"> • Se explican las emociones, y la profesora pasa por las mesas tocando la cara a cada niño 	<ul style="list-style-type: none"> • Evita el contacto físico alejándose de la profesora o girando la cabeza en dirección contraria
<ul style="list-style-type: none"> • Los niños deben colocar gomets en 	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra dispuesto a pegar

una ficha asociando número y cantidad	gomets cuando se le dan de uno en uno
	•

TARDE

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> Se les da permiso a los niños para que vayan al baño de uno en uno 	<ul style="list-style-type: none"> Sale corriendo de clase hacia el baño a la vez que grita
<ul style="list-style-type: none"> Los niños vuelven del baño y se van sentando en su sitio para comenzar la clase 	<ul style="list-style-type: none"> Permanece en la puerta de clase mirando hacia dentro pero no pasa
<ul style="list-style-type: none"> Se le pide al niño que entre en clase 	<ul style="list-style-type: none"> Se aleja de la puerta y corre por el pasillo hacia el baño gritando de nuevo
<ul style="list-style-type: none"> La profesora sale a buscar al niño para llevarlo a clase 	<ul style="list-style-type: none"> Se tira al suelo y se ríe, se deja arrastrar, evitando ponerse de pie, colocando la cabeza hacia atrás arqueando su espalda

DIA 4**MAÑANA**

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
La profesora proyecta en la pizarra las canciones de las rutinas	Se levanta, abre la puerta y se va de clase
Suenan las canciones de las rutinas	Se sienta en un sitio que no es el suyo, mira la pizarra y se ríe Se dirige a la puerta y se queda quieto mirando a la profesora desde ahí

TARDE

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> La profesora explica una actividad cultural tradicional de Aragón y proyecta un vídeo para ejemplificar la explicación 	<ul style="list-style-type: none"> Da vueltas a un cuento que ha traído a clase mientras se asoma por la ventana
<ul style="list-style-type: none"> Juego libre con plastilina 	<ul style="list-style-type: none"> Tira la plastilina al suelo sin mostrar signos de juego simbólico Pega a un compañero y mira hacia la profesora Se tumba encima de su mesa en posición decúbito prono
<ul style="list-style-type: none"> La profesora le dice que no tire la plastilina al suelo 	<ul style="list-style-type: none"> La mira sin expresión facial

DIA 5
MAÑANA

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> Los niños se colocan sus batas y se sientan 	<ul style="list-style-type: none"> No se pone su bata y se sienta en la silla de manera que su espalda queda apoyada en el borde de la mesa
<ul style="list-style-type: none"> La profesora regaña a un niño y le pide que expulse un objeto que se ha metido a la boca 	<ul style="list-style-type: none"> Se acerca a la mesa de la profesora y abre la boca

TARDE

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> La profesora proyecta una película en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> Se levanta y da vueltas en círculo saltando
<ul style="list-style-type: none"> Juego libre en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> Se dirige a la mesa de la profesora con un muñeco y dice: “dormir” Imita conductas que realiza la profesora

DIA 6
MAÑANA

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> La profesora lee a los niños “el libro viajero” y dice su nombre 	<ul style="list-style-type: none"> Se acerca al libro cuando escucha su nombre, lo mira y se coloca en el suelo tumbado en posición decúbito prono
<ul style="list-style-type: none"> Los niños almuerzan cada uno en su sitio 	<ul style="list-style-type: none"> Se pasea por la clase y se queda delante de un juguete mirándolo Se dirige a la mesa de la profesora y le canta una canción mientras la mira a los ojos

TARDE

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> La profesora reparte los ficheros de cada niño 	<ul style="list-style-type: none"> Se mete dentro de una estantería y se tumba, después mueve las piernas

DIA 7
MAÑANA

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> Se explica una ficha 	<ul style="list-style-type: none"> Se pasea en círculos por la parte delantera del aula
<ul style="list-style-type: none"> Juego libre en clase pudiendo utilizar juguetes 	<ul style="list-style-type: none"> Juega solo en un rincón del aula, se mira las manos mientras canta una canción ininteligible Coge un juguete y lo mira
<ul style="list-style-type: none"> Se les pide a los niños que recojan la clase y guarden los juguetes 	<ul style="list-style-type: none"> Recoge sus juguetes y se dirige a la profesora, imita los gestos de ésta: “contento”, “triste”

TARDE

El niño permanece en el IASS fuera del centro durante toda la jornada

DIA 8**MAÑANA**

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> Se realiza un juego de rutinas 	<ul style="list-style-type: none"> Se tumba encima de la mesa en posición decúbito supino
<ul style="list-style-type: none"> Se explica una ficha 	<ul style="list-style-type: none"> Se dirige al espejo, se mira y tararea una canción
<ul style="list-style-type: none"> Los niños observan una obra de teatro en el salón de actos del colegio 	<ul style="list-style-type: none"> Se tapa los oídos ante la intensidad y elevado volumen de la música y grita: “¡ah!”
<ul style="list-style-type: none"> La profesora invita al niño a sentarse encima de ella y le susurra al oído 	<ul style="list-style-type: none"> Se calma y abre la boca mientras gira la cabeza de un lado a otro dependiendo de la dirección del sonido que proyecta la voz de la profesora

TARDE

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> La profesora realiza un juego con todos los niños de la clase y les pide que se coloquen en la parte delantera del aula 	<ul style="list-style-type: none"> Da vueltas por la clase paseándose por todas las mesas en círculos Tira una silla al suelo y mira a la profesora
<ul style="list-style-type: none"> La profesora regaña al niño y le dice: “¡muy mal!” 	<ul style="list-style-type: none"> Mira a la profesora sin expresión facial
<ul style="list-style-type: none"> La profesora lee un cuento en asamblea 	<ul style="list-style-type: none"> Se levanta, sale de clase corriendo
<ul style="list-style-type: none"> La profesora sale a buscar al niño 	<ul style="list-style-type: none"> Grita en el pasillo e intenta pellizcar y pegar a la profesora

DIA 9**MAÑANA**

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> Se explica una ficha en la cual aparecen gallinas dibujadas 	<ul style="list-style-type: none"> Se acerca a la mesa de la profesora y pronuncia: “cloc”, “cloc”, “cloc”, posteriormente se ríe
<ul style="list-style-type: none"> Se proyecta una película en clase 	<ul style="list-style-type: none"> Se queda bien sentado con la espalda apoyada en el respaldo de la silla Se acerca al proyector y se mantiene de pie frente a él, mirando fijamente la pantalla
<ul style="list-style-type: none"> La profesora reparte agua en el baño, llenando el vaso de cada niño 	<ul style="list-style-type: none"> Coloca su vaso para que le repartan agua, la tira y vuelve a colocarlo. No bebe agua, únicamente llena y vacía su vaso.

TARDE

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> • Se explica una ficha 	<ul style="list-style-type: none"> • Se dirige a la ventana y se sube a ella
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora coge al niño y coloca al niño en su sitio 	<ul style="list-style-type: none"> • Vuelve a dirigirse a la ventana y grita agarrándose a la reja mientras la profesora intenta soltarlo. • Mientras grita, coloca su cuerpo rígido con la cabeza hacia atrás

DIA 10

MAÑANA

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> • Se proyecta en clase un audio , sin imagen, con el fin de conseguir la relajación en los niños 	<ul style="list-style-type: none"> • Se levanta de su sitio y se dirige a la pizarra digital, se queda quieto frente a la pantalla mientras abre la boca
<ul style="list-style-type: none"> • Los niños trabajan la ficha 	<ul style="list-style-type: none"> • Se levanta de su silla, se dirige hacia la percha de su hermana y coge su bocadillo
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora ayuda al niño a pinchar con el punzón 	<ul style="list-style-type: none"> • Canta mientras realiza la tarea

TARDE

ACTIVIDAD	REACCIÓN/CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora explica una ficha con voz elevada 	<ul style="list-style-type: none"> • Se dirige hacia la mesa de la profesora y se sienta en su silla • Se mira en el espejo y pronuncia sonidos agudos y graves ininteligibles
<ul style="list-style-type: none"> • Se le da al niño el peluche de la clase para llevárselo a su casa el fin de semana 	<ul style="list-style-type: none"> • Coge el peluche y sonrío
<ul style="list-style-type: none"> • En la fila, un niño coge el peluche para jugar con Alberto 	<ul style="list-style-type: none"> • Lloro y grita

3.3.2. Clasificación de conductas específicas observadas

En base a las reacciones específicas registradas en las tablas anteriores, se hace una clasificación de todas ellas agrupándolas según el tipo de conducta observada, tal y como se ha realizado anteriormente con las conductas generales:

Relación con sus compañeros:

- Juega solo durante todo el tiempo
- Se pasea por la clase sin ningún juguete
- Mira hacia el niño que está a su derecha y se ríe solo, sin que el otro niño le corresponda con una mirada, gesto, palabra...
- Juega solo en un rincón del aula , se mira las manos mientras canta una canción ininteligible

Relación con adultos y profesores:

- Se dirige hacia la profesora y pregunta: “¿comedor?”
- Mira a la profesora pero no se sienta
- Evita el contacto físico alejándose de la profesora o girando la cabeza en dirección contraria
- Se muestra dispuesto a pegar gomets cuando se le dan de uno en uno
- Mira a la profesora sin expresión facial
- Se acerca a la mesa de la profesora y abre la boca
- Imita conductas que realiza la profesora
- Se dirige a la mesa de la profesora y le canta una canción mientras la mira a los ojos
- Recoge sus juguetes y se dirige a la profesora, imita los gestos de ésta: “contento”, “triste”
- Se calma y abre la boca mientras gira la cabeza de un lado a otro dependiendo de la dirección del sonido que proyecta la voz de la profesora
- Canta mientras realiza la tarea

Relación con el medio y los objetos

- Coge un juguete y le da vueltas
- Coge su bata y se pasea por la clase con ella mientras emite sonidos

- Coge sus objetos de la percha, se coloca la chaqueta y da vueltas en una de las mesas de clase con la cabeza apoyada en ella mientras emite sonidos ininteligibles
- Abraza una columna y da vueltas alrededor de ella con la lengua fuera de la boca
- Se muestra atento al relato
- Permanece en la puerta de clase mirando hacia dentro pero no pasa
- Se sienta en un sitio que no es el suyo, mira la pizarra y se ríe
- Da vueltas a un cuento que ha traído a clase mientras se asoma por la ventana
- Tira la plastilina al suelo sin mostrar signos de juego simbólico
- Se tumba encima de su mesa en posición decúbito prono
- No se pone su bata y se sienta en la silla de manera que su espalda queda apoyada en el borde de la mesa
- Se acerca al libro cuando escucha su nombre, lo mira y se coloca en el suelo tumbado en posición decúbito prono
- Se pasea por la clase y se queda delante de un juguete mirándolo
- Coge un juguete y lo mira
- Se dirige al espejo, se mira y tararea una canción
- Se acerca al proyector y se mantiene de pie frente a él, mirando fijamente la pantalla
- Coloca su vaso para que le repartan agua, la tira y vuelve a colocarlo. No bebe agua, únicamente llena y vacía su vaso.
- Se levanta de su sitio y se dirige a la pizarra digital, se queda quieto frente a la pantalla mientras abre la boca
- Se mira en el espejo y pronuncia sonidos agudos y graves ininteligibles
- Coge el peluche y sonrío

Comunicación verbal:

- Se mantiene sentado en su sitio, pero levanta las piernas y las coloca encima de la mesa a la vez que repite: “oh, oh, oh, oh...”
- Se dirige a la mesa de la profesora con un muñeco y dice: “dormir”
- Se acerca a la mesa de la profesora y pronuncia: “cloc”, “cloc”, “cloc”, posteriormente se ríe

Reacción ante adversidades:

- Dice: ¡No!¡No!¡No!
- Se tapa los oídos ante la intensidad y elevado volumen de la música y grita: “¡ah!”

Conductas disruptivas:

- Se levanta, se dirige hacia la pizarra, vuelve a su sitio, apoya las rodillas sobre el asiento de la silla y la cabeza sobre la mesa
- Se va de su mesa y se dirige al espejo de la clase. Se mira en él
- Se tumba encima de la mesa con una mejilla apoyada sobre ella y mira de reojo a la pizarra mientras arrastra la silla hacia delante y atrás haciendo fuerza con las rodillas
- Sale corriendo de clase hacia el baño a la vez que grita
- Se tira al suelo y se ríe, se deja arrastrar, evitando ponerse de pie, colocando la cabeza hacia atrás arqueando su espalda
- Se levanta, abre la puerta y se va de clase
- Se dirige a la puerta y se queda quieto mirando a la profesora desde ahí
- Pega a un compañero y mira hacia la profesora
- Se levanta y da vueltas en círculo saltando
- Se mete dentro de una estantería y se tumba, después mueve las piernas
- Se pasea en círculos por la parte delantera del aula
- Se tumba encima de la mesa en posición decúbito supino
- Da vueltas por la clase paseándose por todas las mesas en círculos
- Tira una silla al suelo y mira a la profesora
- Se levanta, sale de clase corriendo
- Grita en el pasillo e intenta pellizcar y pegar a la profesora
- Se dirige a la ventana y se sube a ella
- Vuelve a dirigirse a la ventana y grita agarrándose a la reja mientras la profesora intenta soltarlo.
- Mientras grita, coloca su cuerpo rígido con la cabeza hacia atrás
- Se levanta de su silla, se dirige hacia la percha de su hermana y coge su bocadillo

Tras el registro de las conductas que presenta Alberto, se pretenden incluir diferentes actividades musicales con el objetivo de observar las reacciones que produce la música en él, así como comprobar si el niño muestra indicios de iniciativa comunicativa y de interacción social.

ACTIVIDAD 1: Reconocimiento y asociación de sonidos

Anexo 1 (pictogramas sonidos)

- **Objetivos:**
Desarrollar la discriminación auditiva
Asociar sonido-imagen
Fomentar la atención sostenida
- **Lugar de realización:** aula ordinaria
- **Descripción:** La actividad se realiza de manera individual con el niño, estando el aula sin el resto de sus compañeros con el fin de evitar posibles distracciones y favorecer la atención de Alberto. Se presentan diferentes sonidos, teniendo que reconocerlos y asociándolos a sus respectivas imágenes a medida que vayan sucediendo dichos sonidos. Éstos son seleccionados basándose en la familiaridad que pueden tener respecto al niño:
Avión, beso, bostezo, gallina, gota de agua, llanto, rasgar papel, reloj, risa, teléfono, tos, tren y viento

- **Tiempo estimado:** 10 minutos
- **ITEMS de observación y evaluación:**
La evaluación de la actividad se realiza a través de la observación directa y el registro *in situ* en el momento de realizarla, estando el niño delante.
Para su realización, se elabora una lista de control en la cual se especifica la conducta observada, registrando su incidencia en el momento de realizar la dinámica con Alberto.

También se incluye un apartado de observaciones en el cual quedan registradas las conductas observadas más relevantes.

Previamente a realizar las anotaciones correspondientes, se comprueba que el niño entiende la dinámica de la tarea y muestra interactividad:

Entiende la dinámica de la tarea SÍ/NO

Muestra interactividad SÍ/ NO

AVIÓN

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen		

Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma	X	
No reconoce el sonido		
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	Dice : “avión” mientras señala al cielo, pero no fija su mirada conmigo	

BESO

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto	X	
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma		
No reconoce el sonido		
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	Me mira y sonrío Imita el sonido del beso mientras realiza la acción	

BOSTEZO

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto	X	

Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma		
No reconoce el sonido		
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	Me mira y se tumba sobre la mesa apoyando su cabeza sobre sus manos a la vez que realiza un pequeño balanceo corporal	

GALLINA

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma	X	
No reconoce el sonido		
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	Me mira y sonrío, muestra signos de alegría. Canta una canción relacionada con el sonido de la gallina mientras fija su mirada en mí. Durante la canción, solamente se reconoce la palabra: “clo” “clo” “clo”	

GOTA DE AGUA

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto		

Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma		
No reconoce el sonido	X	
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	Me mira pero no realiza ninguna acción	

LLANTO

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma	X	
No reconoce el sonido		
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	Señala con el dedo la imagen correcta mientras pronuncia: "triste"	

RASGAR PAPEL

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma		

No reconoce el sonido	X	
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	Me mira durante unos segundos y posteriormente se levanta y se dirige a la ventana, mira a través de ella	

RELOJ

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma	X	
No reconoce el sonido		
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	Señala con el dedo de manera correcta la imagen y la rodea mientras inclina su cabeza hacia su derecha y abre la boca, manteniendo su mirada en el dibujo.	

RISA

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto	X	
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma		
No reconoce el sonido		
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde	Mira hacia los lados del aula buscando el origen del	

dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	sonido	
---	--------	--

TELÉFONO

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma	X	
No reconoce el sonido		
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	Me mira cuando escucha el sonido y pronuncia: "¿mama?"	

TOS

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto	X	
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma		
No reconoce el sonido		
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	Imita el sonido mientras se toca el cuello. Mantiene la mirada sobre el dibujo	

--	--	--

TREN

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma	X	
No reconoce el sonido		
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	Se ríe de manera nerviosa Muestra signos de excitación levantándose y andando en círculo rodeando la mesa	

VIENTO

Conducta observada	SÍ	NO
Reconoce el sonido pero no lo asocia a la imagen	X	
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen con la ayuda del adulto		
Reconoce el sonido y lo asocia a la imagen de manera autónoma		
No reconoce el sonido		
Observaciones (Si mantiene la atención, hacia donde dirige su mirada, si se distrae, si muestra intenciones comunicativas...)	Se levanta y se dirige a la ventana. Mira al cielo y abre la boca	

ACTIVIDAD 2: Percusión corporal con pictogramas

- **Objetivos:**
Favorecer la atención
Trabajar el pulso a través de un musicograma
Comparar las respuestas de Alberto en dos situaciones diferentes (grupal e individual)
- **Lugar de realización:** aula ordinaria y aula de apoyo
- **Descripción:** Inicialmente, la actividad se realiza de manera grupal en el aula ordinaria, con el fin de familiarizar a Alberto con la dinámica de dicha actividad. Se proyectan en la pizarra digital pictogramas en los cuales se representan diferentes gestos corporales siguiendo una secuencia rítmica. Con la ayuda de un metrónomo, el objetivo es que los niños mantengan la atención en el sonido a la vez que realizan las acciones que indica el musicograma, teniendo en cuenta el pulso de dicha secuencia.

Tras haber realizado la dinámica de manera grupal, se trabaja individualmente con Alberto, en la sala de apoyo de la que se dispone en el centro.

- **Recursos:**
Materiales: pictogramas, proyector de pantalla
Personales: profesor de apoyo
Espaciales: aula ordinaria y aula de apoyo
- **Tiempo estimado:**
Dinámica grupal: 5-10 minutos
Dinámica individual: 10 minutos
- **ITEMS de observación y evaluación:**
Siguiendo la misma línea de evaluación que la actividad anterior, se vuelve a diseñar una lista de control, de manera que quedan registradas las conductas observadas directamente tras la puesta en práctica de la actividad, diferenciándolas según se han realizado de manera grupal o individual.

Asimismo, se vuelve a comprobar si Alberto ha comprendido la dinámica y si muestra interactividad:

Entiende la dinámica de la tarea SÍ/NO

Muestra interactividad SÍ/ NO

DINÁMICA GRUPAL

Conducta	SI	NO	OBSERVACIONES
Muestra interés por la actividad		X	Se muestra distraído y no se observan signos de interés en realizar la actividad de manera conjunta
Se mantiene sentado en su sitio		X	Inicialmente, se mantiene sentado, pero a medida que el tiempo pasa se levanta y se sienta repetidamente Se dirige a la zona de juguetes y los mira mientras da vueltas en círculo
Mantiene su mirada fija en el proyector	X		La mantiene fija, pero durante cortos periodos de tiempo
Muestra movimientos oculares siguiendo la secuencia pictográfica en orden (de izquierda a derecha)		X	
Muestra signos de interactividad con la persona responsable de llevar a cabo la actividad	X		Muestra signos de interactividad tales como: - Se levanta, se dirige al adulto y pronuncia palabras ininteligibles. Se vuelve a sentar. Así, sucesivamente.

DINÁMICA INDIVIDUAL

Conducta	SI	NO	OBSERVACIONES
Muestra interés por la actividad	X		Se dirige hacia el adulto y le da la mano. Se coloca frente a él esperando una consigna
Es capaz de seguir la secuencia de manera autónoma sin fijarse en el adulto	X		
Es capaz de seguir la secuencia pictográfica teniendo en cuenta el pulso		X	No relaciona cada imagen con un golpe de sonido
Muestra signos de atención al sonido que está escuchando (metrónomo)	X		Mira hacia los lados de la clase para averiguar la dirección del sonido mientras abre la boca
Imita la secuencia fijándose únicamente en el adulto y no en las imágenes del pictograma	X		Únicamente realiza esta acción al principio de la dinámica, posteriormente va realizando las acciones fijándose en las imágenes sin tener el modelo del adulto
Es capaz de coordinar la imagen del pictograma con la palmada que realiza el profesor de apoyo		X	No asocia el sonido de la palmada con el momento de realizar la acción que indica la imagen
Conoce el gesto que debe realizar en cada imagen del pictograma	X		Sorprende la rapidez con la que aprende los gestos cuando mantiene la atención de manera sostenida durante un periodo determinado de tiempo.

De esta manera, teniendo en cuenta las conductas y reacciones observadas tanto en los registros anteriores y las actividades realizadas con el niño, así como la información aportada por la familia de Alberto y sus profesoras del aula ordinaria, se concluye que la mayor parte de conductas en las que el niño muestra signos de interacción se relacionan con actividades en las que la música está presente.

4. Plan de intervención

Con el objetivo de que Alberto muestre avances comunicativos y de interacción social, se propone a continuación un plan de intervención con una duración de una semana, quedando reflejado dicho plan en el siguiente cronograma:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Mañana	9:15 entrada a clase 9:30: Sesión1 (35-40 min) 10:15almuerzo 10:45: recreo 11:15: vuelta a clase 11:30: ir al baño y beber agua 11:45: programación de aula 12:15: juego libre 12:30: recoger 12:45 comer	9:15 entrada a clase 9:30 programación de aula 10:15almuerzo 10:45: recreo 11:15: vuelta a clase 11:30: ir al baño y beber agua 11:45: Sesión 2 (15 min) 12:00 juego libre 12:30: recoger 12:45 comer	9:15 entrada a clase 9:30 programación de aula 10:15almuerzo 10:45: recreo 11:15: vuelta a clase 11:30: ir al baño y beber agua 11:45: Sesión 3 (15 min) 12:00 juego libre 12:30: recoger 12:45 comer	9:15 entrada a clase 9:30 programación de aula 10:15almuerzo 10:45: recreo 11:15: vuelta a clase 11:30: ir al baño y beber agua 11:45 juego colectivo 12:30: recoger 12:45 comer	9:15 entrada a clase 9:30 Sesión 5 (15-20 min) 10:00 proyección de capitulo de “ El monstruo de colores” 10:15almuerzo 10:45: recreo 11:15: vuelta a clase 11:30: ir al baño y beber agua 11:45 programación de aula 12:30: recoger 12:45 comer
Tarde	15:00 entrada a clase 15:15 ir al baño	15:00 entrada a clase 15:15 ir al baño	15:00 entrada a clase 15:15 ir al baño	15:00 entrada a clase 15:15 ir al baño	15:00 entrada a clase 15:15 ir al baño

	15:20 inglés 16:00 juego libre 16:15 recoger clase 16:30 salida	15:20 Inglés 16:00 juego libre 16:15 recoger clase 16:30 salida	15:20 inglés 16:00 juego colectivo 16:15 recoger clase 16:30 salida	15:20: Sesión 4 (20-30 min) 16:00 vuelta a clase y proyección capítulo "Dora" 16:15 recoger clase 16:30 salida	15:30psicomotricidad 16:15 vuelta a clase y recoger 16:30 salida
--	--	--	--	--	---

A continuación, se desarrolla de manera concreta las sesiones del plan anterior:

- **SESIÓN 1**

- ❖ **Actividad :;COMENZAMOS! (Anexo 3)**

Objetivos:

-Asociar la canción con la rutina: recoger y sentarse en el sitio

Recursos materiales: canción “loituma-leval,s polka”

Duración: 2-3 minutos

Metodología y desarrollo de la actividad: La profesora proyectará la canción de manera que todos los niños vayan asociando que deben dejar de hacer lo que estaban haciendo para sentarse en su sitio, ya que seguidamente a la audición de esta canción vamos a iniciar una actividad musical que requiere concentración y silencio.

La elección de esta canción está motivada a que es una pieza muy rítmica a diferentes voces, la cual no están acostumbrados a escuchar y puede llamar su atención.

- ❖ **Actividad : “EL CUENTO DE LOS SONIDOS” (anexo 6)**

Objetivos:

-Asociar sonido-imagen

-Fomentar la atención sostenida

Recursos materiales: proyector , secuencia de imágenes del cuento e instrumentos sonoros realizados con materiales reciclados(paneles, maracas de arroz, bolsas de plástico, etc.) pandereta, triángulo

Duración: 20-30 minutos

Metodología y desarrollo de la actividad: Colocaremos a los niños sentados en semicírculo en la zona de la asamblea, y se les explicará que puede haber sonidos que nos hagan recordar a situaciones concretas de la vida cotidiana (por ejemplo, una tormenta, la lluvia cayendo gota a gota, el sonido de un objeto al caer al agua, etc).

Posteriormente, presentaremos los instrumentos a los niños, de manera que escuchen cómo suena cada uno de ellos. Llegados a este punto,

comenzaremos a contar el cuento proyectado en la pantalla. A medida que avanza la historia, los niños deben tocar el instrumento correspondiente, que se les irá proporcionando de uno en uno y retirando una vez que finalice esa imagen (antes de proyectar la siguiente), con el objetivo de evitar distracciones con los instrumentos.

Dificultades previstas: que Alberto no logre asociar el sonido con la imagen del proyector y experimente el sonido como un elemento aislado o que no sea capaz de mantener la atención durante la secuencia de la historia.

- **SESIÓN 2**

- ❖ **Actividad: ¡COMENZAMOS!**

Objetivos:

-Asociar la canción con la rutina: recoger y sentarse en el sitio

Recursos materiales: canción “loituma-leval,s polka”

Duración: 2-3 minutos

Metodología y desarrollo de la actividad: La profesora proyectará la canción de manera que todos los niños vayan asociando que deben dejar de hacer lo que estaban haciendo para sentarse en su sitio, ya que seguidamente a la audición de esta canción vamos a iniciar una actividad musical que requiere concentración y silencio.

La elección de esta canción está motivada a que es una pieza muy rítmica a diferentes voces, la cual no están acostumbrados a escuchar y puede llamar su atención.

Actividad : “CUENTACUENTOS MUSICAL” (Anexo 4)

Objetivos:

-Asociar las imágenes con un momento concreto de la pieza musical.

-Fomentar la escucha activa y la experimentación de diferentes sensaciones a través de la voz asociada a la música.

-Generar sensación de intranquilidad a través de asociación de música-imagen.

Recursos materiales: música (pieza clásica de Edvard Grieg-en la gruta del

rey de la montaña), y pictogramas

Duración: 5 minutos

Metodología y desarrollo de la actividad: Los niños estarán colocados cada uno en su sitio, y será la profesora la que vaya narrando la historia y enseñando las diferentes imágenes mientras se pasea por todas las mesas, a la vez que se escucha la pieza clásica mencionada anteriormente.

Dificultades previstas: que algún niño llore al generarle demasiada intranquilidad la canción, que Alberto no muestre signos de atención hacia la actividad, que se genere nerviosismo al finalizar la narración debido a las características acústicas propias de la pieza musical elegida para esta ocasión.

- **SESIÓN 3**

- ❖ **Actividad: ¡COMENZAMOS!**

Objetivos:

-Asociar la canción con la rutina: recoger y sentarse en el sitio

Recursos materiales: canción “loituma-leval,s polka”

Duración: 2-3 minutos

Metodología y desarrollo de la actividad: La profesora proyectará la canción de manera que todos los niños vayan asociando que deben dejar de hacer lo que estaban haciendo para sentarse en su sitio, ya que seguidamente a la audición de esta canción vamos a iniciar una actividad musical que requiere concentración y silencio.

La elección de esta canción está motivada a que es una pieza muy rítmica a diferentes voces, la cual no están acostumbrados a escuchar y puede llamar su atención.

- ❖ **Actividad:” EL TEATRO DE LAS SOMBRAS”**

Objetivos:

-Discriminar auditivamente la dirección del sonido a través de la voz proyectada

-Fomentar la atención

-Asociar la voz con la persona a la que corresponde

Recursos materiales: fotos de los niños de clase, grabadora de voz, altavoces

Duración: 10 minutos

Metodología y desarrollo de la actividad: Esta actividad consiste en realizar una discriminación auditiva mediante la proyección de los sonidos de diferentes voces humanas, concretamente las de los compañeros de clase de Alberto. En diferentes puntos de la clase, la profesora coloca un pequeño altavoz y la foto de un niño/a de la clase. Se irán proyectando de uno en uno, y Alberto debe dirigirse hacia el punto de la clase de donde proviene el sonido. Cuando se dirija al punto correcto, se le pregunta: “-¿Qué escuchas?”, “-¿Quién es?”. Se destapa la foto del niño al que corresponda, y se ayuda a Alberto si éste no ha acertado. En caso de que consiga adivinar de quien es la voz, se le animará mediante una caricia y palabras de refuerzo positivo.

Dificultades previstas: Que Alberto no mantenga la atención en la escucha de la voz o que no sepa de donde proviene y eso cause una desmotivación hacia la actividad

- **SESIÓN 4**

- ❖ **Actividad :¡COMENZAMOS!**

Objetivos:

-Asociar la canción con la rutina: recoger y sentarse en el sitio

Recursos materiales: canción “loituma-level,s polka”

Duración: 2-3 minutos

Metodología y desarrollo de la actividad: La profesora proyectará la canción de manera que todos los niños vayan asociando que deben dejar de hacer lo que estaban haciendo para sentarse en su sitio, ya que seguidamente a la audición de esta canción vamos a iniciar una actividad musical que requiere concentración y silencio.

La elección de esta canción está motivada a que es una pieza muy rítmica a diferentes voces, la cual no están acostumbrados a escuchar y puede llamar su atención.

❖ **Actividad : “¿QUIÉN SOY?”**

Objetivos:

-Discriminar auditivamente la voz: femenina o masculina

-Asociar las características de la voz con la emoción: feliz, triste, enfadado

Recursos materiales: pizarra digital, imágenes de diferentes personas, voces de hombres y mujeres simulando cada emoción

Duración: 10 minutos

Metodología y desarrollo de la actividad: Se proyectará en la pizarra diferentes imágenes de personas las cuales realizan una mímica facial o gesto característico de cada una de las emociones: feliz, triste o enfadado. Cada emoción se relaciona con su sonido, de manera que se contará con:

Voz femenina feliz/ voz masculina feliz

Voz femenina triste/ voz masculina triste

Voz femenina enfadada /voz masculina enfadada

El niño debe señalar o dirigirse hacia la imagen que corresponda en el momento en el que se proyecte cada una de las voces. Posteriormente, se imitará, con ayuda de la profesora cada voz (más aguda si la emoción es feliz o es femenina, más grave si es enfadado o es masculina, más suave si es triste, etc.)

Dificultades previstas: Que la cantidad de emociones sea excesiva o escasa, que no entienda la dinámica de la actividad

• **SESIÓN 5**

❖ **Actividad:¡COMENZAMOS!**

Objetivos:

-Asociar la canción con la rutina: recoger y sentarse en el sitio

Recursos materiales: canción “loituma-leval,s polka”

Duración: 2-3 minutos

Metodología y desarrollo de la actividad: La profesora proyectará la canción de manera que todos los niños vayan asociando que deben dejar de hacer lo que estaban haciendo para sentarse en su sitio, ya que seguidamente a la audición de esta canción vamos a iniciar una actividad musical que requiere concentración y silencio.

La elección de esta canción está motivada a que es una pieza muy rítmica a diferentes voces, la cual no están acostumbrados a escuchar y puede llamar su atención.

❖ **Actividad : “¡SOMOS MÚSICOS!” (Anexo 5)**

Objetivos:

- Realizar una concordancia entre la letra y la melodía
- Fomentar una entonación correcta

Recursos materiales: melodía de la pieza musical “estrellita dónde estás”, pictogramas

Duración: 10 minutos

Metodología y desarrollo de la actividad: La elección de la canción viene motivada por ser una pieza musical que los niños ya conocen y tienen la estructura asimilada, de manera que encajar una nueva letra supone más facilidades para ellos teniendo en cuenta su corta edad. Además, esta pieza se caracteriza por ser una melodía suave que invita a la relajación, ya que remite a una voz de mujer. Este hecho es fundamental para intentar captar y mantener la atención, especialmente de Alberto. Para ello, se proporcionará a los niños diferentes pictogramas divididos en 2 columnas, de manera que se debe elegir un pictograma de cada columna cada vez que suene una estrofa, ya que es la manera correcta de que la música y la letra estén en concordancia.

Se trata de hacer una lectura de imágenes a la vez que suena la melodía.

Previamente, la profesora realiza el ejercicio leyendo todos los pictogramas, para que todos los niños conozcan que deben decir cuando ésta señale una imagen.

El ejercicio se realiza de manera grupal

Dificultades previstas: que Alberto no recuerde lo que debe decir cuando se señala un determinado pictograma y en consecuencia, deje de mantener la atención en la actividad, o que no sean capaces de realizar las pausas correspondientes en la canción entre las diferentes estrofas y por tanto, letra y música no se coordinen.

Conclusiones y valoración personal

En este apartado, pretendo finalizar mi trabajo realizando, en primer lugar, la extracción de una serie de conclusiones en relación a cada objetivo planteado inicialmente, y por otra, una labor de reflexión y autocrítica respecto a dicho trabajo.

En relación al primer objetivo planteado en el presente trabajo: *realizar una revisión teórica sobre el Trastorno del Espectro Autista, la educación inclusiva en Educación Infantil y los beneficios que aporta la música en los niños que presentan este trastorno.*

Cabe destacar la complejidad que ha supuesto para mí realizar un trabajo de selección de información, ya que existen numerosos autores dedicados a la investigación del TEA. A pesar de ello, y la dificultad inicial para citar correctamente las fuentes de las que he extraído ideas y fundamentos con el fin de evitar el plagio, he conseguido una aproximación a la realización de una pequeña investigación sobre este trastorno, así como su intervención a través de la música.

Una de las ideas que he obtenido en relación al apartado de educación inclusiva, es que a pesar de los conocimientos y múltiples textos en los que se hace referencia a este tipo de educación, todavía en la actualidad surge en las aulas un error de conceptos entre inclusión e integración. La labor docente, que sigue siendo prioritaria, está relacionada con la integración, es decir, permitir que el niño con necesidades educativas especiales realice una serie de actividades (que pueden ser igual a las de sus compañeros o no) en el aula ordinaria. Si hablamos de inclusión, debemos entender que todos los niños son diferentes, independientemente de las dificultades que puedan presentar. Por tanto, considero que más que un diagnóstico, se debería buscar la forma en la que cada uno de ellos aporta algo personal, propio y único al conjunto del grupo partiendo de sus fortalezas. Es decir, la inclusión es un concepto que se extrapola al plano social, no solamente educativo.

En relación al apartado de desarrollo emocional, cabe destacar que el desarrollo de la empatía es algo fundamental en todo ser humano, ya que facilitará el éxito de sus relaciones sociales. Debido a las características propias de esta etapa según Piaget, este periodo se caracteriza por un egocentrismo que va desapareciendo a medida que el niño avanza en su desarrollo general. Pero si hablamos de niños con TEA, y teniendo en cuenta la dificultad añadida en relación a la teoría de la mente, cabe destacar que trabajar la empatía se vuelve una labor muy difícil. Para ello, es fundamental trabajar

desde la emoción, lograr “mover” algo dentro del niño que haga captar su atención, y la música se convierte en un aliado muy importante para lograr este fin.

Por otra parte, y en relación al segundo objetivo de este trabajo: ***diseñar un plan de Intervención para un niño con Trastorno del Espectro Autista utilizando la música como herramienta didáctica.***

Para la elección del diseño del plan de intervención, decidí enfocar el trabajo a realizar con Alberto realizando actividades que pudieran realizar todos los niños en el aula ordinaria ,utilizando la música como recurso, y no tanto en conseguir unos conocimientos técnicos musicales del niño. Por tanto, este plan de intervención que se ha propuesto se puede llevar a la práctica en cualquier momento, ya que no exige mayores recursos que los que se disponen en el aula ordinaria. Además, el trabajo de asociación de la música y las emociones me ha parecido fundamental en este caso en concreto, ya que mediante un buen conocimiento y autocontrol de las mismas, se favorecen las relaciones interpersonales, y por tanto se ofrecen oportunidades de inclusión para todos los niños del aula.

Por otra parte, debido a la programación de aula de clase ya estructurada y planificada, ha sido complicado poder realizar la secuencia didáctica propuesta en este trabajo. No obstante, es una propuesta que se basa en la pequeña observación e investigación realizada durante las prácticas escolares, y teniendo en cuenta el escaso tiempo estimado para su realización, se espera poder seguir llevándola a la práctica el próximo curso escolar.

De todas formas, se ha realizado una de las actividades que forman parte de este plan de intervención: “cuentacuentos musical”, con una pequeña variación respecto al lugar donde inicialmente se iba a llevar a cabo. Finalmente elegí ponerla en práctica en la sala de psicomotricidad del centro escolar.



Sesión de cuentacuentos musical. Fuente propia

La elección de llevar a la realidad del aula esta actividad vino motivada tras una reflexión previa: en general, todos los niños acostumbran a escuchar cuentos desde muy temprana edad, pero no tienen la oportunidad de escucharlos simultáneamente junto a una pieza musical que puede despertarles diferentes sensaciones. Debido a la corta edad de los niños, y teniendo en cuenta que se encuentran en un periodo en el que todo aprendizaje está íntimamente ligado a los sentidos, creí que era un buen momento para despertar en ellos esas sensaciones.

Además, mi propia voz asociada a la pieza musical proyectada, propició que el niño con TEA mantuviese la atención de manera constante y fijase en mí su mirada. Este hecho llamó especialmente mi atención tras comprobar, que en la sesión de psicomotricidad de la semana siguiente de haber realizado esta actividad, en un momento puntual y aislado, Alberto cogió los pictogramas del cuento y me los ofreció a la vez que esbozó una pequeña sonrisa.

Según lo previsto, en cuanto a la duración de la actividad, cabe destacar que llevado a la práctica el margen de error fue mínimo, con lo cual considero que la planificación del tiempo fue adecuada.

Por otra parte, se destaca el hecho de que el plan de intervención propuesto comienza con la misma actividad en todas las sesiones. Dado el carácter rutinario y la preferencia de Alberto por realizar actividades repetitivas y cotidianas, se establece esta medida para lograr que el niño asocie el momento de la pieza musical con el comienzo de una actividad en la que tiene que prestar atención. Es decir, se pretende que el niño sea consciente de que se trata de una actividad preparatoria.

Como valoración personal, considero que es necesario llevar a cabo este tipo de

intervención en niños con TEA desde edades muy tempranas, con el objetivo de despertar sensaciones, emociones y sentimientos que provoca la música. Se trata de ofrecer la oportunidad de experimentar algo que solo consigue la música: sentir emociones que a veces es difícil explicar mediante el lenguaje. Teniendo en cuenta la dificultad comunicativa que presenta Alberto, este hecho se hace especialmente relevante.

Es evidente que mi experiencia laboral actualmente con niños pequeños puede hacer que en muchas ocasiones no sepa cómo llevar a la práctica una actividad en concreto, o cómo planificar una secuencia didáctica o plan de intervención específico, pero he de decir que, mediante un trabajo de introspección, mi propia experiencia vivida en el colegio en la etapa de Infantil me ofreció la oportunidad de conocer qué sensaciones me producía a mí la propia música. En muchas ocasiones eché en falta la necesidad de realizar más dinámicas en torno a la educación musical, y por eso pretendo que mi labor como docente se centre en este ámbito.

Personalmente, considero que la música es un recurso fundamental para el aprendizaje, y éste se utiliza poco o de forma ineficaz en las escuelas. No debemos olvidar que la música es un elemento que todos escuchamos incluso desde que nos encontramos en el vientre materno, con lo cual su aprendizaje es algo natural para el niño.

Quizá la escasa formación de la mayoría de los docentes en este ámbito, hace que quede relegada a un segundo plano debido al miedo que puede provocar no saber utilizarla en las aulas, especialmente sumada al hecho de tener un niño con TEA en nuestra clase.

Otra de las hipótesis es que puede que la música no se reconozca como una materia importante en las escuelas, ya que otras tienen mayor peso en la formación académica (matemáticas, lenguaje, inglés, etc.). Lo que estamos descuidando, bajo mi punto de vista, son las posibilidades que ofrece la música para establecer prerequisites en el aprendizaje de todas estas materias, y por supuesto, la gran riqueza en cuanto a la posibilidad de sentir sensaciones y emociones que solo se pueden experimentar mediante el trabajo musical. Este hecho en el caso de Alberto ha sido fundamental, ya que las emociones mueven al niño a interactuar de una manera u otra, y teniendo en cuenta la dificultad que presenta para relacionarse de una manera adecuada, la música ha supuesto un vehículo facilitador de esas interacciones.

Finalmente, considero que algunas de las propuestas de mejora respecto al plan de

intervención expuesto en este trabajo, podrían ser las siguientes:

- Contar con la participación activa de las personas encargadas de realizar sesiones de trabajo con Alberto desde la institución de Atención Temprana, ofreciendo la posibilidad de trabajar con el niño conjuntamente en el aula ordinaria , consiguiendo así una mayor personalización de la propia intervención. Teniendo en cuenta que la relación e intercambio de información de los avances de Alberto entre el profesional de Atención Temprana y la tutora del aula es vía e-mail, esta medida puede ser muy beneficiosa para ofrecer la oportunidad a ambas profesionales de establecer una relación más estrecha y conseguir objetivos comunes ajustados específicamente al caso de Alberto.
- Es importante incluir a un profesional de asociaciones específicas de Autismo para llevar a cabo el trabajo musicoterapéutico junto a él en el centro ordinario donde se encuentra escolarizado el niño. De esta manera, se podría realizar una adaptación de mi propuesta, ajustada a las actividades que normalmente lleva a cabo el en estas asociaciones.
- Otra de las mejoras que podrían incluirse consiste en invitar a la familia de Alberto a ser parte activa de las actividades de este plan de Intervención, pudiendo obtener unas pautas de relación con el niño que puedan extrapolar al propio entorno familiar. Este hecho puede ser especialmente interesante debido a la observación realizada en un momento puntual en el que la madre de Alberto mostro desconocimiento a la hora de reaccionar ante una rabieta del niño a la salida de clase. Por tanto, esta medida podría aumentar la seguridad y confianza en los padres, y en consecuencia, mejorar la interacción con su hijo.
- En relación al plan de intervención, y teniendo en cuenta el escaso tiempo inicial de las sesiones planteadas, se podría ir ampliando este tiempo de intervención a medida que Alberto muestre mayor interacción con su entorno. La prioridad en este primer momento de intervención es que el niño no se “desconecte” y mantenga su atención de manera constante durante las sesiones, por tanto, a pesar de que al principio estas actividades sean de una duración muy limitada, el objetivo es ir aumentando esa

duración incluyendo más actividades (teniendo presente las características atencionales propias que presentan todos los niños en edades comprendidas entre los 3 a 6 años).

Finalmente, y respecto al punto en el que se manifiesta el alto grado de compromiso que se debe establecer con la persona que presenta un TEA en relación a su intervención, cabe destacar que el trabajo realizado con Alberto no solo debe quedar relegado al plano del aula ordinaria o de apoyo, sino que pueda beneficiarse de cualquier intervención que sea susceptible de proporcionarle mejoras comunicativas y de interacción. De esta manera, la importancia del trabajo en el entorno familiar sigue siendo prioritaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albores, L., Hernández, L., Díaz, J.A., Cortés, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo: una discusión. *Salud mental*, 31 (1), 185-325.
- Alvin, J. (1984). *Musicoterapia*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Alvin, J. (1993). *Música para el niño disminuido*. Buenos Aires: Melos.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Anguera, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 122-130.
- Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159.
- Balsera Gómez, F. J., López Casanova, M. B., Nadal García, I. y Fernández Amat, C. (2018). El desarrollo de la creatividad a partir de un taller sobre inteligencia emocional aplicado a un coro inclusivo. *Creatividad y Sociedad* (28) 122-145.
- Bleger, J. (1964). *La entrevista Psicológica: su empleo en el diagnóstico y la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Colmenares, A.M., (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-115.
- Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Revista de educação e humanidades* (2), 263-278.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.
- Díaz, M. (2004). La educación musical en la etapa 0-6 años. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1-6.
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 161-179.
- Fernández, M. (2011). Proyectos Musicales Inclusivos. *Tendencias pedagógicas* (17), 75-82.
- Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Victoria-Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- García, A. (2017). *Formación musical y uso de la música para la inclusión en Educación Infantil: evaluación en maestros y futuros maestros*. Universidad de

Salamanca, Salamanca, España.

- García, P. (1997). Las puertas de la música. En P. Del Campo (coord.), *La música como proceso humano* (pp.9-11). Salamanca: AMARÚ.
- García, P. (1997). La música y el proceso creativo humano. En P. Del Campo (coord.), *La música como proceso humano* (pp.115-140). Salamanca: AMARÚ.
- García-Cuevas, A.M., Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEA/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 18-34.
- Herrera, E. (2001). La estimulación y educación auditiva en el medio escolar. En Bustos, I. (Coord.) (2001), *La percepción auditiva un enfoque transversal* (p. 91-116). Madrid: Editorial ICCE.
- Jorquera, M.C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 2-30.
- Jorquera, M.C., (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 2-55.
- Lacárcel, J. (1990). *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia.
- Lacárcel, J. (1991). La psicología de la música en la educación infantil: el desarrollo musical de los cero a los seis años. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 11, 95-110.
- Lago, P. González, J. (2012). El pensamiento del solfeo dalcroziano, mucho más que rítmica. *Revista de la facultad de Educación de Albacete*, 27, 89-100.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
- Lozano, J., Sherezade, I., García, C., Motos, E. (2013). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26, p. 1699-3748.
- Lucas, M. (2013). *Introducción a la musicoterapia*. Madrid: Síntesis.
- Martos, J., Llorente, M. (2017). *El niño al que se le olvidó cómo mirar. Comprender y afrontar el autismo*. Madrid: Esfera.
- Miguel, A.M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7 (2), 169-183.
- Montoya, J.C., (2017). El recorrido de las metodologías de principios del siglo XX en

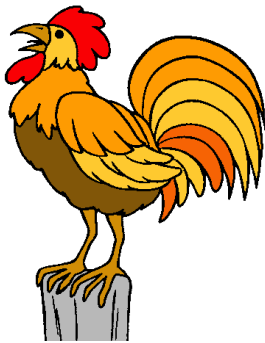
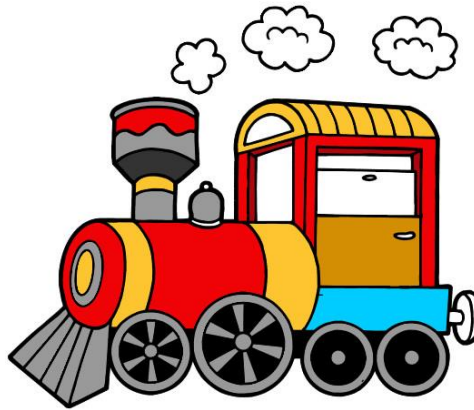
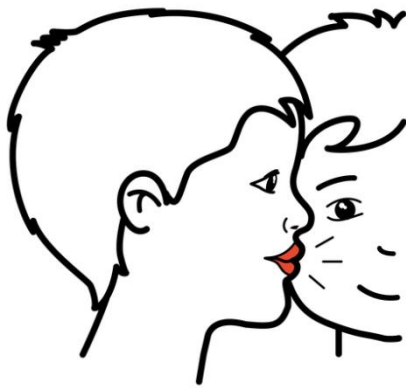
- la enseñanza de la música en España: aproximación bibliográfica e interpretativa. *Anuario Musical*, 72, 219-232.
- Muntaner, J.J (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (1), 63-79.
- Muñoz, J.R., Arús, M.E., García, J. (2014). *Actividades y juegos de música en la escuela*. Barcelona: Grao.
- ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (2018). [Lenguasdearagon.org](http://www.lenguasdearagon.org). Recuperado de http://www.lenguasdearagon.org/pdf/normativa/Orden_Infantil.pdf
- Ordoñez García, M.E., (coord.).(2015). La musicoterapia en educación especial: un recurso óptimo en el aula. recuperado de http://agrega.educacion.es/repositorio/28052015/e3/es_2015052811_9172224/tra_bajo_final0_pdf.pdf
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19 (1), 81-102.
- Reyna, C. (2011). Desarrollo emocional y trastornos del espectro autista. *Revista de investigación en psicología*, 14 (1), 273-280.
- Rodríguez, A.C., Rodríguez, M.A. (2002). Diagnóstico clínico del autismo. *Revista de Neurología*, 34 (supl 1), 72-77.
- Ruggieri, V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56 (1), 13-21.
- Sarget, M.A., (2003). La música en la Educación Infantil: estrategias cognitivo-musicales. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (18), 197-209.
- Talavera, P.R., Gértrudix, F. (2016). El uso de la musicoterapia para la mejora de la comunicación de niños con Trastorno del Espectro Autista en Aulas Abiertas Especializadas. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 257-284.
- Thayer Gastón, E. et al (1982). *Tratado de musicoterapia: psiquiatría, psicopatología y psicósomática*. Barcelona: Paidós.
- Vaillancourt, G. (2009). *Música y musicoterapia: su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea.

Villena, M.I., Vicente Guillén, A., Vicente Villena, M.P.(1998). Pedagogía musical activa: corrientes contemporáneas. *Revista anual de pedagogía*, 16, 101-122.

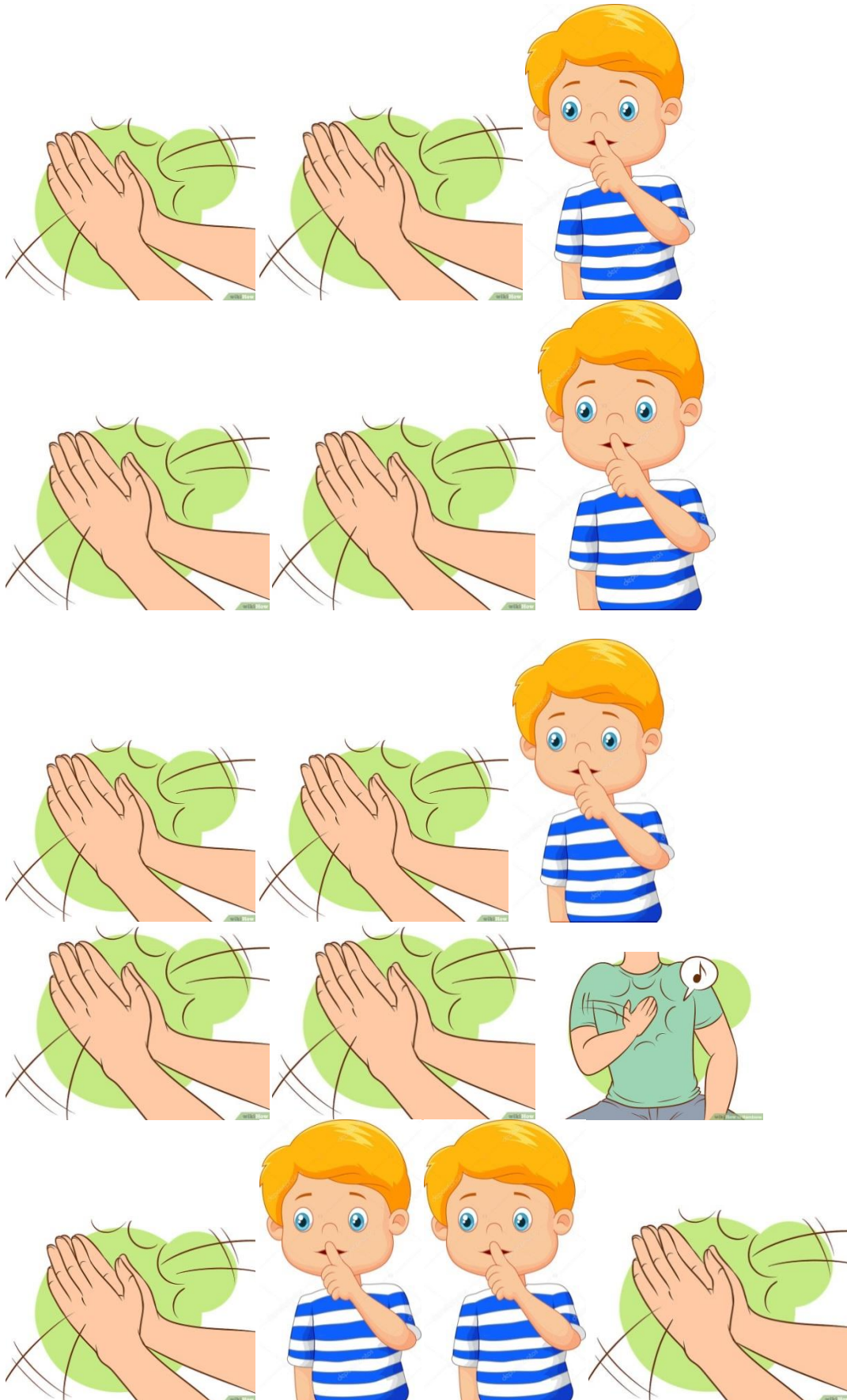
Anexos

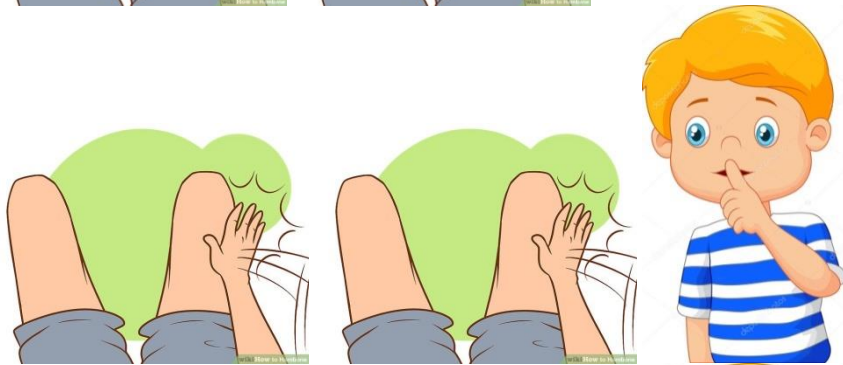
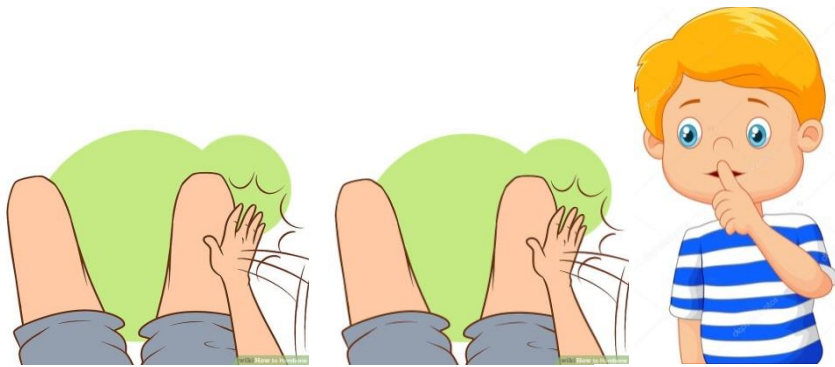
Anexo 1

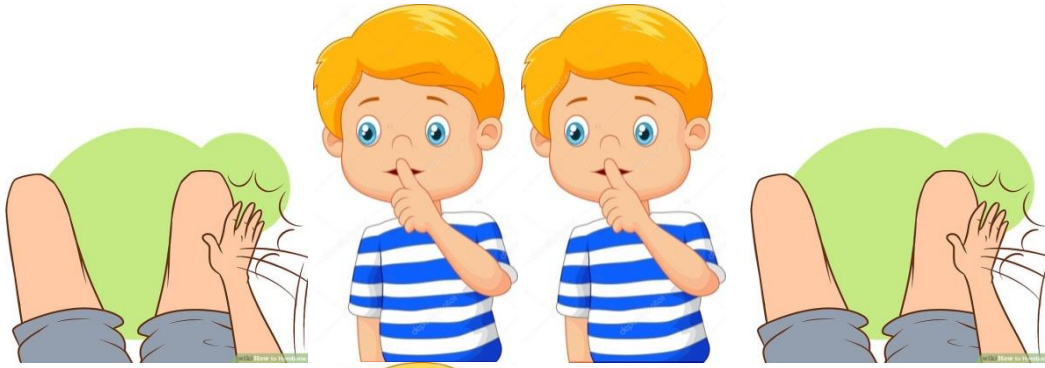


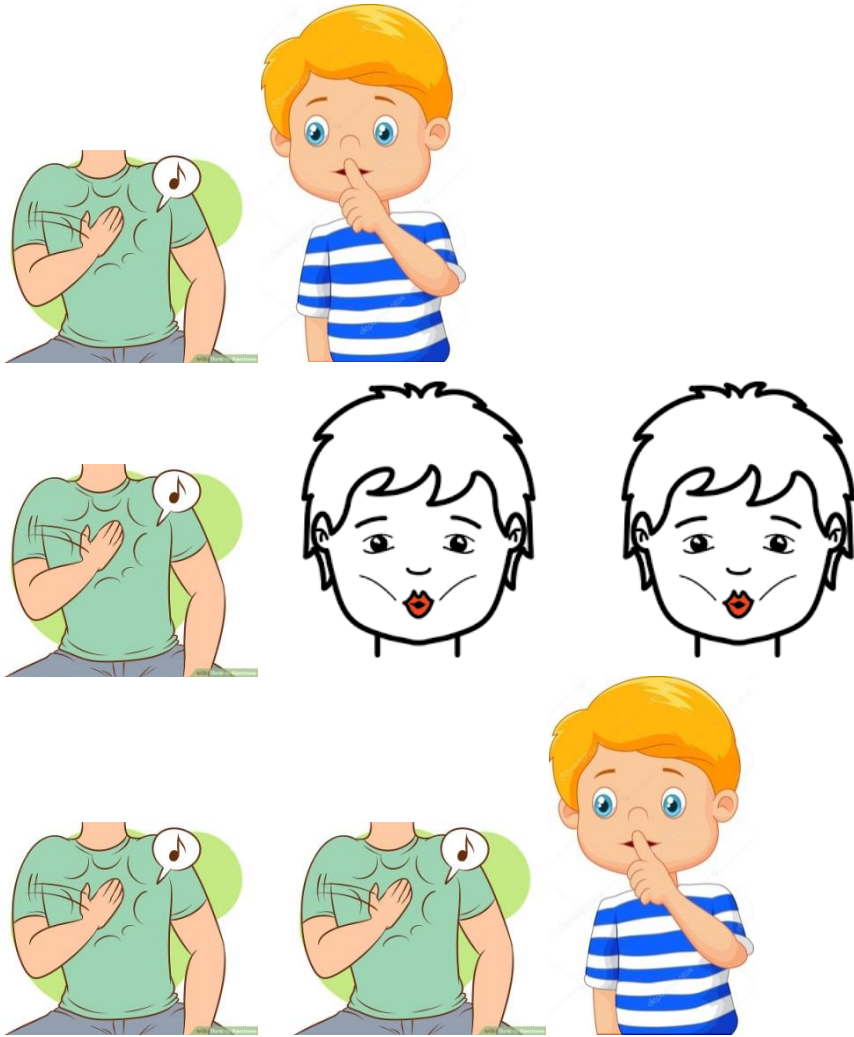


Anexo 2









Anexo 3

LEVA'S POLKA

Arr. Mustafa İnan

Tempo = 110

LeadIn

Am G7 Bm7b5 E7

Am G Am Am E Am

mi la la si si do2 la la do2 do2 si sol sol la si do2 la la mi la la la si do2 la la do2 do2 mi2 rez do2 si la la la

Am G Am Am E Am Dm

mi la la la si do2 la la do2 do2 si sol sol la si do2 la la mi la la la si do2 la la do2 do2 mi2 rez do2 si la la la si do2 rez

Anexo 4

Esta es la historia de una niña, una niña llamada Peca. A peca le encantaba pasar largas horas sola, jugando y jugando



Le encantaban los animales, y un día sintió que algo se movía entre unos arbustos. ¡era un conejo negro! A Peca le gustó tanto que jugó con él todo el día, sin darse cuenta de que se estaba haciendo de noche



Se encontraba en un lugar extraño, ¡era un bosque! Peca vio tantos caminos que no sabía por dónde tenía que ir, y empezó a preocuparse...



Aquel lugar era tan oscuro...



Solo podía ver entre los árboles con la luz que proyectaba la luna



Un montón de ruidos extraños empezaron a resonar entre los árboles



¡Peca corrió y corrió! Solo quería salir de aquel lugar...



Estaba muy oscuro, ¡Tenía mucho miedo!



Pero de repente..¡Peca se despertó!;Todo había sido un sueño!

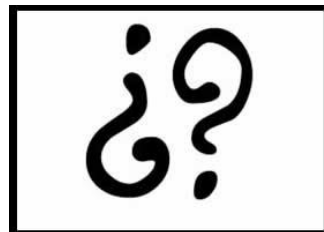


Anexo 5:

Estrofa 1



Estrellita



¿Dónde estás?



Yo te busco



Sin parar

Estrofa 2:



Leo libros



Sin parar



Quiero ver

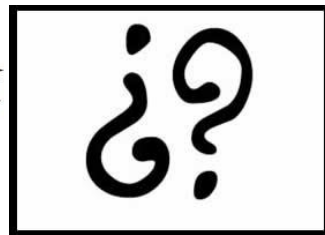


qué pasará

Estrofa 3:



Mi perrito



¿Dónde estás?



Yo te busco

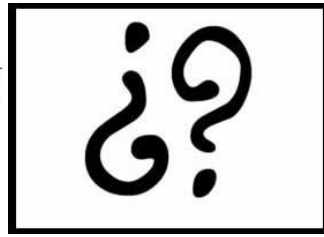


sin parar

Estrofa 4:



Mi perrito



¿Dónde estás?



Contigo



quiero jugar

Anexo 6

Empieza a anochecer , el pequeño búho Hugo tiene sueño y se prepara para irse a la cama, así que va volando y se posa sobre una rama (se les reparte a los niños un folio para que lo muevan lentamente simulando el sonido de las alas del búho y el viento)



Pero espera, ¿qué es ese ruido? ¡Es un circo! Los animales que viven allí también tienen sueño



Aun se pueden ver y escuchar los restos de una hoguera (los niños arrugan el folio poco a poco)



Cuando parece estar todo en silencio, de repente, algo llama la atención de los animales que allí viven. Afuera se escuchan gotas de agua (tocan el triángulo suave)



Poco a poco el sonido va siendo más fuerte (los niños mueven las maracas de arroz)



Un gran estruendo hace eco sobre todo el valle del circo, son truenos y rayos. ¡Se ha desatado una gran tormenta! (tocan los paneles que simulan el ruido de los rayos)



Cuando la tormenta remite, siguen escuchándose ruidos extraños, los animales del circo están un poco asustados porque no saben de donde provienen esos sonidos. Se escucha como si un montón de gotas de lluvia cayesen sobre un charco (tocan la pandereta)



Como si el viento soplase cada vez más suave (se reparten folios enrollados a los niños para que soplen a través de ellos)



Poco a poco, la calma vuelve al circo, la tormenta ha parado, los animales escuchan el silencio (todos nos quedamos en silencio, sin tocar ningún instrumento). ¡Por fin pueden seguir durmiendo!

