

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**La Música: Inclusión de Niños del Nivel uno del Trastorno del Espectro del
Autismo en Contextos Escolares**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO DE
BACHILLER EN EDUCACIÓN**

AUTORA:

XIOMARA MARIBEL SAAVEDRA QUIJANO

ASESORA:

LUZMILA GLORIA MENDÍVIL TRELLES DE PEÑA

Noviembre, 2018

RESUMEN

La música es una herramienta transversal para trabajar en las aulas y que trae consigo una gama de posibilidades de desarrollo cognitivo, contribución al reconocimiento de emociones y desarrollo socioemocional. Por esta razón, el presente estudio documental tiene como objetivo general identificar las posibilidades que brinda la música en la inclusión de niños en el nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en contextos escolares, con la finalidad de desarrollar, en primera instancia la importancia de incluir a niños que se encuentren en el nivel uno del TEA en contextos escolares desde un enfoque de derechos, así como la descripción y análisis de las habilidades y dificultades de socialización y desarrollo cognitivo que estos niños y niñas puedan presentar. En segunda instancia, se desarrolla y presenta las características que posee la música como herramienta de trabajo para el desarrollo integral de los niños y las niñas para lograr potencializar sus habilidades así como contribuir a la mejora de sus deficiencias. La principal conclusión menciona que la música brinda al niño en el nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo la oportunidad de descubrir una nueva forma de entenderse como un ser físico, socio-emocional y cognitivo, de la misma manera proporciona momentos para experimentar y conocer la forma en la está compuesto. La música, por sus componentes de ritmo, melodía y armonía permiten al niño experimentar momentos íntimos consigo mismo proporcionando una experiencia musical que contribuye al reforzamiento de sus habilidades como la mejora del trabajo en sus deficiencias con respecto a sus relaciones sociales y el reconocimiento de sus emociones.

ÍNDICE

RESUMEN	
INTRODUCCIÓN.....	VI
CAPÍTULO 1: NIÑOS EN EL PRIMER NIVEL DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN CONTEXTOS ESCOLARES.....	1
1.1 Características de niños con TEA: “Síndrome de Asperger” al “Nivel uno del TEA”.....	1
1.2.- Capacidades y limitaciones de niños en el primer nivel del TEA.	3
1.3.- Rol del docente en el proceso de inclusión de niños en el nivel uno del TEA	6
1.4.- Inclusión de niños en el nivel uno del TEA en contextos escolares a través de un marco legal y una mirada de sujeto de derecho	8
CAPÍTULO 2: LA MÚSICA EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN NIÑOS DEL PRIMER NIVEL DEL TEA.....	12
2.1.- Cantando, bailando y jugando aprendo yo.....	12
2.2.- La música en el rol docente	16
2.3.- Gracias a la música pertenezco aquí.....	19
CONCLUSIONES.....	23
REFERENCIAS	
BIBLIOGRÁFICAS:.....	26

INTRODUCCIÓN

“La música expresa lo que no puede ser dicho y aquello sobre lo que es imposible permanecer en silencio”

Víctor Hugo

Por mucho tiempo, la música ha sido un medio por el cual las personas han logrado conocerse, explorar y sentirse parte de un lugar o grupo social por el simple hecho que permitir la conexión con nuestras propias emociones. Por ello, no tiene un lugar fijo de ser escuchado, trabajado o sentido, la música está donde debe estar y es escuchado por aquellos que lo necesitan.

El campo de la educación no es la excepción, ya que la música es una herramienta transversal de trabajar en las aulas que trae consigo una gama de posibilidades de desarrollo cognitivo, contribución al reconocimiento de emociones y desarrollo socioemocional. Es por ello que el tema de Tesina es “Posibilidades de la Música en Contextos Escolares de Niños en el Nivel Uno del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) desde una intervención docente” con la finalidad de no limitar a la música a un contexto del aula inicial, sino abrirle las puertas a un contexto educativo global con la finalidad de ofrecer a los niños que se encuentran en el nivel uno del TEA la oportunidad de ser incluidos en un contexto escolar respetando sus fortalezas y limitaciones teniendo en cuenta su proceso de adaptación y desarrollo.

Al referirnos a estos niños hacemos una relación con el desarrollo de inclusión que debiera tener las escuelas para lograr insertar y sobre todo responder de manera asertiva

a las necesidades de los estudiantes. Ahora, cuando pensamos en las distintas estrategias para hacer de esta inclusión la más efectiva y gratificante para los docentes y estudiantes, no se suele pensar en la música como una de las primeras opciones y es porque por mucho tiempo la música no ha sido valorada y reconocida como un medio a través del cual los estudiantes pueden desarrollar habilidades cognitivas, sociales y motoras.

Por esta razón, se considera que la música aporta de manera general al desarrollo integral de los estudiantes, es por ello que el trabajo de Tesina tiene como objetivo general identificar las posibilidades que brinda la música en la inclusión de niños en el nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en contextos escolares. Para ello, es imprescindible determinar los objetivos específicos que permitirán responder de manera clara y directa al objetivo general. Para este trabajo de investigación se trabajará con dos objetivos específicos: Identificar las capacidades y limitaciones en niños en el nivel uno del TEA en contextos escolares e identificar los diversos usos de la música en los procesos de inclusión de niños en el nivel uno del TEA.

Por ello, el presente estudio es de carácter documental donde en él se registra la información necesaria basada en estudios de posgrado, revistas de psicología y libros relacionados con la música en contextos escolares, así como documentos sobre leyes que apoyan a la inclusión de niños en contextos escolares para hacer una correcta relación entre la música y su efecto en el desarrollo de los niños en el nivel uno del TEA, todo ello buscado en Google, Google Académico, Psycinfo y Thesaurus.

El primer capítulo tiene la finalidad de desarrollar y explicar desde un enfoque de derechos la inclusión de los niños que se encuentran en el nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en contextos escolares, el rol fundamental que cumple el docente en todo el proceso de inclusión, dando a conocer capacidades y limitaciones de estos niños, con la finalidad de contextualizar un panorama general de lo que son estos niños.

El segundo capítulo tiene como finalidad exponer la importancia y beneficios que trae consigo la música y cómo esta contribuye a la inclusión de los niños del nivel uno del TEA en contextos escolares, así como el desarrollo de habilidades y mejora de sus limitaciones a través del trabajo con la música.

Finalmente se presentará las conclusiones generales seguida de las fuentes bibliográficas y anexos

CAPÍTULO 1: NIÑOS EN EL PRIMER NIVEL DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN CONTEXTOS ESCOLARES

En el primer capítulo se dará a conocer el concepto que se tiene en la actualidad de los niños en el nivel uno de Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), sus características como habilidades y limitaciones. Seguidamente se tratará la manera en que estos niños están siendo incluidos en contextos escolares, haciendo énfasis en las leyes que apañan esta inclusión como sujeto de derecho. Y finalmente pero no menos importante se verá el rol que cumplen los docentes actualmente en la inclusión de estos niños.

1.1 Características de niños con TEA: “Síndrome de Asperger” al “Nivel uno del TEA”

Para que este estudio documental sea una fuente actualizada que sirva como base para futuras investigaciones, es imprescindible definir el sujeto de estudio. Fueron Vásquez y Del Sol (2017) quienes utilizaron el término Síndrome de Asperger (SA) haciendo una diferencia entre TEA y Síndrome de Asperger (SA) con la finalidad de no hablar sobre dicho síndrome de manera global como es el TEA. Si bien se conoce que niños con TEA y SA comparten características similares en cuanto a la deficiencia de relaciones sociales; se pretenderá hacer una diferenciación en cuanto al desarrollo neuronal con la finalidad

de que no se incluya manera parcial el SA dentro de las características de niños con TEA, ya que son evidentes ciertas diferencias en el funcionamiento del cerebro, cerebelo y amígdalas lo que ocasiona retraso en el habla, memoria, atribuciones mentales, entre otros (Vásquez, B.; y Del Sol, M, 2017).

Según Márquez (2013) año después que Kanner en 1943 realizara una investigación sobre el autismo, Hans Asperger en 1944 en su tesis describía características peculiares en el desarrollo social y emocional en niños y lo determinó “psicopatía autista”, como una forma de describir que se tenía un desorden de la personalidad, de la misma manera que Kanner en su tiempo, lo hizo aludiendo a niños autistas.

Años más tarde la psiquiatra Wing según Márquez (2013) utilizó el término Síndrome de Asperger en su artículo, describiendo una serie de características que estos niños poseen, por ejemplo la falta de empatía, lo que ocasiona una interacción inapropiada, poca o ninguna habilidad social, conversación repetitiva y cuando tratan temas de su interés tienden a utilizar un vocabulario extenso con buena gramática, sus habilidades de comunicación no verbal dificulta sus relaciones sociales.

Tras años de investigación de este desorden de personalidad, el trastorno o Síndrome de Asperger, se ve incluido en Código Internacional de Enfermedades (CIE 10) , Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV) dentro de la categoría diagnóstica “Trastornos Generalizados del Desarrollo” también se incorporó un enfoque dimensional incluyendo el término de trastorno del espectro del autismo (TEA) abarcando un conjunto de deficiencias a nivel social, cognitivo y del lenguaje (Márquez, 2013).

Sin embargo, tras el estudio de las características que se describen a estos niños con este TEA a nivel social, cognitivo y de lenguaje. Según Artigas, J y Paula, I (2011, p. 583):

El DSM 5 va a consolidar conceptualmente el autismo, sustituyendo la denominación actual de trastornos generalizados del desarrollo por la de Trastorno del Espectro Autista (TEA)...por el contrario, no se han encontrado datos genéticos, neurobiológicos o cognitivos que permitan distinguir cualitativamente trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastorno autista no especificado.

Aquí surge un debate para incluir dentro de este grupo al trastorno o Síndrome de Asperger (SA) tal como se conocía anteriormente dentro de este grupo, pues como se mencionó anteriormente no hay datos cualitativos que sustenten que este síndrome pueda

diferenciarse de los demás. A raíz de esta disyuntiva y con intención de buscar una respuesta lógica y coherente para hacer dicho pase de ser una entidad diagnóstica, como lo es el SA , a formar parte del TEA es que Artigas, J. y Paula, I. (2011,p. 584) plantean:

El motivo más convincente para incorporar dentro de los TEA, el trastorno de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil y los TGD-NOS se sustenta en el hecho de que las diferencias entre los supuestos subtipos de autismo no vienen determinadas por los síntomas específicos del autismo, sino por el nivel intelectual, la afectación del lenguaje, y por otras manifestaciones ajenas al núcleo autista.

Por eso el año 2013 y editada por American Psychiatric Association, se dio a conocer en la última versión de DSM-V, un cambio que se venía especulando, y muchos temían que se concretara tal como es actualmente, donde el conocido Síndrome de Asperger deje de ser una entidad diagnóstica individual, y pase a ser parte del grupo de TEA, ubicado como el nivel uno de este trastorno, pues no requiere de un apoyo substancial (Carpintero, H.2015).

1.2.- Capacidades y limitaciones de niños en el primer nivel del TEA

Los niños en el nivel uno del TEA tienen determinadas cualidades y limitaciones en áreas específicas (habla, socialización, empatía, gustos marcados por determinados temas), esto depende de la condición de cada niño pues las limitaciones y habilidades no son iguales en todos los casos por lo que “se determinó que normalmente el estudiante, al igual que muchos individuos que poseen este síndrome, presenta un alto nivel académico y un lenguaje aparentemente normal” (Riviera de Antonio, 2017 p. 152).

Los niños que se encuentran en el nivel uno del TEA poseen intereses muy marcados por determinados temas, lo que les dificulta entablar relaciones amicales, ya que su incapacidad de flexibilidad mental frente a determinados temas de conversación les dificulta un fluido y ameno diálogo entre el niño con asperger y otras personas, por eso se afirma lo siguiente:

El SA es un trastorno con el que las personas demuestran habilidades significativas en aspectos memorísticos, académicos o analíticos, lo cual les favorece en actividades curriculares y de enfoque científico; sin embargo, poseen una gran falencia en sus relaciones sociales que los aísla de las demás personas, a menos que tengan puntos en común o afines. (Rivera de Antonio, 2017, p. 136).

Las relaciones sociales de estos niños se ven interrumpidas de manera abrupta, al no poseer una mentalidad flexible a diversos temas o actividades según Villanueva (2014), ya que se les complica mucho al momento de entablar relaciones porque pueden desconocer el tema sin mostrar algún interés por entender, o por el contrario, conocen y dominan el tema de una manera sobresaliente dejando de lado las opiniones de los demás.

Wing citado por Revuelta, M. (2015) presenta 4 elementos en los cuales los niños del nivel uno del TEA presentan deficiencia: la interacción social – imaginación social – comunicación verbal y no verbal. Estas se afectan al poseer rigidez mental, impidiéndoles el interés por los gustos de los demás, también poseen patrones repetitivos que parecen no tener sentido, pero para el niño con TEA es una reafirmación de lo que conoce o está conociendo. Su proceso de conocer e interactuar se da a un ritmo menor que el normal y con patrones repetitivos como actividades de interés.

De acuerdo a Grossman, Klin, Carter, & Volkmar (2000), los niños del nivel uno del TEA tienden a interactuar en tiempos más pausados y es difícil que estos niños puedan tener relaciones afectivas de manera eficaz. Nuestro entorno social se caracteriza por ser una de suma rapidez, donde las opiniones son intercambiadas cada minuto y la interacción de dos o tres temas a la vez o paralelamente es una actividad que demanda una agilidad y flexibilidad mental, por lo que estos niños en el nivel uno del TEA se ven abrumados por la rapidez de las interacciones y todo lo que implica como leer el mensaje verbal, gestual y corporal.

La capacidad de demostrar sus emociones de manera correcta, sin atacar, es lo que les falta desarrollar desde temprana edad. Por ello se afirma que “el niño a la hora de relacionarse es bastante frío cuando se expresa tanto de forma manual como facial, ya que nuestros gestos normales también indican estados de ánimo o emociones” (Revuelta, p.18). Estos niños no logran demostrar sus emociones de manera asertiva, y por tanto, no

alcanzan a decodificar los gestos de los demás. Como resultado, no entienden los estados de ánimo de sus pares.

Según Latorre, C & Puyuelo, M. (2016) son niños con bajo nivel social y sus relaciones interpersonales se afectan progresivamente. Otras áreas de su desarrollo se ven afectadas, como la falta de control sobre sus emociones, y falta de representación simbólica la que es fundamental en edades tempranas. Revuelta, M. (2015) señala un déficit en el desarrollo de la teoría de la mente en estos niños, esta teoría propone tener una idea interna sobre sus propias emociones y así entender a los demás. Los niños del nivel uno del TEA carecen de esta capacidad, de la misma manera, tienen deficiencias en su función ejecutiva, consistente en la capacidad de resolver problemas con mente flexible sin comportamientos repetitivos como lo tienen estos niños, y una disfunción en el hemisferio derecho, que procesa la comunicación no verbal, útil para las relaciones intrapersonales.

Los niños en el nivel uno del TEA poseen ciertas dificultades para adaptarse al medio que lo rodea. Esto se revela en diversas conductas tales como “(...) se manifiestan por una serie de dificultades para formar amistades verdaderas, fracaso en el uso y comprensión de pautas no verbales de comunicación, y ausencia de reciprocidad social y emocional” (Latorre & Puyuelo, 2016, p.62).

Estos niños, a raíz de su déficit para desarrollar relaciones afectivas con otras personas, traen consigo una línea de problemas al establecer conversaciones sobre temas que no son de su interés o al interpretar ciertas expresiones que no necesariamente debieran ser entendidas literalmente. Según Latorre & Puyuelo (2016, p.64):

Otras de las áreas que se ven afectadas es la falta de habilidades asertivas para iniciar y mantener una conversación fluida y sostenida dentro de un orden lógico, y sobre todo la incapacidad de atribuir estados mentales lo que dificulta la comunicación espontánea.

Las personas en el nivel uno del TEA suelen tener muchas limitaciones en cuanto a su desarrollo social, tienen determinados gustos muy marcados por temas específicos lo que dificulta tener flexibilidad mental al momento de comentar o interactuar con otros, es por ello que “(...) la rigidez cognitiva parece conducirle a desarrollar unos intereses inusuales que son perseguidos de una forma obsesiva con independencia de las necesidades de los

demás” (Melo, 2009, p. 14). A los niños en el nivel uno del TEA se les dificulta relacionarse de manera asertiva desarrollando y creando lazos de amistades duraderas donde la empatía es la clave para todo tipo de relaciones.

Finalmente, los niños en el primer nivel del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), desde una mirada de enfoque de derechos, como lo sostiene el (MINEDU, 2008) deben recibir una educación pensada en sus necesidades, respondiendo a ellas de forma pertinente, respetando el tiempo que les tome y espacio que necesitan para que el niño pueda integrarse de manera segura y lograr así potenciar sus habilidades.

A nivel de relaciones sociales, Rivera de Antonio (2017) propone que los centros educativos deben tener las facultades para insertar a estos estudiantes de manera segura física y emocionalmente con la finalidad de promover una actitud inclusiva frente a las diferencias que los propios alumnos puedan encontrar en sus compañeros. (Rangel, A. 2017) hace referencia también al rol del docente, que será el adulto encargado de proponer actividades que respondan de manera pertinente y promuevan la tolerancia y respeto a las diferencias, también se verán involucradas las modificaciones necesarias que el docente pueda desarrollar a nivel de metodología y evaluaciones para contribuir al proceso y tener un registro claro de los avances que se van realizando en el transcurso del año.

Y en cuanto al trabajo conjunto con las personas que tienen a su cuidado a estos niños, Rao, Beidel & Murray (2007) refiere de suma importancia la relación que tenga la institución, el docente y los padres o adultos a cargo de tener una estrecha relación de trabajo para que los espacios donde se desarrolla el niño esté en balance a nivel de pautas de trabajo, actividades, y evaluaciones para tener un registro de los avances y logros y seguir así trabajando en las limitaciones que presenten.

1.3.- Rol del docente en el proceso de inclusión de niños en el nivel uno del TEA

El docente cumple un rol fundamental en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, y se tiene que tener en cuenta que existe una diversidad amplia de necesidades que cada

uno de ellos posee. Por esta razón, los niños en el nivel uno del TEA y sus propias cualidades de necesidades específicas de su trastorno Rivera de Antonio (2017, p. 138) afirma que “a muchos de ellos se les dirige a colegios “regulares” o “normales”, donde la educación es estándar y el niño es tratado de igual manera que sus compañeros, cuando en ocasiones debe recibir un poco más de atención” no con la finalidad de crear diferencias entre compañeros ni resaltar sus debilidades, sino que el docente al tener una amplia gama de estudiantes tenga en cuenta que cada uno de ellos posee capacidades y limitaciones, y vea la necesidad de cuestionar y evaluar el rol que cumple. Asimismo Rao, Beidel & Murray. (2007) plantea que el trabajo docente debiera estar pensado en responder a las necesidades y limitaciones que pudieran presentar estos niños pero sin perder la relación social y emocional con sus pares.

Es importante que el docente tenga en cuenta las características que su grupo de alumnos posee para buscar alternativas sobre las actividades que podría trabajar con ellos. (Rangel 2017) explica que para poder ejercer una práctica docente exitosa, es conveniente que el maestro asuma una actitud respetuosa pero sobre todo tolerante frente a los diferentes estilos de aprendizaje, enfocando siempre en las ventajas de atender a tanta diversidad que las limitaciones que se puede encontrar en la inclusión de estos niños y niñas. En este sentido el rol del docente es indispensable en la inclusión de los niños, la gestión escolar tiene que estar orientada a un enfoque de inclusión, más allá del marco legal que lo ampara, es preciso trabajar con un enfoque holístico, trabajando en equipo, procurando una meta común que permita un abordaje asertivo de la inclusión de niños en el primer nivel del TEA en contextos escolares.

Usualmente los docentes cuando se ven enfrentados a este desafío de trabajar con niños en el nivel uno del TEA suelen tratarlos igual que al resto creyendo que no deben hacer diferencias en cuanto a proponer actividades y sistemas de evaluación entre los alumnos para hacer su inclusión más rápida, esto es un error pues estos niños necesitan un tipo de trabajo que responda a su necesidad de relaciones sociales.

En ocasiones, los docentes no tienen el interés de trabajar de manera especial pues esto demanda tiempo y esfuerzo adicional para proponer otro tipo de trabajo al respecto, Boltrino (2004, p.2) sostiene que “un educador comprometido es capaz de captar las diferencias, aceptarlas y estimularlas. La formación única es siempre una tentación ya que resulta menos amenazante”. Un docente que realmente se siente con la responsabilidad de educar y cuidar a sus estudiantes siempre optará por buscar y aplicar

los mejores recursos para hacer de cada niño una experiencia que contribuya a su desarrollo físico, mental y emocional, se hace lo que es fácil sino lo que es necesario para que cada uno se desarrolle.

Se habla mucho sobre el compromiso que los docentes debieran tener con sus alumnos. Ellos tendrían que desarrollar la voluntad de trabajar con otros recursos cuando de niños en el primer nivel del TEA se trata, esto es responder a sus necesidades de manera que contribuya a su desarrollo social y al reconocimiento de sus emociones. Con la intención de brindar a los docentes recursos útiles para trabajar desde el aula con niños con estas características, se debe ver la música como un recurso y que es muy satisfactorio para el que lo escucha, pero que a los niños con estas características les brinda una manera nueva y respetuosa de relacionarse con su entorno (Boltrino, 2004).

Por otro lado, Rao, Beidel, & Murray. (2007) plantea que el rol docente no podrá realizarse de manera efectiva para los estudiantes, si no se solicita el apoyo de los padres. Cuando se habla de trabajar con niños en el nivel uno del TEA se refiere a un planteamiento de trabajo que contribuya al desarrollo de sus habilidades sociales, cognitivas, entre otras, y los docentes tienen la responsabilidad de formar un vínculo de trabajo con los padres para que estos dos aspectos estén en sintonía de trabajo pues es donde el niño se relaciona frecuentemente.

1.4.- Inclusión de niños en el nivel uno del TEA en contextos escolares a través de un marco legal y una mirada de sujeto de derecho.

Todos tienen derecho de acceder a una educación básica de calidad, sobre todo que esté pensada en los niños y niñas, los temas, así como el área y los materiales con que se trabaja, tienen que estar a disposición de los niños y niñas desde temprana edad, por esta razón se utiliza el término “inclusivo” pues se piensa en una población donde cada uno tiene necesidades especiales, sobre todo en aquellos alumnos con falta de desarrollo cognitivo, social o emocional.

Es de suma importancia abarcar el tema de inclusión dentro de las aulas y es preciso partir desde su concepción. Para Booth y Mel Ainscow citado por MINEDU (2008) se entiende por inclusión al conjunto de actividades que promueven las escuelas como la participación de los estudiantes en la cultura y en las comunidades. Los centros educativos deben replantear su accionar para la mejora del aprendizaje y la participación de sus estudiantes con una mirada inclusiva donde se respete la diversidad en las aulas.

Es por ello que (MINEDU, 2008, p.11) plantea que:

Educación Inclusiva supone la implementación de estrategias y recursos de apoyo que ayuden a las escuelas, maestros y padres de familia a enfrentar con éxito el reto que implica hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a la educación y beneficiarse de una enseñanza de calidad adecuada a sus necesidades individuales de aprendizaje, ofreciendo una respuesta educativa comprensiva y diversificada, proporcionando una estructura curricular común a todos los alumnos, entre ellos los que presentan necesidades educativas especiales (N.E.E.).

Cuando se habla de niños en el nivel uno del TEA dentro de contextos escolares, se supone que estos centros están capacitados e implementados con material, área y atención docente pertinente para ellos. El Ministerio de Educación es quien propone y promueve esta visión inclusiva. De acuerdo a Rivera de Antonio (2017), los niños en el nivel uno del TEA necesitan una intervención especial para hacer su adaptación más efectiva y se sientan tranquilos y seguros al participar en un contexto escolar compartiendo ideas, desarrollando la empatía necesaria para entablar relaciones amicales.

Desde un marco político internacional el MINEDU (2008) da a conocer que La Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales (España, Salamanca 1994): “Acceso y calidad”, organizada por el Gobierno de España y la UNESCO, representó una oportunidad para situar las necesidades educativas especiales dentro de un marco amplio de una Educación para Todos pues se busca que las escuelas acojan a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, lingüísticas y culturales: niños con discapacidad o bien dotados, entre otros.

Cuando se habla desde un marco normativo nacional, el MINEDU (2008, p.16) hace mención que Los Reglamentos de Educación Básica Alternativa, Básica Regular y Educación Técnico Productiva, reflejan los principios que rigen la Educación Inclusiva y orientan el proceso educativo, considerando en primer lugar la atención de estudiantes

con necesidades educativas especiales de manera transversal a todo el sistema educativo, articulando procesos flexibles entre las etapas, niveles, modalidades y en segundo lugar, la generación de oportunidades para que la comunidad educativa de las escuelas regulares y las escuelas especiales produzcan cambios e innovaciones a favor de la educación inclusiva.

En tercer lugar, la implementación de procesos pedagógicos inclusivos en las instituciones educativas que comprendan las actividades y experiencias que conduzcan al logro de aprendizajes significativos en el aula y fuera del aula. En cuarto lugar, el desarrollo de un clima y una cultura institucional a favor de la inclusión. En quinto lugar, el desarrollo de estrategias de inter-aprendizaje entre los alumnos. En sexto lugar, la capacitación a los padres de familia de estudiantes con discapacidad que participen activamente en los planes pedagógicos, en el seguimiento y evaluación de sus hijos.

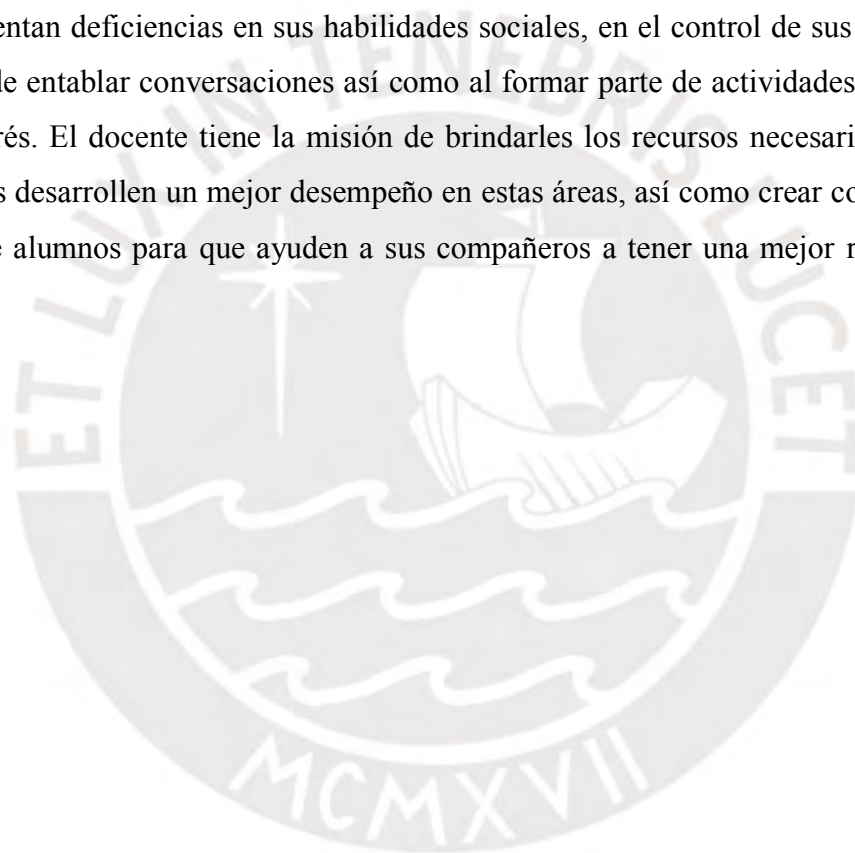
En séptimo lugar, la sensibilización a la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres), en el enfoque inclusivo. Y en octavo lugar, la formación de redes de docentes y escuelas inclusivas, como espacios para el intercambio de experiencias, de reflexión, inter-aprendizaje y evaluación.

Es fundamental hablar acerca de lo que se plantea impartir en las aulas como prácticas educativas. Cuando el MINEDU (2016) hace referencia a sus enfoques transversales plantea que sus principios educativos son la equidad, calidad, inclusión y a través del desarrollo de todas las áreas planteadas, se debe trabajar en todo momento la idea del respeto hacia el otro teniendo como idea la inclusión. En este sentido, las prácticas educativas constituyen un espacio donde los niños en el nivel uno del TEA, entre otros, estén inmersos en los espacios escolares, con la finalidad de hacer cumplir sus derechos como niños desde temprana edad.

Cuando el MINEDU (2016, p.14) plantea un enfoque inclusivo o de atención a la diversidad en su Currículo Nacional, hace mención que “todos tienen derecho no solo a oportunidades educativas de igual calidad, sino a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje” por lo cual uno de sus valores subyacen en este enfoque y es el respeto por las diferencias, donde se reconoce a cada estudiante como un ser único dotado de derechos para ejercer una educación sin discriminación alguna ya sea física o cognitiva.

Resumiendo este capítulo, el término Síndrome de Asperger dejó de usarse en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales número 5 para formar parte de los niveles del TEA (Trastorno del Espectro del Autismo) ubicándose como el nivel uno del TEA. De modo complementario, estos niños tienen el derecho de ser incluidos en los centros educativos con la finalidad de ejercer sus derechos a una educación de calidad, resguardando su integridad física, mental y emocional velando por su bienestar adecuando sus espacios en la institución para hacer su inclusión más efectiva.

Por otro lado, el rol docente es muy importante al momento de tratar con estos niños pues éstos presentan deficiencias en sus habilidades sociales, en el control de sus emociones, a la hora de entablar conversaciones así como al formar parte de actividades que no son de su interés. El docente tiene la misión de brindarles los recursos necesarios para que estos niños desarrollen un mejor desempeño en estas áreas, así como crear conciencia en el resto de alumnos para que ayuden a sus compañeros a tener una mejor relación con ellos.



CAPÍTULO 2: LA MÚSICA EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN NIÑOS DEL PRIMER NIVEL DEL TEA

El segundo capítulo tendrá la finalidad de expresar de manera clara y concisa la función de la música en beneficio del desarrollo integral de los niños en el nivel uno del TEA. En segundo lugar, se verá la implicancia de la música en el rol docente en las aulas y cómo ésta brinda la oportunidad de un trabajo alternativo para interactuar e incluir a niños en el nivel uno del TEA en un contexto de aula. Finalmente se desarrollará las potencialidades de la música en la inclusión de niños en el nivel uno del TEA en contextos escolares.

2.1.- Cantando, bailando y jugando aprendo yo

La música según (Custodio y Cano, 2017) es un tipo de lenguaje que permite al ser humano entender su derredor y entenderse uno mismo. Es el medio por el cual las personas se comunican no solo de manera oral, sino que involucra la expresión corporal completa, donde el individuo es capaz de experimentar y evocar emociones vividas en determinado momento expuesto a un estímulo música, por ello la música es una forma de comunicación no verbal por excelencia. Es así que Vargas (2010) afirma que el cuerpo es el primer instrumento musical del cual los niños tienen el control total y pueden ir descubriendo y conociéndose a nivel físico de manera completa los diversos sonidos que pueden expresar con su cuerpo. Es por esa razón, que la expresión corporal busca mejorar los niveles de comunicación y creatividad mediante la música, ya que a través del moviendo los niños tienen la oportunidad de expresar emociones, ideas o situaciones que para ellos es muy importante y significativo.

Por esa razón, la música permite crear momentos de reflexión de lo que somos como personas, brindando la oportunidad de entendernos como un ser global capaces de expresarnos y comunicarnos con el medio que nos rodea, la música es un recurso que ofrece la oportunidad de entendernos como un ser físico, socio-emocional y cognitivo. Es por ello, que (Conejo, A. pp.264) sostiene que la enseñanza de la música como contenido de la educación artística es un medio por el cual brinda la oportunidad de expresión y comunicación donde interviene el movimiento, ritmo y sonido, pero como recurso pedagógico favorece en gran medida al desarrollo integral del niño, no solo en su aspecto formativo escolar sino en su formación completa como persona.

Si bien es cierto que la música tiene un espacio específico dentro de las aulas escolares como un curso a desarrollar, se debe tener en cuenta que como recurso pedagógico tiene mucho más por ofrecer a nivel de desarrollo integral de los alumnos. Por esa razón (Conejo, 2012) plantea que hay tres áreas en las cuales la música beneficia al desarrollo del niño.

La música contribuye al desarrollo socio-afectivo del niño, pues la música tiene un fuerte impacto y constituye una relación estrecha con el entendimiento y experimentación de las emociones. Es por ello que, Juslin, 2009 citado por (Conejo, 2012) hace hincapié en que parte de nuestro cerebro experimenta un acercamiento y genera un tipo de respuesta al momento de estar expuesto a la música, es el tallo cerebral y el tronco encefálico los que, cuando las personas experimentan situaciones muy significativas en sus vidas logran relacionarlo con algún estímulo musical y las emociones experimentadas en ese momento son evocadas cuando el individuo es expuesto nuevamente al estímulo música recreando con ello aquella situación de alegría, tristeza, sorpresa o enojo.

Por otro lado, en relación con la conexión de la música y las emociones (Alamios, 2014) plantea que en la experimentación y reflexión de los sonidos armónicos y los propios sonidos de nuestro alrededor, constituyen un estado de armonía musical que ocasionan que las personas sean capaces de evocar estados de ánimo y experimentar emociones en relación a la armonía musical. Así mismo, la música es capaz de desarrollar un determinado estado de ánimo en relación al ritmo de la música y experimentar otro tipo de sentimientos al cambio de esta. Es pues, que (Koelsch, S. & Friederici, A.D., 2003) citado por (Alamios, 2014) afirma que la música es capaz de relacionarse, no solo con las zonas de nuestros cerebros relacionadas con el desarrollo del lenguaje, sino que también

es capaz de activar otros sentidos como la vista en relación a un estímulo musical y el tacto al momento de percibir nuestro entorno.

Por otro lado, las actividades acompañadas de música estimulan al niño a trabajar de manera individual, conociendo sus habilidades y los puntos a mejorar, como también el trabajo colaborativo y agradable, de respeto por el ritmo de aprendizaje al que van los demás. Es por esta razón que (Arguedas, 2003, pp.16) afirma que a través de las actividades musicales se puede promover el trabajo individual y grupal en función a la apreciación rítmica, auditiva y aplicación de actividades a través de instrumentos y el canto para favorecer al desarrollo global de la persona. La música permite crear momentos de satisfacción, confianza y trabajo para que los niños puedan ejecutar actividades convencidos de que serán valorados y respetados al tener en cuenta sus habilidades y limitaciones.

El desarrollo del oído a través de la música es una forma de sensibilizar al niño y estimularlo a ser consciente de su propio proceso de desarrollo. Hemsy (2002) afirma que a través de la música el niño educa el oído para poder desarrollar más actividades en el futuro como por ejemplo: la fonética, la escritura, el canto, tocar instrumento, moverse al son de la música y apreciar todo aquello que puede conocer a través de la misma. El mundo que lo rodea está compuesto por varios estímulos y desde la mira del niño es impresionante todo aquello que se puede ver, oír, tocar, oler y ver. Por ello la música establece a través del oído relaciones con su mundo exterior y le lleva a comprender lo que ocurre en él. Es así como la música le permite al niño diferenciar ruidos de sonidos y sobre todo entender qué es lo que lo produce.

Así mismo el desarrollo de la rítmica a través de la música es un proceso que enriquece la percepción auditiva y logra expresarlo a través del cuerpo. Por ello, Vargas (2010) plantea que la música, desde temprana edad y sobre todo en niños con alguna necesidad especial brinda la oportunidad de usar el cuerpo como un instrumento de expresión mediante el cual graduará sus movimientos y sobre todo lograr coordinar al ritmo de la música lo que desea expresar.

También plantea que la música es un medio por el cual las personas pueden desarrollar el área cognitiva (aspecto intelectual) y sus múltiples funciones de manera progresiva. Por ello (Conejo, 2012, pp.265) afirma lo siguiente:

En el aspecto intelectual, la música desarrolla una relación apropiada con el propio organismo, permite la improvisación de respuestas creativas a situaciones imprevistas; favorece la atención, observación, concentración, memorización, experimentación, la agilidad mental y la creatividad, permite evaluar resultados, mide capacidades, ayuda al conocimiento de sí mismo, y enseña a pensar.

La música permite el desarrollo y conexión de nuestros saberes previos y los nuevos que adquirimos, estableciendo entre ellos una relación de idea y concordancia favoreciendo en el niño la agilidad mental, la creatividad para establecer esta relación de ideas y así obtener de ellos nuevos conocimientos. Así mismo, brinda la oportunidad de que el niño pueda, mediante la música, obtener la capacidad de memorizar actitudes, comportamientos, hechos y hacer suyas todas ellas e interiorizar y entender por qué lo hace. Es pues que (Alamios, 2014, pp. 16-17) menciona que “las actividad cerebral muestra como la memoria o la evocación se activan con la música. En ese sentido, la música ofrece una vía paralela que puede reforzar, modificar e incluso cambiar en su opuesto mensajes verbales o visuales”

De esta manera, lo que estaría propiciando la música es hacer recordar todos los mensajes que uno puede recibir del entorno visual y auditivo, y a partir de ello entender lo nuevo que ha aprendido y modificar lo que ya sabe e incrementar el conocimiento. Todo este proceso de evocación de saberes, restructuración de los mismos y la construcción de un nuevo saber es permitido, muchas veces por la exposición a la música, la cual nos facilita recordar lo vivido, aprendido, visto u oído en un determinado momento.

Por otro lado, es muy importante saber que el oír y escuchar son dos actividades, que si bien son realizadas muchas veces en orden de acción, es importante reconocer que cada una de ellas permite en el niño desarrollar habilidades como la atención y concentración. Es por ello que (Arguedas,2003, pp.115) hace mención a:

Oír y escuchar música son actividades diferentes; el primero implica tener atento el canal auditivo, pero no la parte de las emociones; se oye en forma involuntaria, sin sentir el estímulo sonoro. Para escuchar se necesita la concentración, las respuestas físicas, afectivas e intelectuales, que la música le sugiere al ser humano.

Como se puede entender, la música permite el desarrollo de la atención y concentración, pero es la música la que permite esa relación de la actividad de concentración y las emociones para que la actividad de entendimiento de lo nuevo que se aprende sea significativo, por lo tanto provoca en el niño el desarrollo de la memoria, el proceso de evocación de lo ya aprendido, relacionarlo con la nueva información y evocarla en la situación que lo requiera y hacer el proceso de reestructuración de la información cuantas veces el niño lo determine.

En cuarto lugar, la música permite que el niño descubra una nueva forma de entender su cuerpo, experimentar con ello y conocer la forma en la que está compuesto. Para un niño es un logro importante saber cómo está conformado su cuerpo (piernas, brazos, cabeza, tronco) y hacer uno de todo ello, sintiendo que él es dueño de su cuerpo y manejarlo, para experimentarlo y experimentar su entorno, esto constituye un gran logro. Es por esta razón que (Conejo, 2012) afirma que la música, por sus componentes de ritmo, melodía y armonía brinda la oportunidad al niño de experimentar momentos íntimos consigo mismo haciendo uso de su cuerpo y proporcionando una experiencia musical.

De la misma manera (Espita y Veloza 2016, pp.15) afirman que “gracias a su variedad de ritmos y melodías genera diferentes posibilidades de movimiento fomentando la expresión corporal” por lo que la música proporciona al niño una manera de expresar sus ideas y emociones y sobre todo una manera de comunicarse entendiendo lo que quiere, sus capacidades físicas y sus limitaciones a través de este momento musical. Por otro lado, entiende la dinámica de comunicarse con otros en un espacio de respeto hacia sus capacidades físicas, respetando a los demás, canalizando emociones de manera adecuada, descargándose y cargándose de energía, como el de crear momentos de relajación donde pueda entender lo que experimentó y poder verbalizarlo.

2.2.- La música en el rol docente

El docente cumple principalmente un rol activo dentro de las aulas lo que quiere decir que no recae solamente en él hacer que las clases sean significativas y dinámicas en un ambiente de respeto para los demás. Por lo que el docente propone y crea un espacio donde los alumnos puedan interactuar de manera segura, resguardando el estado

emocional y físico de los otros alumnos, para que ellos puedan experimentar en su medio, su propia forma de aprender a través de varios medios alternativos propuesto por el docente. Es pues, que el docente según (Porstein, 2001) deberá conocer a su grupo de alumnos y recabar información de ellos en relación a sus inclinaciones musicales, expresiones corporales y lingüísticas, el docente podrá proponer a partir de ellos, actividades que respondan a sus intereses y trabajar de manera significativa para que cada estudiante pueda sentirse parte de su grupo de trabajo.

Por otro lado, se comete frecuentemente el error de pensar que trabajar con música es cuestión de improvisación solo para proporcionar disfrute por un corto tiempo y no se piensa a profundidad sobre el contenido que está inmerso en ello y cuán provechoso puede ser para los estudiantes entender su medio a través de la música. Por esa razón Conejo 2012, pp.268) afirma que “improvisar no implica que el maestro no haya preparado y programado su trabajo, sólo que se debe ser flexible ante situaciones imprevistas propuestas por los niños y adaptarse a las necesidades y objetivos que el momento así lo requiera” es pues que el trabajo con la música no debiera ser un acto de improvisación sino de flexibilización donde permita al estudiante aprender a un ritmo que él lo requiera.

Si bien existe espacios escolares donde se acerca al niño a la música de manera explícita en la “clase de música” el docente deberá buscar otros momentos dentro de la escuela para acercar al alumno a este medio de comunicación oral y corporal, permitiéndole una nueva forma de comunicarse. Es pues, que (Lucato, 2001, pp.2) plantea que el rol docente busca “introducir al niño en el mundo de la música como una experiencia gozosa, para participar activamente en audiciones e interpretaciones musicales y para que realice producciones propias” el niño al hacer propia la música entenderá y disfrutará de manera total trabajar con la música, propone al docente brindar trabajos grupales para interactuar en un grupo como el trabajo individual para reflexionar de lo que está aprendiendo de manera práctica. Hay que tener en cuenta que el trabajo con la música propone un trabajo práctico lo que posibilita experiencias a través de su cuerpo.

Es por ello que (Vázquez, 2003, pp1) plantea que “a nivel pedagógico sus ventajas son ponderadas refiriéndose a la posibilidad participativa del alumno gracias a una música presentada como la propia de su "medio natural" y formalmente "más sencilla", lo que facilita su aprendizaje”, la música como recurso de trabajo para los docentes es fundamental, porque brinda la oportunidad de trabajar en colaboración con sus alumnos pero sin perder el enfoque de lo que quiere lograr a través de ella. Los docentes, mediante

la música plantean objetivos de trabajo, pero haciendo del proceso un momento de disfrute donde pueda conectarse con sus alumnos y hacer que ellos se conecten con lo que están trabajando.

El docente tendrá como meta; articular los temas a desarrollar junto con la herramienta, en este caso la música para que sea un mediador de todo aquello que plantea enseñar. Por ello, (Porstein, 2001, pp.22) afirma que: “el docente realizará el esfuerzo de presentar los contenidos convenientemente articulados y secuenciados en una estructura didáctica, sea esta la unidad didáctica, el proyecto, o en las diversas actividades tales como talleres, juego – trabajo, etcétera” cuando hablamos de articulación, hacemos mención a dos aspectos importantes a considerar. Primero, articulación de contenidos a trabajar; es importante que como maestros encontremos la conexión de los temas desarrollados en casa para que los alumnos puedan hacer una reflexión de ello y aplicar lo aprendido en otras situaciones. Segundo, buscar la herramienta adecuada para hacer de esta articulación de contenidos una forma armoniosa, donde no se vea fragmentada ni mucho menos forzada a trabajar dos temas que a simple vista nada tienen en común.

Muchas veces, la falta de implementación de la música por parte de los docentes, obedece en ocasiones a la falta de formación inicial como maestros en su etapa de educación superior en relación con la música. La música, en muchas oportunidades es trabajada desde las aulas, con una mirada profesional haciendo de ella una clase de música o simplemente un momento de relajación, lo cual no está mal, pero no sacan provecho de todo lo que se puede aprender, trabajar y desarrollar a través de ella.

López (2009) afirma que la falta o mala implementación de la música como recurso en el aula es porque en su momento de formación docente no estuvieron expuestos a este recurso. Si bien, los docentes pueden reconocer sus componentes como ritmo, timbre duración, entre otros, aún no son capaces de implementar a la música como una herramienta que proporcione las oportunidades de incluir y enlazar las ideas de varios temas a través de ella. El docente debiera conocer desde su formación inicial, cuáles son los beneficios de la música y cómo implementarla de manera adecuada sin caer en el error de usarla solo como un momento de disfrute sin un mensaje claro que transmitir.

Por ello, (Conejo, 2012) asegura que a pesar de que el docente sea conocedor de los múltiples beneficios que la herramienta musical trae consigo como la ejecución musical y el canto, es necesario que conozca y aplique convenientemente los elementos básicos

como la rima, tono, melodía, armonía, entre otros para que tenga un recurso variado y efectivo para la formación integral de los niños y las niñas. Es imprescindible que los docentes busquen, desde sus inicios de formación docente, un acercamiento para conocer y entender a la música como un medio de trabajo el cual permita disfrutar de múltiples experiencias en relación con sus emociones y su entorno. Sin embargo, se tiene que tener en cuenta que el repertorio de música que un docente maneje tiene que ser actualizado conforme vaya conociendo a su grupo de alumnos y que el docente sea quien transmita, desde su propia práctica, el disfrute por el trabajo con la música. (Lucato, 2001).

2.3.- Gracias a la música pertenezco aquí.

Como se vio y explicó en el primer capítulo, los niños en el primer nivel del TEA, más conocido como Asperger según Latorre & Puyuelo (2016) poseen habilidades que por su propia condición los hacen sobresalientes en determinadas materias, pues su interés profundo por algunos temas hace de ellos, personas expertas. Sin embargo, se vio también determinadas limitaciones que ellos presentan en su desarrollo. Por esa razón, este punto se enfocará en crear esa conexión entre las áreas que les dificulta a los niños en el nivel uno del TEA, y por ende su inclusión en las escuelas y el comprender la oportunidad que la música ofrece para hacer que esta inclusión sea agradable, significativa y respetuosa con sus limitaciones.

En primer lugar, según Villanueva (2014) plantea que los niños que se encuentran en el nivel uno del TEA tienen dificultades para desarrollar relaciones sociales efectivas, lo que es provocado por la inflexibilidad mental al momento de compartir intereses con otros alumnos, y propone que la música pueda crear un espacio donde trabajar diferentes temas en diferentes momentos específicos proporcionen al estudiante Asperger un orden para trabajar y ser parte de ello, sin intención de darle una orden de “tienes que integrarte” más bien, de una manera divertida el niño se va incorporando y trabajando otros temas que en un inicio no eran de su interés.

Lo que se busca es que el niño vaya adquiriendo experiencias sociales con otros niños, procurando espacios donde el estudiante pueda interactuar con su medio y experimentar con sus compañeros todo lo que lo rodea. (Conejo, 2012, pp.267) afirma que el uso de la

música en el aula, permite el entendimiento de reglas y consignas, ya que ésta evidencia un sentido netamente práctico lo que produce en el niño reglas de trabajo en grupo y respeto por el trabajo conjunto. Así mismo, la interacción con otros niños lo beneficiará en la adquisición progresiva de actitudes de comportamientos como esperar turno, preguntar, pedir permiso o por favor, dar opiniones o simplemente tener una escucha activa cuando otros hablan. Por esta razón, (Attwood, 2000, pp. 88) propone:

The child has opportunities to observe and interact with ordinary children at their school. This is to ensure that their peer group not only demonstrates appropriate social/emotional behaviour but is also sufficiently socially skilled to know how to modify its social behaviour in order to accommodate and support the child with Asperger syndrome. Some children with Asperger syndrome attend schools for emotionally disturbed children; such circumstances may not provide an appropriate peer group.¹

La recomendación al momento de trabajar con niños Asperger es, que es necesario dejarlo relacionarse con otros niños, ya que aprende a modificar ciertas actitudes de comportamiento, y es a través de la música que la interacción y la adquisición de comportamientos a través del ensayo y error no sea tan abrupta como lo puede ser una clase de buenos modales o reglas de convivencia dictadas como normas, sin la opción a socializarlas e interiorizarlas con la convivencia musical. (Riesgo, Loguercio & Longo, 2011) plantea que los humanos somos seres musicales por naturaleza, por lo que el ritmo, la melodía y componentes de la música ayudan al niño a entender estas expresiones e intenciones que pueden tener los demás al momento de interactuar con un niño asperger.

En segundo lugar, los niños en el nivel uno del TEA tienen dificultades al momento de expresar emociones acordes con la actividad o situaciones en las que están inmersos. Por ello, (Attwood, 2000) plantea que toda actividad realizada con niños que se encuentren en el nivel uno del TEA tendría que ser reforzado con recursos visuales y sobre todo que contribuya al reconocimiento de expresiones faciales y corporales para facilitar las interacciones sociales. Los niños Asperger, difícilmente pueden leer expresiones y

¹ El niño tiene la oportunidad de observar e interactuar con niños comunes en su escuela. Esto es para asegurar que su grupo de compañeros no solo demuestre un comportamiento socioemocional adecuado, sino que también tenga la capacidad social suficiente para saber cómo modificar su comportamiento social para acomodar y apoyar al niño con síndrome de Asperger. Algunos niños con síndrome de Asperger asisten a escuelas para niños con trastornos emocionales; tales circunstancias pueden no proporcionar un grupo de compañeros apropiado (Traducción libre)

automáticamente relacionarlas con alguna emoción, porque no son capaces ellos mismos de expresarlas, por lo que la lectura de las emociones es complicada para ellos y no ven la necesidad de la expresión no verbal como un medio de comunicación. Por ello Villanueva (2014), propone que la música pueda crear un espacio de socialización donde favorece la atención y entendimiento de ciertas expresiones, claro está, acompañada de reforzadores visuales.

(Huron, 2001) afirma que el trabajo en grupo mediante la música ayuda al individuo a regular sus estados de ánimo, ya que tiene que estar en contacto con el otro y recreando un ambiente grato para todos. Lo que se busca, es que a través del ritmo, compás y melodía se cause en el individuo un estado de relajación, lo que creará en el ambiente un estado de emoción feliz y tranquila.

Para un primer acercamiento, la música y los reforzadores visuales ayudan al niño en el primer nivel del TEA a entender las emociones que estas implican. Como lo afirma Villanueva (2014) la música tiene un rol importante cuando de conexiones con uno mismo se trata, entender qué está sintiendo y por qué, es un proceso muy complejo para un niño, sobre todo para quienes las emociones no logran tener un significado completo, por ello la música logra establecer conexión con las emociones y logra de manera progresiva, establecer un acercamiento con lo que hace y con lo que está sintiendo, ya que la música brinda la oportunidad de una expresión corporal a nivel global, entender lo que siente y expresarlo a nivel corporal y gestual es una forma de comunicar ideas y sentimientos.

En tercer lugar, los niños en el nivel uno del TEA tienen dificultades para desarrollar conversaciones fluidas, que tengan un orden lógico al momento de preguntar y responder. Es por ello, que la comunicación se ve obstruida al punto de excluir a estos niños por su falta de interés o lógica al hablar, por esa razón (Huron, 2001) plantea que la música es un medio por el cual, a través del canto se puede tener una “conversación” gestual – vocal porque comparten un mismo mensaje, facilitando así las interacciones con el grupo porque tienen un objetivo en común, pues comparten un mismo mensaje, claro que no es una conversación donde uno habla y el otro escucha, pero pueden compartir un mismo mensaje, cantar y expresarlo con el cuerpo es el primer paso para la interacción – conversación con el otro.

Una de las dificultades de la comunicación, es que el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal no están consolidados al mismo nivel y en muchas ocasiones no hay relación entre

ellos al momento que un niño en el nivel uno TEA hace uso de estas herramientas de comunicación. (Wigram & Gold, 2005) afirman que la música es una buena alternativa de comunicación para los niños cuando están incluidos en un grupo, ya que les permite, a través de la observación, conocer en sus compañeros como es que funciona la comunicación no verbal y aprenderlo para a partir de ello incluirse en la dinámica de juego a través de la música.

Por ello, (Riesgo, Loguercio & Longo, 2011) afirman que la música, al ser un medio que requiere uso de la expresión corporal, permite al niño del nivel uno del TEA establecer esa conexión de lo que dice con lo que hace brindándole la oportunidad de incrementar la comunicación no verbal dándole un sentido a sus acciones, gestos y expresiones. Este es un proceso que el niño debe desarrollar para entender y hacerse entender con los demás.

El rol del docente es fundamental en este proceso del trabajo en el aula a través de la música, porque será quien introduzca al niño en dicho mecanismo de trabajo y tiene que crear un momento donde la música pueda tomar protagonismo y trabajar mediante ella; actividades y contenidos que el docente crea necesario.

La música es un tipo de lenguaje que le permite al niño del nivel uno del TEA conocerse como un ser global y luego conocer el medio que lo rodea. Asimismo, la música contribuye al desarrollo de tres áreas específicas del niño. En primer lugar, contribuye al **desarrollo socio – afectivo**, ya que la música tiene un impacto al evocar ciertas emociones sentidas en determinados momentos de nuestra vida, lo que le permite recordar la experiencia con una carga emocional acorde con lo vivido. En segundo lugar, la música contribuye al **desarrollo cognitivo** de las personas, ya que contribuye al desarrollo de la memoria, por otro lado ayuda a la atención y concentración de la actividad que se está realizando. Y en tercer lugar, la música ayuda al **reconocimiento corporal**, al entendimiento de su cuerpo como un todo y ser capaz de dominarlo para realizar actividades que él desea.

CONCLUSIONES

Los niños en el nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo presentan una capacidad memorísticas impresionante, pues son capaces de recordar al detalle una situación o incidente y hasta podrían recordar al pie de la letra lo que un adulto, amigo, familiar o cualquier persona pudo decir en determinado momento. Así mismo, demuestran una capacidad analítica lo que favorece al desarrollo del enfoque científico trabajado en las aulas pero siempre y cuando los temas o actividades sean de su interés.

Los niños que se encuentran en el nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo poseen determinadas limitaciones en cuanto a sus relaciones sociales, desarrollo de la empatía, demostración de sus emociones de manera clara y sin atacar a sus pares, conversaciones más pausadas y con palabras o actitudes repetitivas por un periodo de tiempo y su inflexibilidad mental en cuanto hablar de ciertos temas que no suelen ser de su interés, pero todo ello depende de la condición de cada niño, pues las limitaciones no son en todos los casos los mismo ni en el mismo grado. Sin embargo, se determina que estos alumnos suelen tener un nivel académico alto solo en las áreas de su interés así como un lenguaje aparentemente normal.

La escuela como un espacio educativo debe implementar procesos pedagógicos que comprendan las actividades y experiencias de los niños en el nivel uno del Trastorno del Espectro Autista desde una mirada inclusiva que conduzcan al logro de sus aprendizajes dentro y fuera de la institución, donde el clima en el aula promueva su inclusión de manera alternativa desarrollando el área física, mental y emocional de los niños favoreciendo el inter – aprendizaje entre los alumnos y sobre todo incluir el apoyo de los

padres de familia para hacer que el trabajo pedagógico esté en sintonía con lo que se trabaja en casa.

Los docentes son agentes activos en este proceso de inclusión de niños en el nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo por ello, para que puedan aplicar orientaciones pedagógicas es de suma importancia que asuma una actitud tolerante y respetuosa respecto a estos niños viendo más ventajas que desventajas en su inclusión educativa. Es pues, que deben buscar y hacer uso de otros recursos cuando de niños en el nivel uno del TEA se trata y la música es un recursos que contribuye a dicha inclusión en el aula, no solo para trabajar desde un plano cognitivo y emocional en estos niños, sino que ayuda al trabajo en equipo dentro del aula donde les brinda la oportunidad de relacionarse de una forma respetuosa.

La música, por sus componentes de ritmo, melodía y armonía permiten al niño experimentar momentos íntimos consigo mismo haciendo uso de su cuerpo y proporcionando una experiencia musical. Asimismo, es un tipo de lenguaje que permite al ser humano entender su derredor y entenderse uno mismo. Es el medio por el cual las personas se comunican no solo de manera oral, sino que involucra la expresión corporal completa, donde el individuo es capaz de experimentar y evocar emociones vividas en determinados momentos expuesto a un estímulo música. Por esa razón, la música permite crear momentos de reflexión de lo que somos como personas, brindando la oportunidad de entendernos como un ser global capaz de expresarnos y comunicarnos con el medio que nos rodea, la música es un recurso que ofrece la oportunidad de entendernos como un ser físico, socio-emocional y cognitivo.

La música permite, desde un contexto escolar el desarrollo socio-afectivo del niño en el nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo, pues tiene un fuerte impacto que constituye una relación estrecha con el entendimiento y experimentación de sus emociones. Así mismo, contribuye a la conexión inmediata con su realidad lo que favorece progresivamente el trabajo en equipo dentro de las aulas, respetando pautas de trabajo y favoreciendo sus relaciones sociales. Por otro lado, favorece la experimentación y reflexión de los sonidos armónicos y los propios sonidos de nuestro rededor, constituyendo a su estado armónico musical ocasionando que las personas sean capaces de evocar estados de ánimo y experimentar emociones en relación a la armonía musical.

La música permite el desarrollo cognitivo de los niños en el nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo, ya que permite el desarrollo y conexión de sus saberes previos y los nuevos, estableciendo entre ellos una relación de idea y concordancia favoreciendo en el niño la agilidad mental, la creatividad para establecer esta relación de ideas y así obtener de ellos nuevos conocimientos. Asimismo, permite que el niño pueda, mediante la música, obtener la capacidad de memorizar actitudes, comportamientos, hechos y hacer suyas todas ellas e interiorizar y entender por qué lo hace.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alamios, A. (2014). La música como lenguaje de las emociones. Un análisis empírico de su capacidad performativa. *Revista de Ciencias Sociales* Vol. 9, n.º 1; pp. 15-42
ISSN: 1989-1385 DOI: 10.14198/OBETS2014.9.1.01. Recuperado de:
[file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LaMusicaComoLenguajeDeLasEmocionesUnAnalisisEmpiri-4828462%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LaMusicaComoLenguajeDeLasEmocionesUnAnalisisEmpiri-4828462%20(1).pdf)
- Arguedas, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 28(1): 111-122. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/440/44028109/>
- Artigas, J y Paula, I. (2011). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Campus Mundet, Barcelona, España. Recuperado de:
<http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger síndrome. *The Macgregor Medical Centre, Australia. Vol 4(1) 85–100*; SAGE Publications and The National Autistic Society. Recuperado de:
http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362361300004001006?casa_token=LBV9T2yZk4cAAAAA:V7eAJLa2sgTMQ7RMfL4k-kFvMK6JhOZIfztdR-y8x5lOMPuonPqUVHVLTXwzaX7EHQXq5KQcCdID-o
- Boltrino, P. (2004). Música y educación especial. Recuperado de:
[file:///C:/Users/PC/Desktop/Tesina%20xiomara/asperger/lectura%20para%20el%20segundo%20informe/justificar/articulo_pedro_04%20\(subrayado\).pdf](file:///C:/Users/PC/Desktop/Tesina%20xiomara/asperger/lectura%20para%20el%20segundo%20informe/justificar/articulo_pedro_04%20(subrayado).pdf)
- Carpintero, H. (2015). Una nueva mirada a la psicopatología el DSM-V y su significación histórica. Recuperado de: <http://www.racmyp.es/R/racmyp/docs/anales/A92/A92-50.pdf>
- Conejo, P. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, Vol.2 março, 263-

278. Recuperado de: <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-ElValorFormativoDeLaMusicaParaLaEducacionEnValores-3825651.pdf>

Custodio, N y Cano, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista Neuropsiquiatr* 80 (1), pp.60 – 69. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0034-85972017000100008&script=sci_arttext

Espita, C y Veloza, R. (2016). La actividad física musicalizada como estrategia pedagógica para potenciar la motricidad gruesa específicamente la coordinación y equilibrio en los estudiantes de la institución técnico comercial sagrado corazón de Jesús. (Tesis de pre grado). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1856/1/TGT-650.pdf>

Grossman, J., Klin, A., Carter, A. & Volkmar, F. (2000). Verbal Bias in Recognition of Facial Emotions in Children with Asperger Syndrome. *Association for Child Psychology and Psychiatry*, 41(3), pp.369.

Hemsey, V. (2002). *Pedagogía Musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.

Huron, D. (2001). Is Music an Evolutionary Adaptation? *School of Music, Ohio State University*, Columbus. pp.43 – 61. Recuperado de: https://csml.som.ohio-state.edu/home/data/_uploaded/pdf/Huron%20-%202001%20-%20Is%20music%20an%20evolutionary%20adaptation.pdf

Latorre, C & Puyuelo, M. (2016). Evaluación Psicopedagógica e Intervención Sociocomunicativa en Niños con Trastorno de Asperger. Análisis de un Caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), pp 61-74. doi: 10.15366/riee216.9.1.004

López, María (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia. *Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela*. REIFOP, 12 (1), 107-120. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872964.pdf

Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. n° 7, p. 1 – 7. Recuperado de:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36855766/metodo_kodaly.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1540150086&Signature=Gvg4E8MRPEFohWHgWXXM1uK3gag%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMetodo_kodaly.pdf

Márquez, C. (2013). El síndrome de Asperger. Recuperado de: <https://lnx.educacionenmalaga.es/wp-content/blogs.dir/14/files/2013/02/EL-SÍNDROME-DE-ASPERGER.pdf?file=2013/02/EL-SÍNDROME-DE-ASPERGER.pdf>

MINEDU. (2008). Guía Para Orientar La Intervención De Los Servicios De Apoyo Y Asesoramiento Para La Atención De Las Necesidades Educativas Especiales SAANEE. Calle del Comercio s/n. San Borja. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>

MINEDU. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica Regular. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>

Melo, C. (2012). El papel de la música para potencializar habilidades sociales en la persona con Síndrome de Asperger. (Artículo de Investigación) Universidad Católica de Pereira, Pereira.

Porstein, A. (2001). La Expresión corporal y la música en el ámbito escolar: niños de 3 a 8 años. Ediciones Novedades Educativas. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=cgZflxtew9cC&oi=fnd&pg=PA11&dq=la+musica+y+el+docente&ots=HY3AFgWOV0&sig=HzIdBg aNFVON4CFj867Bu4-85vM#v=onepage&q=la%20musica%20y%20el%20docente&f=false>

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso. Chacín. Vol. 19 (1): 81 – 91. Recuperado de:

<file:///C:/Users/PC/Downloads/DialnetOrientacionesPedagogicasParaLaInclusionDeNinosConA-6219223.pdf>

Rao, P, Beidel, D & Murray, M. (2007). Social Skills Interventions for Children with Asperger's Syndrome or High-Functioning Autism: A Review and Recommendations, pp.353–361 doi: 10.1007/s10803-007-0402-4. Recovered from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10803-007-0402-4.pdf>

Revuelta, M. (2015). Propuesta de intervención musical para alumnado asperger. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.

Riesgo, R, Loguercio, J, & Longo, D. (2011). Effects of relational music therapy on communication of children with autism: A randomized controlled study. *Nordic Journal of Music Therapy*. Vol. 20, No.2, 142 – 154. ROUTLEDGE. Recuperado de: <file:///C:/Users/PC/Downloads/artigomestrandonordic.pdf>

Rivera de Antonio, F. A. (2017). El síndrome Asperger: estrategias y soluciones para una inclusión efectiva. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 133-165. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4078>

Vargas, A. (2010). *Música en la Educación Inicial*. Costa Rica :Alma Mãter.

Vásquez, B.; y Del Sol, M. (2017). Características Neuroanatómicas del Síndrome de Asperger. *Int. J. Morphol.* 35(1), 285.

Vázquez, L. (2003). Práctica pedagógica y música tradicional. Revista de la Lista Europea de Música en la Educación, N.12. Recuperada de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/viewFile/9744/9178>

Villanueva, E. (2014). Programa de intervención psicoeducativa para la mejora de habilidades sociales en alumnos de educación primaria con síndrome de asperger (Trabajo fin de grado educación primaria: educación especial). Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7631>

Wigram, T & Gold, C. (2005). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. *Blackwell Publishing Ltd, Child: care, health and development*, p. 535–542. Recuperado de: <http://www.brainisohertz.it/p/nuovi2/Musicoterapia%20ed%20Autismo.pdf>