

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Percepciones docentes del II ciclo de Educación Inicial de la música
como medio de inclusión de niños del Nivel uno del Trastorno del
Espectro del Autismo en Contextos Escolares**

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL

AUTORA:

Xiomara Maribel Saavedra Quijano

ASESORA:

Carolina Pilar Torres Zavala

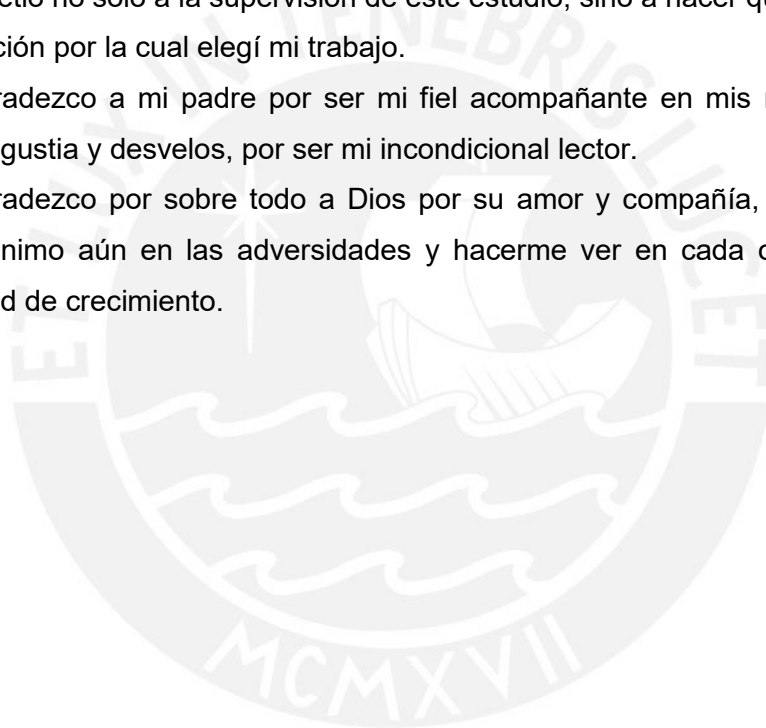
San Miguel, 2020

AGRADECIMIENTOS

Agradezco especialmente a mi asesora quien con dedicación y amor se comprometió no solo a la supervisión de este estudio, sino a hacer que no olvidara la motivación por la cual elegí mi trabajo.

Agradezco a mi padre por ser mi fiel acompañante en mis momentos de alegría, angustia y desvelos, por ser mi incondicional lector.

Agradezco por sobre todo a Dios por su amor y compañía, por darme la fuerza y ánimo aún en las adversidades y hacerme ver en cada obstáculo una oportunidad de crecimiento.



RESUMEN

La música trae consigo una amplia gama de posibilidades de desarrollo en otras áreas. Tal como lo menciona Montoya, I. (2016) la música, dentro de un contexto educativo permite no solo el momento de satisfacción y disfrute sino un espacio donde se realiza la dinámica enseñanza-aprendizaje permitiendo la oportunidad a los alumnos un desarrollo no solo cognitivo sino también físico y socioemocional. El tema será: “Describir las percepciones que tienen los docentes del II nivel de educación inicial en relación a la música como medio de inclusión de niños de nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo en contextos escolares.” Con la finalidad de no limitar ni encuadrar la música a solo un momento específico de la clase, sino ofrecer a los niños en el nivel uno del TEA, la música como medio para ser incluidos en un contexto escolar integral, respetando sus fortalezas y debilidades y teniendo en cuenta su proceso de adaptación y desarrollo. Para esta investigación se planteó los siguientes objetivos: general; Describir las percepciones que tienen los docentes del II ciclo de educación inicial en relación a la música como medio de inclusión de niños del nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo en contextos escolares y sus objetivos específicos: “Identificar las necesidades que los niños del nivel uno del TEA tienen en el II ciclo de EI” y “conocer las percepciones que tienen los docentes de II ciclo sobre las potencialidades de la música como medio de inclusión de niños del nivel I del TEA”.

SUMMARY

Music brings with it a wide range of development possibilities in other areas. As mentioned by Montoya, I. (2016) music, within an educational context allows not only the moment of satisfaction and enjoyment but also a space where the teaching-learning dynamic is carried out allowing the opportunity for students to develop not only cognitive but also physical and socio-emotional. The theme will be: "Describe the perceptions that teachers of the II level of initial education have in relation to music as a means of inclusion of children of level one of the Autism Spectrum Disorder in school contexts." In order not to limit or frame the music only at a specific time in the class, but offer children at level one of the TEA music as a means to be included in a comprehensive school context, respecting their strengths and weaknesses and taking into account their adaptation process and development. For this research, the following objectives were proposed: general. Describe the perceptions that teachers of the II cycle of initial education have in relation to music as a means of including children of level one of the Autism Spectrum Disorder in school contexts and their specific objectives: "Identify the needs that children of level one of the TEA they have in the II cycle of EI "and" to know the perceptions that the teachers of II cycle have about the potential of music as a means of inclusion of children of level I of the TEA ".

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	vi
PARTE I: MARCO TEÓRICO	9
CAPÍTULO I: NIÑOS TEA: NIVEL UNO EN CONTEXTOS ESCOLARES	9
1.1 Características de niños con TEA: “Síndrome de Asperger” al “Nivel uno del TEA”	9
1.2 Capacidades y limitaciones de niños del nivel uno del TEA	11
1.3. Rol del docente en el proceso de inclusión de niños en el nivel uno del TEA ..	14
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.	16
CAPÍTULO II: LA MÚSICA EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN NIÑOS DEL PRIMER NIVEL DEL TEA	19
2.1 La música en el nivel inicial:	19
2.1.1 Dimensiones:.....	20
2.1.2 Rol docente:	22
2.2. La música y el desarrollo integral del niño con TEA:.....	25
2.3 La música como recurso para integrar a los niños y niñas del nivel uno del TEA.....	29
PARTE: II INVESTIGACIÓN	34
CAPÍTULO I: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	39
CONCLUSIONES	55
RECOMENDACIONES	57
BIBLIOGRAFÍA	58
ANEXOS	64
CUADRO DE CÓDIGOS.....	83

INTRODUCCIÓN

La música por mucho tiempo ha sido parte de las actividades escolares, el espacio donde se le ha dado mayor importancia es en la etapa inicial del desarrollo del niño, pero aún no se logra abarcar todas las posibilidades que esta propone como herramienta de trabajo. Considero que la música esencialmente es provechosa, pues lleva la posibilidad de disfrute y de placer a todas las personas independientemente de los gustos musicales.

Pero como todo recurso, esta también trae consigo una amplia gama de posibilidades de desarrollo en otras áreas. Tal como lo menciona Montoya, I. (2016) la música, dentro de un contexto educativo permite no solo el momento de satisfacción y disfrute sino un espacio donde se realiza la dinámica enseñanza-aprendizaje permitiendo la oportunidad a los alumnos de un desarrollo no solo cognitivo sino también físico y socioemocional. Como por ejemplo en el desarrollo cognitivo, contribuyendo al reconocimiento de emociones, reforzando la marcación de pautas en las actividades realizadas; también en el desarrollo del reconocimiento esquema corporal y en el desarrollo social. El área de investigación a la que corresponde la presente investigación es “Desarrollo y educación infantil” cuyo tema será: “Describir las percepciones que tienen los docentes del II nivel de educación inicial en relación a la música como medio de inclusión de niños de nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en contextos escolares.” con la finalidad de no limitar o encuadrar la música a solo un momento específico de la clase, sino ofrecer a los niños en el nivel uno del TEA la música como medio para ser incluidos en un contexto escolar integral, respetando sus fortalezas y debilidades y teniendo en cuenta su proceso de adaptación y desarrollo.

Esta investigación parte de un interés personal por niños con este tipo de condición, pues al poseer 3 niveles dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en relación al nivel de dificultad en su desarrollo, se suelen observar diferentes estrategias didácticas y metodológicas para cada nivel y un apoyo adicional para

integrarlos de manera óptima como lo es un acompañante personal para el niño o niña dentro del aula, reforzadores visuales al momento de desarrollar actividades, entre otras.

Por lo tanto, para esta investigación se planteó los siguientes objetivos: general; Describir las percepciones que tienen los docentes del II ciclo de educación inicial en relación a la música como medio de inclusión de niños del nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo en contextos escolares y sus objetivos específicos: “Identificar las necesidades que niños del nivel uno del TEA tienen en el II ciclo de EI” y “conocer las percepciones que tienen los docentes de II ciclo sobre las potencialidades de la música como medio de inclusión de niños del nivel I del TEA”.

Se han ubicado los siguientes antecedentes en relación al trabajo con la música con niños del nivel uno del TEA, son: Gold C, Wigram T, Elefant (2006), el trabajo a través de la música con niños de nivel I del TEA contribuye al desarrollo cognitivo y emocional; Puyuelo, M. (2016) que “la música contribuye a la relación con sus pares y personas que lo rodean brindando la oportunidad de conocer e identificar aspectos que comparten como gustos, entre otros.”; Melo, C. (2012) menciona que la música proporciona la oportunidad de potencializar las habilidades sociales en la persona de nivel 1 del TEA ya que permite el contacto e interacción de ideas que le permiten formar parte de un grupo; Revuelta, M. (2015) quien plantea el trabajo con intervención musical para incluir a los niños de nivel 1 del TEA a un contexto escolar y a Oquillas, C. (2015) quien afirma que la música puede ser un recurso inclusivo para que el docente desarrolle en el aula y pueda contribuir a la aceptación e interacción con su grupo de pares en estos niños.

Considero que este trabajo de investigación es viable, ya que el tema a desarrollar tiene antecedentes en trabajos como tesis y artículos que fundamentan al igual que este trabajo como los de Gold C, Wigram T, Elefant, y Revuelta, M. la importancia de la música dentro de las aulas desde temprana edad con un aporte adicional enfatizando el rol que desempeña el docente para que la inclusión de estos niños y niñas se lleve a cabo de manera óptima.

Para esta investigación se presentará las siguientes partes: la primera; el marco teórico que sustenta y refuerza el tema que está compuesto por dos capítulos, “Niños TEA: Nivel uno en contextos escolares” y “La música en los procesos de inclusión en niños del primer nivel del TEA”. La segunda parte se presenta en dos capítulos, el diseño metodológico y análisis e interpretaciones de los resultados

encontrados a través de las entrevistas realizadas y el contraste con la teoría, seguido de las conclusiones, recomendaciones y fuentes bibliográficas.



PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: NIÑOS TEA: NIVEL UNO EN CONTEXTOS ESCOLARES

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).

En este capítulo se dará a conocer el término de los niños en el nivel uno de Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), seguido de sus características como habilidades y limitaciones. Luego, se desarrollará el rol que cumplen los docentes actualmente en la inclusión de estos niños. Y finalmente, se explicará cómo estos niños están siendo incluidos en contextos escolares, haciendo énfasis en las leyes que respaldan esta inclusión como sujeto de derecho.

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

Para que este estudio empírico sea una fuente actualizada que sirva como base para futuras investigaciones, es imprescindible definir al 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 que no se incluya de 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) 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, 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 dificultan sus relaciones sociales.

Tras años de investigación de este desorden de personalidad, el trastorno o Síndrome de Asperger, se ve incluido en el 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 describen a estos niños con 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 le conocía anteriormente, 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 la intención de buscar una respuesta lógica y coherente para pasar 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 ya 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 del nivel uno 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, por lo que se les dificulta entablar relaciones amicales, ya que su incapacidad de flexibilidad mental frente a determinados temas de conversación les dificulta un ameno y fluido diálogo entre el niño con asperger y otras personas, por eso se afirma lo siguiente:

El niño o niña del nivel uno del TEA 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. (Riviera de Antonio, 2017, p. 136).

Las relaciones sociales de estos niños se ven interrumpidas de manera abrupta, al no poseer una mentalidad flexible con diversos temas o actividades, según Villanueva (2014), se les complica mucho 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 deficiencias: la interacción social – imaginación social – comunicación verbal y no verbal. Estas se afectan al poseer rigidez mental, impidiéndoles mostrar 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 uno de suma rapidez, donde las opiniones son intercambiadas a cada minuto y la interacción de dos o tres temas a la vez o paralelamente son actividades que demandan considerable 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 lo que esto implica como leer el mensaje verbal, gestual y corporal.

La capacidad de demostrar emociones de manera correcta y sin atacar, falta desarrollar desde temprana edad. 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 2015, p.18). Estos niños no logran demostrar sus emociones de manera asertiva, por lo 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 la falta de representación simbólica, que son fundamentales 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 que consiste en la capacidad de resolver problemas con mente flexible sin comportamientos repetitivos propios de estos niños, y también una disfunción en el hemisferio derecho, que procesa la comunicación no verbal, útil para las relaciones interpersonales.

Los niños en el nivel uno del TEA, poseen ciertas dificultades para adaptarse al medio que los 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, son propensos a generar problemas al establecer conversaciones sobre temas que no son de interés general 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”.

Los niños en el nivel uno del TEA, suelen tener muchas limitaciones en cuanto a su desarrollo social, tienen gustos muy marcados por temas específicos, que les dificulta tener cierta flexibilidad mental al momento de comentar o interactuar con otros, “(...) la rigidez cognitiva parece conducirle a desarrollar algunos 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 es decir desarrollar y crear lazos de amistad duradera, donde la empatía es clave para todo tipo de relaciones.

Finalmente, los niños en el primer nivel del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), desde una mirada con 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 el espacio que necesitan para que el niño pueda integrarse de manera segura logrando 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 tanto física como emocionalmente, con la finalidad de promover una actitud inclusiva frente a las diferencias que los 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, promoviendo la tolerancia y el 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.

En cuanto al trabajo conjunto con las personas que tienen bajo su cuidado a estos niños, Rao, Beidel & Murray (2007) refiere que es de suma importancia la relación entre la institución, el docente y los padres o adultos a cargo, estos deben 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 trabajando en las limitaciones que presentan.

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 debe tener en cuenta que existe una amplia diversidad de necesidades que cada uno de ellos posee. De 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 sus propias capacidades y limitaciones, y pueda ver 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 debe trabajar con ellos. (Rangel 2017) explica que, para 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 la diversidad, antes que a las limitaciones que se pueda 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 el abordaje asertivo en la inclusión de niños en el primer nivel del TEA en contextos escolares

Usualmente los docentes cuando se ven enfrentados al 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 que cada niño tenga una experiencia que contribuya a su desarrollo físico, mental y emocional, no se debe hacer 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 a la música como un recurso valioso, ya que es muy satisfactorio para quien lo escucha, pero 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) plantean 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 habla de 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 son ámbitos 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, el área y los materiales con los que se trabaja, tienen que estar a disposición de los niños y niñas desde temprana edad, por eso 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.

El (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 adecuado para ello. 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 puedan sentirse 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: -La atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de manera transversal a todo el sistema educativo, articulando procesos flexibles entre las etapas, niveles, modalidades; -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.

-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. -El desarrollo de un clima y una cultura institucional a favor de la inclusión. -El desarrollo de estrategias de inter-aprendizaje entre los alumnos. -La capacitación a los padres de familia de los estudiantes con discapacidad para que participen activamente en los planes pedagógicos, en el seguimiento y la evaluación de sus hijos. -La sensibilización a la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres), en el enfoque inclusivo y - La formación de redes de docentes y escuelas inclusivas, como espacios para el intercambio de experiencias, de reflexión, inter-aprendizaje y evaluación.

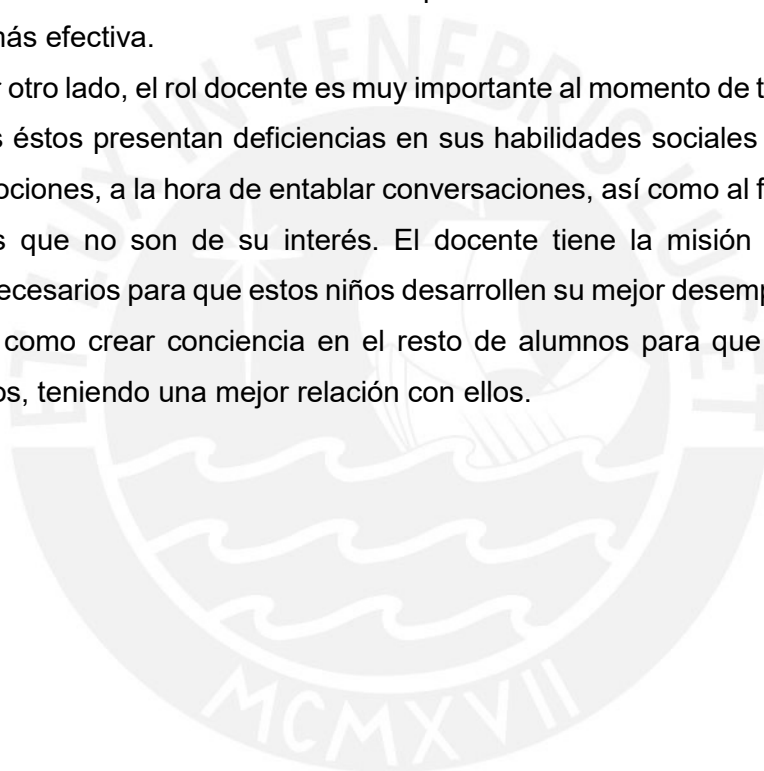
Es fundamental hablar acerca de lo que se plantea impartir en las aulas como prácticas educativas. Cuando el MINEDU (2016) hace referencia a sus enfoques transversales, plantea que sus principios educativos son la equidad, calidad, inclusión y que, a través del desarrollo de todas las áreas planteadas, 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, 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 un valor subyacente en este enfoque 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 termino 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 su derecho a una educación de calidad, resguardando su integridad física, mental y emocional velando por su bienestar adecuando los espacios en las instituciones 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 y 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 brindar los recursos necesarios para que estos niños desarrollen su mejor desempeño en dichas áreas, así como crear conciencia en el resto de alumnos para que ayuden a sus compañeros, teniendo una mejor relación con ellos.



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

Montoya, I. (2016) menciona que la música, dentro de un contexto educativo permite no solo el momento de satisfacción y disfrute sino un espacio donde se realiza la dinámica enseñanza-aprendizaje permitiendo la oportunidad a los alumnos de un desarrollo no solo cognitivo sino también físico y socioemocional, donde el niño va descubriendo sus habilidades gustos y preferencias por una actividad que a través de la práctica de ensayo y error el niño o niña va descubriendo lo que puede lograr.

El presente capítulo tendrá la finalidad de expresar de manera clara y concisa el concepto que se manejará de la “música” dentro de un contexto educativo de nivel inicial. Dicho concepto se manejará como base para dar inicio a este proyecto de investigación como medio de inclusión y se describirán las dimensiones que la música presenta como: (auditiva, rítmica, vocal y corporal) y el rol que cumple el docente como agente activo que hace uso de dicho recurso educativo, luego, describir cómo la música puede ser un medio de integración en un grupo de pares y la integración de niños del nivel uno del TEA en un contexto escolar.

2.1 La música en el nivel inicial:

La música como tal se ha desarrollado de manera inherente en cada espacio de nuestras vidas, desde el sonido más agudo al más grave o del más calmado al más estruendoso, pero lo que no se puede negar es que la música siempre nos acompaña y hace de nuestro diario vivir algo indirectamente musical. Según Lago (2005, p.1) plantea que la música es “El arte de combinar el sonido, el silencio y el ritmo” con un concepto tan básico puede explicar de manera general lo que la música involucra, el reconocimiento de los sonidos que nos rodea y ¿por qué no? el sonido que con nuestro propio cuerpo podemos emitir y el silencio que es necesario para reconocer que existe sonido. Tan solo estar en silencio nos hace conscientes de que

nuestro exterior también suena y que aún nuestro ritmo cardiaco tiene un sonido y con ello un ritmo. El ritmo del latido del corazón de cada persona es diferente y los cambios de ello también se intensifican o disminuyen de manera diferente. Por lo que, la musicalidad está con nosotros y en nosotros.

Ahora bien, dentro del campo educativo la música proporciona una gama de oportunidades, y según Montoya, I. (2016) la música, dentro de un contexto educativo permite no solo el momento de satisfacción y disfrute sino un espacio donde se realiza la dinámica enseñanza-aprendizaje permitiendo la oportunidad a los alumnos de un desarrollo no solo cognitivo sino también físico y socioemocional, donde el niño va descubriendo sus habilidades gustos y preferencias por una actividad que a través de la práctica de ensayo y error el niño o niña va descubriendo lo que puede lograr. (Custodio y Cano, 2017) plantea que la música es el medio por el cual los niños pueden relacionarse, entender e interactuar con el medio que los rodea y con las personas que habitan en él y una característica que posee la música y la oportunidad que brinda en la educación es que permite que cada niño experimente con él a su tiempo, a su ritmo y como cada niño o niña lo desee, no hay una forma correcta de interactuar con la música sino distintas formas de trabajarla. No solo se quiere crear niños expertos en el área musical, sino permitir un espacio de autoconocimiento y reconocimiento del otro, un medio por el cual la educación pueda ser ejercida desde una mirada inclusiva. .

2.1.1 Dimensiones:

Contreras (1988) plantea cuatro dimensiones fundamentales que la música brinda para el desarrollo integral del niño:

-La Dimensión auditiva, trabaja mucho el desarrollo auditivo. Según Montoya (2016) va mucho más allá de simplemente captar algún sonido y retenerlo, sino que implica tener una capacidad de escucha, la cual integra diferentes aspectos entre ellos el plano afectivo. Los diferentes sonidos que llegan a cada ser humano, gracias a la capacidad auditiva, causan diferentes reacciones y sensaciones dependiendo de las características de este.

El sonido según los fisiólogos es eminentemente afectivo y puede producir en nosotros múltiples impresiones, según su duración, intensidad, altura, timbre u otras cualidades. Esta enumeración no basta para mostrar todas las reacciones posibles, y habría que agregar los diversos matices que ofrece cada uno de esos terrenos, ligados por relaciones tan variadas como sutiles. Así, la impresión que nos causa la duración de un sonido varía conforme a la naturaleza de dicho sonido, el cual, según

sea agudo, fuerte o estridente, nos es más o menos desagradable. (Willems, 1984, p. 67).

La música brinda la capacidad de una escucha activa, pero sobre todo la capacidad de comprender lo que se escucha y reaccionar frente a ello. El desarrollo auditivo musical proporciona el desarrollo de la atención y poco a poco le servirá en su relación con su entorno y con las personas que habitan en ella.

-La dimensión Vocal – Melódica es fundamental en el trabajo con la música ya que empieza en la imitación y poco a poco los niños van creando o emitiendo sus propios cantos convirtiéndose en un medio de expresión. Montoya (2016) plantea que el canto brinda a los niños la oportunidad de expresar sentimientos, ideas y deseos que verbalmente en una conversación no pueden expresar. Es el medio por el cual el niño siente seguridad al expresar lo que es y descubrir lo que su entorno tiene para ofrecerle y reconocer que tiene características de su propio entorno haciéndolo sentir satisfacción, que es lo que la música brinda.

-La dimensión rítmica, se relaciona en gran medida con el movimiento, pero sobre todo a la instrucción de seguir tiempos o pautas de su propio cuerpo para ir explorando, este en un inicio se expresa de manera libre y poco a poco va desarrollando en el niño el sentido de seguimiento de tiempos que se puedan llevar a cabo en su cotidianidad. Y eso es lo que proporciona la música, que a través de ella el niño o niña vaya descubriendo con su cuerpo, tiempos o compases en el trabajo con la música y poco a poco lo lleve a un plano trabajado en su cotidianidad. Bernal (2010) plantea que el ritmo proporciona al niño o niña orden, seguridad y confianza en sí mismo en lo que hace, incluso en niños con necesidades educativas especiales es un medio que les brinda la seguridad en lo que vendrá, y en que no hay nada incierto en lo que se realizará en un momento futuro, así estos niños responden de la mejor forma. Les permite también marcar el pulso, acento con palmas, zapateo o con cualquier parte del cuerpo.

Reconocer el ritmo de nuestro propio cuerpo es fundamental porque así estamos siendo conscientes de que nuestro cuerpo es un todo y como tal somos capaces de producir música y seguir el ritmo de otras fuentes que se encuentren en nuestro derredor. (Willems, 1984, p.34) afirma que:

El verdadero ritmo es innato y, de hecho, se encuentra en todo ser humano normal. El andar, la respiración, las pulsaciones, los movimientos más sutiles provocados por reacciones emotivas, por

pensamientos, todos son movimientos instintivos y es a ellos a quienes debe recurrir el educador para obtener del niño, del alumno, del virtuoso, el auténtico ritmo viviente, interior, creador en el sentido más amplio de la palabra.

-La dimensión corporal, es un aspecto fundamental que permite el reconocimiento del cuerpo como un todo de forma global, que puede utilizarse para trabajar con la música o crear música con su propio cuerpo. Es a través de este trabajo con la música, que el niño va adquiriendo el conocimiento de sus posibilidades y conociendo sus limitaciones, es también un medio por el cual el niño o la niña explora sin restricciones, ni miedo a ser juzgado cuando lo esté haciendo bien o mal Hemsy (citado en Deborah Muhlbauer, 2009) plantea que la expresión a través del cuerpo brinda la oportunidad de: sensibilidad, imaginación, creatividad y comunicación tanto verbal como no verbal, mediante el cual la persona puede sentirse y sentir al otro. De la misma manera Montoya (2016, p.15) plantea que:

“en niños en edad preescolar es muy importante pues permite su desarrollo tanto a nivel físico, pues desarrolla la coordinación y el equilibrio, como a nivel emocional, pues permite que el niño exprese sus emociones de una manera más libre y espontánea”

Permite un desarrollo global de la propia persona con reconocimiento de sus habilidades y sus limitaciones.

2.1.2 Rol docente:

El docente cumple principalmente un rol activo dentro de las aulas lo que quiere decir que 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 pueden 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 medios alternativos propuesto por el docente. El docente según (Porstein, 2001) deberá conocer a su grupo de alumnos y recabar información acerca de ellos con 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 donde 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, que es solo para proporcionar disfrute por un

breve 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. 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” por tanto el trabajo con la música no debiera ser un acto de improvisación sino de flexibilización que le permita al estudiante aprender a un ritmo que él lo requiera.

Si bien existen espacios escolares donde se acerca al niño a la música de manera explícita en “las actividades musicales”, 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.

Por otro lado, la música debiera ser tomada como una herramienta de integración, asimilación del medio y con ello ir desarrollando el lenguaje y nociones matemáticas propias del medio. (Morehouse, 2013, p. 82) afirma que: “When teachers provide opportunities for young children to engage in the game of music focusing on structure and language, they connect to and reinforce curricular goals, especially in language, literacy, and math”¹

(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 propia de su "medio natural" y formalmente "más sencilla", lo que facilita su aprendizaje”, la actividad musical como recurso de trabajo para los docentes es fundamental, porque brinda la oportunidad de trabajar en colaboración con sus alumnos sin perder el enfoque de lo que se quiere lograr a través de ella. Los docentes, mediante las actividades musicales plantean objetivos de trabajo, pero haciendo del proceso un momento de disfrute donde puedan 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. (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

¹ Cuando los maestros brindan oportunidades para que los niños pequeños se involucren en el juego de música que se centra en la estructura y el lenguaje, se conectan y refuerzan los objetivos curriculares, especialmente en lenguaje, alfabetización y matemáticas (Traducción Libre).

articulación, hacemos mención a dos aspectos importantes a considerar. Uno, la 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. Y dos; buscar la herramienta adecuada para hacer de esta articulación de contenidos una forma armoniosa, que 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 ésta en su etapa inicial de formación en educación como maestros. La música, en muchas ocasiones 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 saca 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 los maestros 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 para un momento de disfrute sin un mensaje claro que transmitir.

(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 lograr conocer y entender el potencial que tiene la música como un medio de trabajo el cual permite 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).

El profesor Daniel J. Levitin (2006) plantea en su libro “El cerebro y la música”, que los docentes pueden, a través del uso de la música desarrollar el cerebro de los niños, que la música produce un aprendizaje acelerado y significativo, a la música se le atribuyen cualidades que facilitan la sociabilización entre individuos y modifican el estado de ánimo (Pérez Aldeguer, 2010). Los docentes tienen una gran herramienta que les permite no solo poder brindar un momento de calma o disfrute a través de la música, sino que contribuye al desarrollo de habilidades, no solo que ayudan al área cognitiva sino social y emocional.

2.2. La música y el desarrollo integral del niño con TEA:

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 sobresalir en determinadas materias, pues su interés profundo por algunos temas hace de ellos, personas expertas. Sin embargo, se vio también en ellos, determinadas limitaciones que presentan en su desarrollo. Este punto se enfocará en crear una conexión entre las áreas que son difíciles 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.

Villanueva (2014) plantea que los niños que se encuentran en el nivel uno del TEA tienen dificultades para desarrollar relaciones sociales efectivas, 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 ciertas actitudes y comportamientos como esperar turno, preguntar, pedir permiso o por favor, dar opiniones o simplemente tener una escucha activa cuando otros hablan. (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.²

La recomendación al momento de trabajar con niños del nivel uno del TEA es, que es necesario dejar que se relacione 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 de ensayo y error, no es 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 demás 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.

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. (Attwood, 2000) plantea que toda actividad realizada con niños que se encuentren en el nivel uno del TEA tendría que ser reforzada con recursos visuales y con todo aquello que contribuya al reconocimiento de expresiones faciales y corporales para facilitar las interacciones sociales. Los niños Asperger, difícilmente pueden leer expresiones y automáticamente relacionarlas con alguna emoción, porque no son

² 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 pares apropiado (Traducción Libre).

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. Villanueva (2014), propone que la música pueda crear un espacio de socialización que favorezca la atención y el entendimiento de ciertas expresiones, claro está, acompañado 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 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, es entonces cuando la música logra establecer la conexión necesaria 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 la expresión corporal a nivel global y lograr entender lo que se siente y poder expresarlo a nivel corporal y gestual que 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 y la comunicación se ve obstruida al punto de excluir a estos niños por su falta de interés o lógica al hablar, (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 dificultad en 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 en el momento en 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, pues les permite, a través de la observación, conocer en sus compañeros cómo funciona la comunicación no verbal y aprenderlo, para a partir de ello, incluirse en la dinámica de juego a través de la música.

(Riesgo, Loguercio & Longo, 2011) afirman que la música, al ser un medio que requiere del 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 de 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 crea necesario.

Bernal y otros (2010, p. 1) dicen que:

“El éxito de la educación depende en gran medida de la manera como el profesor selecciona, organiza y secuencia los contenidos de su materia y las experiencias de aprendizaje. Adoptar una metodología coherente para desarrollar el currículum es hacer referencia expresa al conjunto de estrategias didácticas y modos de intervención que permiten desarrollar la acción educativa y es el profesor, con absoluta autonomía y como responsable directo, quien ha de saber elegir el modelo didáctico para que su adaptación a la práctica concreta resulte apropiada a las características individuales de sus alumnos”.

El rol docente es crucial al momento de desarrollar actividades que proporcionen no solo conocimiento sino experiencias significativas que contribuyan a la interiorización y uso de este conocimiento, pero también recae en ellos la responsabilidad de hacer uso de sus recursos de manera adecuada, agradable y segura para los niños y niñas, sobre todo para aquellos que se encuentran en el nivel uno del TEA.

Es decir, que sea cual sea el perfil docente, lo importante es el cómo se lleva a cabo el proceso educativo, siendo su finalidad la que nos indica la LOE en el artículo 16:

“Proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo”.

La música es un tipo de lenguaje con características propias de comunicación e interacción que posee habilidades de producir emociones y despertar sentimientos. El docente tiene que dar a conocer el uso de esta herramienta, haciendo uso de ella para la aplicación y desarrollo de clases viéndolo como una oportunidad de inclusión y trabajo partiendo del respeto por los diversos ritmos de aprendizaje y características propias del estudiante (Akoschky, 2001).

La música es un tipo de lenguaje que 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; 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. La música Contribuye al desarrollo cognitivo de las personas, ya que ayuda al desarrollo de la memoria, por otro lado ayuda a la atención y concentración de la actividad que se está realizando. Contribuye al reconocimiento corporal, al entendimiento de su propio cuerpo como un todo y ser capaz de dominarlo para realizar actividades que él desee.

2.3 La música como recurso para integrar a los niños y niñas del nivel uno del TEA

La música según (Custodio y Cano, 2017) es un tipo de lenguaje que permite al ser humano entender su derredor y entenderse así 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, donde 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 conociendo a nivel físico de manera completa los diversos sonidos que pueden expresar con su cuerpo. La expresión corporal busca mejorar los niveles de comunicación y creatividad mediante la música, ya que a través del movimiento los niños tienen la oportunidad de expresar emociones, ideas o situaciones que para ellos es importante y significativo.

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. (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 en el desarrollo integral de los alumnos. (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. 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 dicho momento son evocadas cuando el individuo es expuesto nuevamente al estímulo musical recreando con ello aquella situación de alegría, tristeza, sorpresa o enojo.

De alguna manera esta relación socio-afectivo contribuye a la socialización e interacción con su medio y con los que habitan en él y desde el punto de vista del rol docente, los niños aprenden habilidades y procesos. La experiencia musical activa la imaginación y la creatividad, construyendo el fundamento desde el cual actúan los procesos de cognición: percepción, atención, memoria, inteligencia, pensamiento y lenguaje. Como nos dice Storr (2007, p. 53): “La música provoca respuestas físicas similares en diversas personas y al mismo tiempo. Ése es el motivo por el cual puede inducir a la reunión de un grupo y crear sensación de unidad”

En relación con la conexión de la música y las emociones (Alamios, 2014) plantea que la experimentación y reflexión de los sonidos armónicos y los propios sonidos de nuestro rededor, constituyen un estado de armonía musical que ocasiona 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, así como el trabajo colaborativo y agradable de respeto por el ritmo de aprendizaje al que van los demás. (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 pueda 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 y oler. 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 lo está produciendo.

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. 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 logrará 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. (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 con 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 “la 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 el recuerdo de 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, reestructuración 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, si bien son realizadas muchas veces en orden de acción, es importante reconocer que cada una de ellas permite al niño desarrollar habilidades como la atención y concentración. (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 ésta provoca en el niño el desarrollo de

la memoria, el proceso de evocación de lo ya aprendido, el 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.

La música permite que el niño descubra una nueva forma de entender su cuerpo, experimentar con él 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 poder manejarlo, para experimentarlo y experimentar su entorno, esto constituye un gran logro. (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, proporcionándole 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 proporciona una manera de comunicarse entendiendo lo que quiere, conociendo y expresando 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 luego poder verbalizarlo.

En resumen, 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. 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. 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 contribuye al **reconocimiento corporal**, al entendimiento de su cuerpo como un todo y ser capaz de dominarlo para realizar actividades que él desee.

PARTE: II INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN:

El nivel de esta investigación es de carácter exploratorio, porque permite según Hernández, Fernández y Baptista (2006) No solo familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos sino también generar a futuro investigaciones más completas sobre un contexto particular a través del planteamiento de nuevos problemas que surjan de esta investigación.

Por lo tanto, el tipo de esta investigación es un estudio de caso, como afirma Hernández, Fernández y Baptista (2014): "Se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con su contexto" (p.358). Lo que se quiere es observar de qué manera se realizan las actividades y de qué manera se integran a estos niños dentro de las aulas sin la interrupción de un fenómeno externo, dejando que las actividades se desarrollen lo más natural posible.

OBJETIVOS:

Para esta investigación se formuló un objetivo general y dos objetivos específicos que responden de manera pertinente.

Objetivo general:

Describir las percepciones que tienen los docentes del II ciclo de educación inicial en relación a la música como medio de inclusión de niños de nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo en contextos escolares.

Objetivos específicos:

- Identificar las necesidades que niños de nivel uno del TEA, tienen en el II ciclo de EI.
- Conocer las percepciones que tienen los docentes de II ciclo sobre las potencialidades de la música como medio de inclusión de niños de nivel I del TEA.

DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS E INDICADORES:

Teniendo como base al tema de investigación “Describir las percepciones que tienen los docentes del II nivel de educación inicial en relación a la música como medio de inclusión de niños de nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo en contextos escolares.” Las dos categorías a desarrollar pertenecen cada una a objetivos específicos. Se decidió desarrollar dos objetivos específicos, por lo que el primer objetivo específico posee la categoría de “características de los niños del nivel uno del TEA” por lo tanto su sub categoría tiene como nombre “Características de niños del nivel uno del TEA en el II ciclo de EI”, es importante saber qué tanto conocen los docentes sobre estos niños y si reconocen sus habilidades y limitaciones y cómo estas pueden ser desarrolladas a través de la música, esta información fue recopilada a través de entrevistas semi estructuradas. Así mismo, se decidió desarrollar 4 sub categorías que ayudarán a describir de mejor manera, estas son: desarrollo cognitivo de los niños del nivel uno del TEA, desarrollo emocional de los niños del nivel uno del TEA, desarrollo social de los niños del nivel uno del TEA y conocimiento de los niveles que posee el TEA.

Para nuestro segundo objetivo específico, la categoría a desarrollar es “potencialidades de la música en el trabajo docente” por lo que su categoría a desarrollar es “potencialidades de la música como medio para favorecer la inclusión” dentro de ella se desarrollará las dimensiones de la música como nuestras 4 subcategoría: rítmica, sonido, vocal-melódica y corporal; y el trabajo docente a través de la música como nuestra quinta subcategoría.

METODOLOGÍA:

La metodología de una investigación según (Behar, 2008) plantea la descripción y argumentación de las principales decisiones metodológicas según el tema de investigación, así como la claridad del enfoque y estructura para validar la investigación. La investigación a desarrollar es empírica con un enfoque cualitativo “estudio de casos” donde se recolectaron datos a partir de entrevistas procurando responder al QUÉ, CÓMO y POR QUÉ de una situación, donde los datos se exploran e interpretan.

El método de investigación es el estudio de un caso, que según Monge (2011), tiene como propósito indagar profundamente y analizar un fenómeno específico, pudiendo ser un programa, un evento, una persona, un proceso, un grupo social, etc. Por tanto, este estudio permite analizar y comprender la particularidad del caso e intentar conocer cómo funcionan las partes en general y qué relaciones existen entre ellas para formar un todo, es decir, una descripción intensiva y holística del mismo. Stake (1998) plantea tres tipos de casos que tiene que ver con el número de unidades o entidades a tener en cuenta. De manera que, para esta investigación se seleccionó como tipo de estudio una sola unidad de análisis que nos permite evaluar el caso, el tema de la música como herramienta docente para la inclusión de niños de nivel uno del TEA pueda ser incluido en un contexto escolar.

El enfoque metodológico seleccionado para este estudio es cualitativo. Este enfoque se utiliza para diversos tipos de investigación en el campo de las ciencias sociales, la educación, la psicología, las ciencias de la salud y disciplinas análogas (Flick, 2015). En este caso es cualitativa porque es una investigación “desde dentro”, presume un predominio de lo individual y subjetivo y su concepción de la realidad social entra en el aspecto humanista (Bisquerra, 1989).

La metodología cualitativa, como afirma Hernández, Fernández y Baptista (2014): “Se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358). El fenómeno que vamos a explorar es la manera que es utilizado el recurso musical por los docentes del II nivel de Educación Inicial para la inclusión de niños de nivel uno del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en contextos escolares. El tipo de metodología será un estudio de caso, el nivel de dicha investigación es exploratorio, porque permite según Hernández, Fernández y Baptista (2006) no solo familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos sino también generar a futuro, investigaciones más completas sobre un contexto particular a través del planteamiento de nuevos problemas que surjan de esta investigación.

En relación al consentimiento informado, los documentos de Serie Ética de la investigación con seres humanos como el “Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos?” y “Módulo 2: Respeto por las personas. Documento completo”. Para ello, se tuvo la reunión necesaria con la directiva del nido de gestión privada de Surquillo para realizar entrevistas a las docentes del segundo nivel inicial que competen a los 4 y 5 años. De la misma manera, se conversó con cada una de las profesoras y se permitió realizar las entrevistas.

La primera técnica es la entrevista. Según (Munarriz,1992) plantea que la entrevista “es la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas” y su instrumento será la entrevista semi- estructurada ya que (Munarriz,1992) afirma que este instrumento permite clarificar ciertas contradicciones entre lo observado y la información recogida por otras fuentes (entrevistas anteriores, documentos, etc.), que pudieran crear problemas de relación si intentáramos esclarecerlos durante el estudio. Por lo tanto, (Munarriz, 1992 p.113) afirma que:

“es una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas que parten de las interrogantes aparecidas en el transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que se van intuyendo y que a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados. El conocimiento previo de todo proceso permitirá al entrevistador orientar la entrevista. La guía de la entrevista que utilizará el investigador sirve para tener en cuenta todos los temas que son relevantes, sobre los que tenemos que indagar, aunque no es necesario mantener un orden en el desarrollo de la entrevista”

Se entrevistó a 4 docentes del II ciclo del nivel inicial que en su experiencia laboral y/o actualidad tuvieron la oportunidad de trabajar con niños o niñas con nivel uno del TEA. Las profesoras entrevistadas son dos de cuatro años y dos de 5 años. Se realizó una reunión con la directora de la IE para realizar el consentimiento informado para realizar entrevistas a dos de sus docentes de 4 años y dos de 5 años, se explicó el tema de investigación así como los objetivos de la misma, dejamos claro que el nombre de la institución siempre se mantendrá en el anonimato así como el nombre de sus profesoras, que si tenía alguna duda o quisiera saber el proceso de la investigación estaba muy dispuesta a comentarle e informarle sobre ello, que si en algún momento ella ya no deseaba formar parte de esta investigación estaba en total libertad de retirarse y que el producto final de esta información estaría a su disposición si así lo deseaba.

Luego de ello, se pasó a realizar las entrevistas con las 4 docentes, entrevistas que se desarrollaron en tres fechas, cada entrevista tuvo una duración de 35 minutos. El día jueves se realizó dos entrevistas y las otras dos los días lunes y martes. Las entrevistas se llevaron a cabo en sus respectivas aulas a la hora de salida, con unos días de anticipación se les comentó a las profesoras que se quería realizar una entrevista y si estaban dispuestas a ayudar a mi tema de investigación,

al tener una respuesta afirmativa se pasó a entablar una fecha específica para cada una de ellas, en ese momento se les presentó el documento informado se les explicó el tema y los objetivos de la misma.



CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para esta parte de la investigación se recopiló y codificó las preguntas y respuestas de las docentes (dos de 4 años y dos de 5 años) brindadas en la entrevista realizada, con la finalidad de triangular la información del marco teórico y las respuestas de las docentes para analizar e interpretar los resultados y lograr responder al tema de estudio que es “Describir las percepciones que tienen los docentes del II nivel de educación inicial en relación a la música como medio de inclusión de niños de nivel uno del Trastorno del Espectro del Autismo en contextos escolares”.

Luego de la recolección de datos a través de las entrevistas que tiene como objetivo “Identificar las percepciones de los docentes en relación a la música para la inclusión del niños del nivel uno del TEA en aula” realizadas a dos docentes de aula de 4 años y dos de 5 años se puede ver que en relación a la primera categoría “Características de niños de nivel uno del TEA en el II ciclo de EI”, se desarrolla la subcategoría que es “Conocimiento de los niveles del TEA” aún hacen uso del término Asperger al referirse a los niños del nivel uno del TEA y esto fue lo que se encontró. Si bien es cierto tienen conocimiento de que existe un nivel con mayor dificultad, aún no hacen el uso correcto del término y por ende se tiende a creer el trabajo con niños autistas es menos complejo que con niños asperger.

Al plantear la pregunta **¿Conoce algunos de los beneficios que proporciona la música al ser trabajado con niños del nivel uno del TEA? (P4)** solo la cuarta entrevistada afirmó **“cada nivel tiene su complejidad y los de Asperger son como más tranquilos, los más suaves, los que se pueden llevar un poquito más” [1EP4Co]**. Sin embargo, las otras tres entrevistadas no lo ven como un nivel menor de dificultad para desarrollarse de manera progresiva en el aula. La segunda profesora entrevistada establece la diferencia entre autismo y asperger diciendo al responder la pregunta **¿Alguna vez ha trabajado con niños de inclusión? ¿Cómo fue el trabajo con ellos? (P1)** afirmando que **“Tiempo atrás tuve un grupo de**

niños con casos de autismo, asperger y TDH. Estuve dos años con ellos y dentro de todo fue un buen grupo porque aprendieron a conocerse y a identificar las características de cada uno, ellos no conocían el diagnóstico de si uno o el otro era TEA o tenía autismo o asperger” [2EP1Co], la tercera hace mención de “He tenido niños con síndrome de Down, asperger y autismo” [3EP1Co] y finalmente la cuarta dijo “tuve la oportunidad de tener en el aula a un niño con asperger y autismo” [4EP1Co].

Sin embargo, tras el estudio de las características que describen a estos niños en el nivel uno del 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 des-integrativo 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 le conocía anteriormente, no hay datos cualitativos que sustenten que este síndrome pueda diferenciarse de los demás. A raíz de esta disyuntiva y con la intención de buscar una respuesta lógica y coherente para pasar 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 des-integrativo 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.

Sin embargo dos de ellas reconocen que el TEA presenta niveles, ya que la primera menciona “cada nivel tiene su complejidad y los de Asperger son como más tranquilos, los más suaves, los que se pueden llevar un poquito más” [1EP4Co], la segunda comenta “El primer año tuve un niño diagnosticado de autismo que tuvo una inclusión de tres veces por semana, pero tenía un nivel de autismo bastante alto que lamentablemente por más que se trabajaba no llegaba a interiorizar el grupo, era bastante di social por lo cual no se vio un avance en él” [2EP1Cad] pero aun reconociendo las limitaciones de un niño “Asperger” y un niño “autista”, tal como ellas hacen diferenciación, encuentran que

tienen en común algunas deficiencias en las áreas emocional, social y cognitivo menciona **“tengo un niño de inclusión con autismo que solo asiste una vez por semana con el propósito de compenetrarse y sociabilizar con los demás niños ya que eso se le dificulta, tiene fijaciones marcadas y le cuesta identificar o verbalizar cuando esta triste o feliz pero que va avanzando sin embargo el niño asperger que tenía cierta dificultad pero no al nivel del otro niño autista”** [2EP1Cad]

Las docentes afirman que el trabajo con estos niños del nivel uno del TEA siempre dependerá de las características de cada niño, el nivel no los hace a todos igual, el niño que pertenece al nivel 1 del TEA, no es igual que el resto que pertenece a este grupo. La entrevistada uno menciona **“casi siempre me ha tocado trabajar con niños asperger en mi grupo de niños, pero definitivamente no se trabajaba de la misma manera, sus limitaciones o habilidades eran distintas”** [1EP1Co]. De esta manera se afirma que 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).

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 ya 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). Pero, si bien se considera un nivel menor de dificultad y no requiere de apoyo substancial se puede afirmar que estos niños y niñas poseen ciertas limitaciones en las siguientes áreas:

En relación a la primera subcategoría “El desarrollo social de los niños de nivel uno del TEA” los niños que se encuentran en el nivel uno del TEA, poseen intereses muy marcados por determinados temas, por lo que se les dificulta entablar relaciones amicales, ya que su poca capacidad de flexibilidad mental frente a determinados temas de conversación hace difícil un ameno y fluido diálogo entre el niño con esta condición y otras personas, por eso se afirma lo siguiente:

El niño o niña del nivel uno del TEA 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 cuatro docentes reconocen esta limitación y que existe cierta debilidad en el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas de nivel uno del TEA ya que al realizarles la pregunta 4 ¿conoce algunos de los beneficios que proporciona la música al ser trabajado con niños del nivel uno del TEA? afirman lo siguiente, la primera docente menciona **“aparte que están muy atentos a las cosas que les interesan, pero suelen tener esta fijación que no les permite interesarse en compartir con los demás” [1EP4As]**. Según Latorre, C & Puyuelo, M. (2016) son niños con bajo nivel social y sus relaciones interpersonales se afectan progresivamente, esto porque en las relaciones con el otro tiene que existir cierta reciprocidad de lo que les gusta a los dos y el tema de la escucha y el juego colectivo que permite la integración, pero estos niños o niñas tienen solo interés en lo que les gusta a ellos y no son capaces de abrirse al otro para conocer algo nuevo.

La segunda profesora entrevistada menciona, **“era capaz de seguir las indicaciones, aunque tenía sus altos y bajos por momentos, era muy cerrado con los temas que le gustaba y se podía pasar horas de horas hablando de los planetas o como el otro niño de los animales salvajes con características, hábitat, entre otros sin importarle si sus compañeros estaban atentos o no” [2EP2As]**, se afirma que los niños pertenecientes a este nivel tienen dificultades en sus relaciones sociales “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).

La tercera profesora entrevistada respondió **“con la niña que tenía asperger no había mucho problema a nivel académico porque son muy hábiles pero con lo que les gusta, solo tenía que darle más posibilidades de trabajo con todos los temas que desarrollábamos, suelen ser marcados sus gustos entonces el reto era poder darle otra posibilidad de hacer las cosas con sus compañeros y no corte el hilo de la clase al contarnos sobre ese cuento en específico por ejemplo” [3EP2As]**, por eso las relaciones sociales de estos niños se ven interrumpidas de manera abrupta, al no poseer una mentalidad flexible con diversos temas o actividades, según Villanueva (2014), se les complica mucho 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. Sin embargo, los ritmos que poseen estos niños

del nivel uno, suelen ser más pausados. La tercera profesora menciona que **“por ejemplo, mi niño con asperger tenía un ritmo para hacer sus actividades, como que se tomaba un poco más de tiempo para entender y ejecutar la indicaciones” [3EP7As]** y en relación con lo mencionada es que Grossman, Klin, Carter, & Volkmar (2000) afirman que 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 son actividades que demandan considerable agilidad y flexibilidad mental, por lo que estos niños en el nivel uno del TEA se ven abrumados por la rapidez de las interacciones.

La cuarta profesora entrevistada también menciona que **“con mi niño asperger, tuve que identificar qué temas eran de su interés y poder involucrarlo en el grupo, claro que constantemente hablaba de los dinosaurios y a sus compañeros en un inicio les llamó la atención y luego ya no querían jugar con él porque solo hablaba de eso y él quería explicar con términos un tanto complejos y a sus compañeros ya no les llamaba la atención” [4EP2As]** y en efecto, Wing citado por Revuelta, M. (2015) presenta 3 elementos donde los niños con nivel uno del TEA presentan deficiencias: la interacción social; imaginación social; comunicación verbal y no verbal. Estas se afectan al poseer rigidez mental, impidiéndoles mostrar interés por los gustos de los demás y solo centrarse en sus gustos dejando de lado la empatía por el otro. Pero también se hace referencia a lo que puede hacer la docente para poder incluirlo, tal como lo mencionó en su respuesta y desde este enfoque de compromiso por parte de la docente es que 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 que cada niño tenga una experiencia que contribuya a su desarrollo físico, mental y emocional.

En relación a la segunda sub categoría “El desarrollo emocional de los niños de nivel uno del TEA” el desarrollo emocional es otro aspecto que aún presenta dificultad al momento de identificar si están tristes, felices, molestos o asustados y sobre todo la verbalización o demostración moderada de sus emociones es lo que aún falta trabajar.

Tres de las cuatro profesoras mencionan esta característica. La primera dice **“no pueden expresar sus emociones de manera correcta, no saben reconocer o diferenciar de lo triste o molesto que son como las básicas y las primeras en**

descubrir e identificar” [1EP5Ae] y de acuerdo a Grossman, Klin, Carter, & Volkmar (2000), los niños de 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 a cada minuto y la interacción de dos o tres temas a la vez o paralelamente son actividades que demandan considerable agilidad y flexibilidad mental, por lo cual estos niños en nivel uno del TEA se ven abrumados por la rapidez de las interacciones y lo que esto implica como leer el mensaje verbal, gestual y corporal. Tienen dificultad para lograr entender al otro, decodificar ciertas actitudes y hacer una lectura personal para desarrollar empatía, entonces todo este proceso no permite que ellos puedan ir descubriendo a su ritmo, lo que sienten y cómo pueden expresarlo.

La tercera menciona, **“no lograba expresar sus emociones de manera correcta, no sabía decir estoy molesta por esto, esto y esto, pero siempre tenía que estar atenta a sus reacciones porque solía molestarse y retirarse de la asamblea o salirse del salón” [3EP2Ae]** como aquí se menciona, falta desarrollar desde temprana edad la capacidad de demostrar emociones de manera correcta y sin atacar. Se afirma que “el niño a la hora de relacionarse es bastante frío al expresarse tanto de forma manual como facial, ya que nuestros gestos normales también indican estados de ánimo o emociones” (Revuelta 2015, p.18). Así como afirma que estos niños y niñas 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 no logran demostrar sus emociones de manera asertiva, por lo tanto, no alcanzan a decodificar los gestos de los demás. Como resultado, no entienden los estados de ánimo de sus pares. Y la segunda profesora expresa que **“a veces no les gusta el contacto físico o no identifican cuando alguien está molesto o triste, no logran leer ni entender motivos” [4EP9Ae]** 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 lograr entender a los demás. Sin embargo, estos niños carecen de esta capacidad ya que no decodifican las expresiones faciales o corporales que componen un estado de ánimo o incluso entender las razones verbales del motivo del estado de ánimo del compañero.

En tercer lugar, en relación a la tercera subcategoría “El desarrollo cognitivo de los niños de nivel uno del TEA” en relación a este desarrollo solo dos de las cuatro profesoras reconocen una limitación en el desarrollo cognitivo ya que la primera entrevistada menciona **“puede crear como un ambiente de relajación que le permite concentrarse para las actividades como asamblea de matemática o cuando se canta canciones de las partes del cuerpo o algún tema que se esté desarrollando” [1EP5Cg]** Y sobre esta rigidez habla (Melo, 2009, p.14)“(…) la rigidez cognitiva parece conducirle a desarrollar intereses inusuales que son perseguidos de forma obsesiva con independencia de las necesidades de los demás” que no les permite experimentar otros espacios ni formas de trabajar distintas a la que conocen, porque siempre buscan saber en su totalidad lo que les gusta.

La tercera profesora menciona **“tenía que estar atenta a sus reacciones porque solía molestar y retirarse de la asamblea o salirse del salón” [3EP2Ae]**, participar solo de los momentos que les gusta o hablar solo de temas que les interesa, crea un estancamiento a nivel cognitivo, solo aprende lo que le gusta y en el momento que quiere. Este desarrollo está muy relacionado con la fijación en temas específicos que estos niños puedan tener.

Pero estos niños y niñas, como se mencionó en un principio son de nivel uno, y no requieren de apoyo substancial (Carpintero, H.2015) porque poseen ciertas habilidades que solo tres de las profesoras enunciaron. La primera menciona **“los de Asperger son como más tranquilos, los más suaves” [1EP4H]** la segunda mencionó **“tuve un niño con autismo que sí se desenvolvía bien en el lenguaje y que también era capaz de seguir las indicaciones, aunque tenía sus altos y bajos por momentos” [2EP2H]** y la tercera reconoce que **“con la niña que tenía asperger no había mucho problema a nivel académico porque son muy hábiles pero con lo que les gusta” [3EP2H]**; de tal manera “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).

Según el profesor Daniel J. Levitin (2006) plantea en su libro “El cerebro y la música”, que los docentes pueden, a través del uso de la música, desarrollar el cerebro de los niños, que les produce un aprendizaje acelerado y significativo, donde a la música se le atribuyen cualidades que facilitan la sociabilización entre individuos y modifica el estado de ánimo (Pérez Aldeguer, 2010). Los docentes tienen una gran herramienta que les permite no solo brindar un momento de calma o disfrute a través

de la música, sino que contribuye al desarrollo de habilidades y no solo que ayudan al área cognitiva sino también social y emocional.

Para esta categoría se encontró que si bien algunas reconocen que existen ciertas similitudes en cuanto a deficiencias o habilidades, estas reconocen que depende mucho del niño y sus características, así mismo reconocen que tienen limitaciones en el desarrollo social, ya que se les dificulta poder mostrar interés por gustos de los demás cuando estos no son los suyos, en cuanto al área emocional, se les dificulta reconocer e interpretar determinados gestos o respuestas que puedan expresar alguna emoción y pueden mostrarse muy poco empáticos con ellos. Y en el desarrollo cognitivo, presentan grandes habilidades de memoria y desarrollo de temas al detalle pero con aquellos que suelen ser solo de su interés. De la misma manera se cree que trabajar con niños con el TEA requiere más dificultad que con niños “asperger”.

Después de haber entrevistado a las 4 profesoras en relación a “Identificar las percepciones de los docentes en relación a la música para la inclusión del niño de nivel uno del TEA en aula”, lo que se quiere describir ahora son las percepciones que tienen los docentes sobre las potencialidades de la música para la inclusión de estos niños en contextos escolares y esto fue lo que se halló.

En relación a la primera subcategoría “trabajo docente en el aula” se respondió a la pregunta **¿Qué estrategias usa para incorporar a los niños de inclusión a las actividades del aula? (P2)** Solo la primera entrevistada mencionó alguna relación con la adaptación curricular **“Hacia adaptaciones curriculares en el que, si yo ponía la actividad trataba de que no fueran colores muy fuertes para que los chicos de autismo no les afecte visualmente, que no tuvieran ruidos tan altos, para que no tuvieran una u otra consecuencia” [1EP2ATp]**, en los niños del nivel uno del TEA con 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” prestando más atención a sus características como lo menciona la segunda entrevistada **“Eso depende de las características de cada niño, por ejemplo, si bien se puede tener a tres niños con autismo no todos van a reaccionar de la misma manera, juegos colectivos o materiales sensoriales” [2EP2ATp]**. Todo ello se realiza no con la finalidad de crear diferencias entre compañeros ni para resaltar sus debilidades, sino que el docente al tener una amplia gama de estudiantes tiene en cuenta que cada uno de

ellos posee capacidades y limitaciones particulares, y pueda ver la necesidad de cuestionar y evaluar el rol que cumple y puede requerir hacer alguna adaptación para que estos niños puedan integrarse mejor.

Sin embargo, fue solo la primera entrevistada que reconoció el apoyo de la institución, al mencionar que si bien reconoce que el trabajo desde las aulas es de suma importancia, sobre todo si se tiene un plan de trabajo propuesto por la misma institución, pues menciona **“Que se vea ese vínculo para que ellos me tengan confianza y poder ayudarlos a su inclusión claro que la institución también debe cumplir su rol como tal” [1EP1I]**; 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 pero también se debe reconocer al rol docente como de suma importancia para llevar a cabo esta inclusión, tal como lo menciona (Rangel 2017) explica que para 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 la diversidad, antes que a las limitaciones que se puede encontrar en la inclusión de estos niños y niñas.

Sin embargo, solo la tercera entrevistada menciona la música como posible estrategia para incluir a estos niños, ella señala **“El trabajo en grupo sí fue necesario encontrar juegos y canciones de su interés para poder integrarlos” [3EP2ATp]**, 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.

Y solo la cuarta entrevistada mencionó **“Yo pienso que debemos tratar el problema con los papás y dependiendo la condición del niño ya buscaría las estrategias más adecuadas para él y lo otro que haría sería hablar con todos sus compañeros para entender su condición, ayudarlo para participar la mejor manera” [4EP2ATp]**, reforzando esta idea con Rao, Beidel, & Murray. (2007) que afirma 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 habla de un planteamiento de trabajo que contribuya al desarrollo de sus habilidades sociales, cognitivas y emocionales y los docentes

tienen la responsabilidad de formar un vínculo de trabajo con los padres para que estos dos aspectos estén en sintonía durante dicho trabajo, pues son ámbitos donde el niño se relaciona con frecuencia.

Cuando se realiza las preguntas directamente sobre los beneficios y posibilidades de trabajo con niños y niñas del nivel uno del TEA, las docentes reconocían que usaban esta herramienta, la música, pero no fue una de sus primeras opciones al plantear estrategias de trabajo con estos niños a excepción de la tercera entrevistada cómo lo mencioné hace un momento.

Desarrollando la segunda subcategoría, en relación a las dimensiones de la música. La primera de ellas es la dimensión del sonido, solo la primera y cuarta entrevistada son conscientes de esta dimensión pero no como una dimensión total, pero si son conscientes de los beneficios en su desarrollo, en el caso de la primera entrevistada hace la relación con la primera dimensión que es el sonido afirmando **“Sé muy bien que hay diferentes tipos de música como las instrumentales o las suaves, que a ellos los tranquiliza o como también hay otros sonidos que son suaves, pero son tan agudos que les timbran más el oído y no les gustan”**[1EP3Ds] según Montoya (2016) va mucho más allá de simplemente captar algún sonido y retenerlo, sino que implica tener una capacidad de escucha, la cual integra diferentes aspectos entre ellos el plano afectivo. Los diferentes sonidos que llegan a cada ser humano, gracias a su capacidad auditiva, causan diferentes reacciones y sensaciones dependiendo de las características de este. El sonido, que según los fisiólogos es eminentemente afectivo, puede producir en nosotros múltiples impresiones, según su duración, intensidad, altura, timbre u otras cualidades. Esta dimensión como lo menciona Montoya (2016) tiene una fuerte relación con lo emocional, una de las áreas de desarrollo que las docentes reconocían como debilidad en estos niños del nivel uno del TEA y que les permite, haciendo uso del sonido adecuado, una recepción positiva de las actividades, propiciando un momento de disfrute y aprendizaje.

La cuarta entrevistada también encontró relación con el beneficio que proporciona la música y haciendo énfasis en el sonido, menciona **“si vemos las condiciones de otros niños, una música relajante depende de la estrategia si lo puede relajar o motivar creo que para ellos también funcionaria y el sonido de ellos los ayuda para situarse en un contexto o situación”** [4EP3Ds]. La impresión que nos causa la duración de un sonido varía de acuerdo a la naturaleza del sonido y según sea agudo, fuerte o estridente nos es más o menos desagradable. (Willems, 1984, p. 67). La música brinda la capacidad de una escucha activa, pero sobre todo

la capacidad de comprender lo que se escucha y reaccionar frente a ello. El desarrollo auditivo musical proporciona el desarrollo de la atención y poco a poco le servirá en su relación con su entorno y con las personas que habitan en ella.

En relación a nuestra segunda subcategoría dimensión vocal-melódico, solo nuestras tres primeras entrevistadas son conscientes de ello. La primera menciona, **“Hay canciones que les puede decir el deletreo de una palabra, las letras, los números, la secuencia de los números, de repente hasta con vídeos musicales que tiene que observar también puede ver las formas, las partes del cuerpo” [1EP10Dvm].** La dimensión Vocal – Melódica es fundamental en el trabajo con la música; empieza en la imitación y poco a poco los niños van creando o emitiendo sus propios cantos convirtiéndose en un medio de expresión. Montoya (2016) plantea que el canto brinda a los niños la oportunidad de expresar sentimientos, ideas y deseos que verbalmente en una conversación no pueden expresar. Pero esto es reforzado con la expresión gestual, tal como lo menciona (Huron, 2001) quien 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.

De la misma manera la segunda entrevistada afirma **“la música te ayuda mucho, es un punto básico para la motivación tanto para cualquier tema como para las matemáticas o la comunicación o un tema personal, entonces a mí me parece el punto principal para iniciar un proceso de aprendizaje” [2EP10Dvm],** Montoya (2016) asegura que mediante la música el niño siente seguridad al expresar lo que es y en descubrir lo que su entorno tiene para ofrecerle y reconocer que tiene características de su propio entorno, al mismo tiempo sintiendo satisfacción que es lo que la música brinda. Esta dimensión está relacionada con el desarrollo cognitivo de estos niños, área que solo dos de las profesoras reconocieron como debilidad en estos niños. Según sostiene (Porstein, 2001) deberá conocer a su grupo de alumnos y recabar información acerca de ellos con 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 donde cada estudiante pueda ir desarrollándose cognitivamente.

La tercera entrevistada menciona **“Cuando realizamos canciones con algún tema a desarrollar, como te dije los números, las partes de su cuerpo, los**

sonidos de las letras, lateralidad, y todo tema que se quiera trabajar dentro del aula. Como que le permite estar más dispuesto a realizar las actividades” [3EP10Dvm]. Si bien existen espacios escolares donde se acerca al niño a la música de manera explícita en las “actividades musicales”, 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. Por otro lado, la música debiera ser tomada como una herramienta y con ello ir desarrollando el lenguaje y nociones matemáticas propias del medio. **(Morehouse, 2013, p. 82)** afirma: “When teachers provide opportunities for young children to engage in the game of music focusing on structure and language, they connect to and reinforce curricular goals, especially in language, literacy, and math”³

La tercera subcategoría que desarrolla la dimensión rítmica, tal como lo expresa Montoya (2016) se relaciona en gran medida con el movimiento, pero sobre todo con la instrucción de seguir tiempos o pautas de su propio cuerpo para ir explorando, este en un inicio se expresa de manera libre pero poco a poco va desarrollando en el niño el sentido de seguimiento y de tiempos que se pueden llevar a cabo cotidianamente. En esta dimensión solo tres de las profesoras reconocieron dicho beneficio relacionándolo con las pautas de trabajo y cómo éstas contribuyen al orden de sus actividades. La primera mencionó **“Puede ayudarlos a entender el orden de las actividades, como que les marca pautas de trabajo y en los tiempos que toman” [1EP5Dr].** (Willems, 1984, p.34) afirma que:

El verdadero ritmo es innato y, de hecho, se encuentra en todo ser humano normal. El andar, la respiración, las pulsaciones, los movimientos más sutiles provocados por reacciones emotivas, por pensamientos, todos son movimientos instintivos y es a ellos a quienes debe recurrir el educador para obtener del niño, del alumno, del virtuoso, el auténtico ritmo viviente, interior, creador en el sentido más amplio de la palabra.

La segunda entrevistada afirma que **“Creo que ayuda a conocerse, cómo se siente y el ritmo de la música también los sitúa en un contexto, si estamos en actividad de movimiento, o concentración en matemática, cuento o por otro lado aprender las letras y sus sonidos” [2EP5Dr].** Eso es lo que la música proporciona, que a través de ella el niño o niña vaya descubriendo con su cuerpo, tiempos o compases en el trabajo con música y poco a poco lo lleve a un plano

³ "Cuando los maestros brindan oportunidades para que los niños pequeños participen en el juego de la música, enfocándose en la estructura y el lenguaje, se conectan y refuerzan las metas curriculares, especialmente en lenguaje, alfabetización y matemáticas" (traducción libre)

trabajado en su cotidianidad. Bernal (2010) plantea que el ritmo proporciona al niño o niña: orden, seguridad y confianza en sí mismo y en lo que hace, incluso en niños con necesidades educativas especiales, es un medio que les brinda la seguridad en lo que vendrá, y en que no hay nada incierto en lo que se realizará en un momento futuro, así estos niños responden de mejor manera. Les permite también marcar el pulso, acento con palmas, zapateo o con cualquier parte del cuerpo. Reconocer el ritmo de nuestro propio cuerpo es fundamental porque así estamos siendo conscientes de que nuestro cuerpo es un todo y como tal somos capaces de producir música y seguir el ritmo de otras fuentes que se encuentran en nuestro alrededor.

La tercera menciona **“por el mismo ritmo de la música creo que se pueden sentir más acogidos, calmados y en confianza para saber lo que se está realizando. Creo que es una forma acogedora de experimentar sus emociones” [3EP10Dr]**. Es en este punto donde establece relación con las emociones y el estado de ánimo que propicia este momento en relación a la rítmica. (Conejo 2012, pp.268) afirma que “improvisar no implica que el maestro no haya preparado y programado su trabajo, sino que debe ser flexible ante situaciones imprevistas propuestas por los niños y adaptarse a las necesidades y objetivos que el momento requiera” por tanto el trabajo con la música no debiera ser un acto de improvisación sino de flexibilización que le permita al estudiante aprender a un ritmo que él lo requiera reconociendo también sus estados de ánimo, sus emociones.

Por otro lado, esta dimensión está también vinculada con el desarrollo social de los niños y niñas del nivel uno del TEA. De esta manera que afirman **“que ellos tengan ese contacto como los abrazos, que se toquen, que corran juntos, que hagan grupos de tres para que puedan ver diferentes caritas y diferentes maneras de hacer una actividad y sobre todo la interacción que brinda ese momento es único” [1EP11Dr]**.

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”. De esta manera la segunda entrevistada también reconocen esta relación al afirmar que **“cuando se les pone música o un juego a través de la música, con su propio cuerpo sin darle algún otro material, entonces les pones la música y ellos pueden ir caminando, abrazándose o hacer cualquier juego de competencia o integración**

o un juego de seguimiento en el que con la música puedan ir expresándose, pueden ir moviéndose, se detienen, corren, a través de la música van sintiendo y pueden realizar sus propios movimientos también” [2EP11Dr].

De esta manera, esta dimensión se vincula con él y con sus relaciones interpersonales, pero sobre todo lo vincula a la lectura de la expresión gestual o corporal. Tal como lo menciona (Riesgo, Loguercio & Longo, 2011) quien plantea que los humanos somos seres musicales por naturaleza, por lo que el ritmo, la melodía y demás componentes de la música ayudan al niño a entender estas expresiones e intenciones que pueden tener los demás al momento de interactuar con el niño de nivel uno del TEA. Por esto las profesoras afirman que **“un juego de seguimiento en el que con la música puedan ir expresándose, pueden ir moviéndose, se detienen, corren, a través de la música van sintiendo y pueden realizar sus propios movimientos también” [2EP11Dr].** El docente según (Porstein, 2001) deberá conocer a su grupo de alumnos y recabar información acerca de ellos con 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 donde cada estudiante pueda sentirse parte de su grupo de trabajo.

Finalmente, para la cuarta subcategoría relacionada con la dimensión corporal, solo tres de las docentes afirmaron que existe beneficio para desarrollar esta dimensión. La primera menciona que **“una niña que no le gustaba el ruido ni tener contacto o moverse mucho, una actividad en específico le gustó porque le permitía moverse de diferentes formas que nunca lo había hecho antes y justamente estaba dirigido por una música entonces los chicos intentaron hacerlo otra vez para que se involucrara y ella les permite esa proximidad física porque la música siempre está relacionada con la expresión del cuerpo creo yo” [1EP11Dc].** La dimensión corporal, es un aspecto fundamental que permite el reconocimiento del cuerpo como un todo de forma global, que puede utilizarse para trabajar con la música o crear música con su propio cuerpo. Es a través de este trabajo con la música, que el niño va adquiriendo conocimiento de sus posibilidades y reconociendo sus limitaciones, es un medio por el cual el niño o la niña explora sin restricciones ni siente miedo a ser juzgado cuando lo esté haciendo bien o mal Hemsy (citado en Deborah Muhlbauer, 2009) plantea que la expresión a través del cuerpo brinda la oportunidad de: sensibilidad, imaginación, creatividad y comunicación tanto verbal como no verbal, mediante el cual la persona puede sentirse y sentir al otro.

La segunda docente menciona **“con la música tú puedes ir midiendo los espacios y él puede ir diferenciando los tiempos y vamos cambiando, si vas a realizar una actividad de movimiento entonces tiene que ser una música más movida para que le siga el ritmo y el cuerpo entienda”** [2EP8Dc] permitiendo así un desarrollo global de la propia persona con reconocimiento de sus habilidades y sus limitaciones, de tal manera, Montoya (2016) menciona que en niños en edad preescolar, la música es muy importante pues permite el desarrollo tanto a nivel físico, pues desarrolla la coordinación y el equilibrio, como a nivel emocional, pues permite que el niño exprese sus emociones de manera libre y espontánea.

(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 actividad musical como recurso de trabajo para los docentes es fundamental, porque brinda la oportunidad de trabajar en colaboración con sus alumnos sin perder el enfoque de lo que se quiere lograr a través de ella. Los docentes, mediante las actividades musicales plantean objetivos de trabajo, pero haciendo del proceso un momento de disfrute donde puedan conectarse con sus alumnos y hacer que ellos se conecten con lo que están trabajando.

La tercera docente manifiesta que **“Cuando hacemos actividades de grupo o realizamos un juego acompañado de la música le permite ese contacto físico con el otro que es lo que se le dificulta más, cogernos de las manos, el abrazo, entre otro. Como que descubren los límites de hasta dónde puedo interactuar físicamente con el otro y que poco a poco acepte esa proximidad de sus compañeros y de mi misma también”** [3EP8Dc]. Por esto la interacción con otros niños lo beneficiará en la adquisición progresiva de ciertas actitudes y comportamientos como esperar turno, preguntar, pedir permiso o por favor, dar opiniones o simplemente tener una escucha activa cuando otros hablan. (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 group⁴

De la misma manera es que (Espita & Veloza 2016, pp.15) afirman que “gracias a su variedad de ritmos y melodías la música 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 proporciona una manera de comunicarse entendiendo lo que quiere, conociendo y expresando 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 luego poder verbalizarlo.

Para estas subcategorías de “trabajo docente” solo una de ellos vio a la música como herramienta de trabajo para poder usarlo dentro del aula, sin embargo cuando hablamos de las “dimensiones que la música” conocían sus beneficios y podían poner en ejemplos algunos de ellos para reforzar la idea de que la música era herramienta que contribuía a su inclusión dentro del aula y grupo de pares.

⁴ 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 pares apropiado (Traducción Libre)

CONCLUSIONES

Luego de realizar el análisis sobre las percepciones docentes en relación a la música como medio de inclusión para niños del nivel uno del TEA podemos realizar las siguientes conclusiones:

- Por más que en el DSM 5 actualmente se le conozca al síndrome de Asperger no como una condición aislada del TEA, sino formando parte de él ocupando el nivel uno, aún existe cierta confusión al momento de referirnos a niños y niñas de nivel uno del TEA con los niños autistas. Si bien tres de las entrevistadas reconocen que el TEA presenta grados o niveles y menciona aún esta separación del niño autista visto solamente desde su nivel más alto el cual tiene dificultades marcadas en cuanto a desarrollo cognitivo y lenguaje y el niño “asperger” que tiene ciertas debilidades en el área, social, emocional y cognitivo. Lo cual se cree que trabajar con niños TEA suele ser más complicado que trabajar con niños “asperger”, encasillando a estos niños a un trabajo de mayor dificultad independientemente de sus niveles que ellas ya reconocían, pero por el nombre lo relacionaban a más trabajo.
- Se reconoce que estos niños del nivel uno del TEA, presentan debilidades en el área social, ya que al tener intereses muy marcados no les permite desarrollar este interés por el otro ni por sus gustos ni encontrar puntos en común que le ayuden a entablar relaciones sociales. De la misma manera se reconoce que el pertenecer a un nivel, el grupo no presentará características similares en cuanto a habilidades o limitaciones, todo ello dependerá de las características propias de cada niño y niña y es necesario que el trabajo docente sea acompañado por la institución, trabajo de padres y dentro del aula la búsqueda de herramientas para una óptima inclusión como lo es la música, ya que hacían uso de ella en casi todas sus actividades diarias. Sin embargo estas deben ser acompañadas por

reforzadores visuales y trabajo corporal haciendo uso del movimiento y contacto físico con sus pares y adultos. Por sí sola la música no puede hacer de esta inclusión favorable para el niño, se necesita de otros recursos que complementen estas actividades.

- La dimensión corporal, al ser trabajada a través de la herramienta de la música, puede contribuir al aspecto social que aún se necesita trabajar con estos niños, al reconocimiento de su cuerpo como un todo y la proximidad con el otro proporciona oportunidad de trabajo y participación en grupo.
- La debilidad que puedan presentar en el área emocional debe ser trabajada a través de la música, a través de actividades pausadas. Ya que una de sus dimensiones es “el ritmo” les permite explorar de manera pausada y segura lo que van sintiendo en cada momento de trabajo. Esta dimensión les permitía explorar sensaciones de disfrute y calma permitiéndoles también hacer uso de su cuerpo como herramienta de trabajo para conectarse consigo mismos y con otros.
- Aun no se reconoce en su totalidad que existe limitaciones en el nivel cognitivo ya que se estima que solo se presenta por preferencias de temas pero no se ve como una debilidad en sí, propia de su condición. Sin embargo, esta área puede ser desarrollada de mejor manera gracias a la dimensión vocal-melódica, ya que les permite desarrollar el lenguaje y ver temas como matemática, partes del cuerpo, días de las semanas, estaciones, meses, entre otros.
- El área en que existe mayor beneficio es en lo emocional, ya que existe una estrecha relación con el ritmo que les permite conectarse consigo mismos, tener una lectura más emocional de él, cómo se siente y por qué, experimentar emociones en distintas circunstancias y este ritmo también le permite incorporar su cuerpo como herramienta de trabajo.

RECOMENDACIONES

- Para describir adecuadamente las percepciones que tienen los docentes, una buena herramienta de recolección de datos es una entrevista semi estructurada ya que permite conocer cuanta noción pueden tener del tema, para que poco a poco vayan descubriendo que hay una relación de trabajo en el aula con las herramientas que están usando y que no son del todo consientes que dominan el tema. Es un momento donde se crea un ambiente de confianza y puedes entender de qué manera ve su trabajo en el aula.
- Se sugiere utilizar un cuaderno de campo como una de las herramientas de recolección de datos para analizar el área práctica y cómo es que las percepciones de estos docentes en relación a la música es que modifica su actuar dentro del aula.
- Sería bueno profundizar más la relación que existe entre las dimensiones propias de la música, con las áreas de dificultad de estos niños. Identificar cuán beneficioso es explotar estas dimensiones para trabajar lo emocional, social y cognitivo.
- Se podría proponer c herramientas o recursos que puedan reforzar el trabajo a través de la música dentro del aula y proponer estos recursos para que el trabajo con estos niños y niñas puedan ser más beneficioso.

BIBLIOGRAFÍA

- 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: https://www.researchgate.net/publication/268575616_La_musica_como_lenguaje_de las emociones Un analisis empirico de su capacidad performativa
- 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: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028109.pdf>
- 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: https://pdfs.semanticscholar.org/1e4d/0e9481db73c5188b81111f057c93ceb_c087a.pdf
- Akoschky, J. (2001). Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el Nivel Inicial. *Formación Docente*. Recuperado de: <http://www.ccgsm.gob.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/tmniweb.pdf>

- Bernal, J. (2010). La educación musical del niño con necesidades especiales. Granada: CiDd.
- Boltrino, P. (2004). Música y educación especial. Recuperado de: http://www.pedroboltrino.com.ar/descargas/articulos_pedro/articulo_pedro_04.pdf
- Carpintero, H. (2015). Una nueva mirada a la psicopatología el DSM-V y su significación histórica. Recuperado de: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-M-2015-10038900426 ANALES DE LA REAL ACADEMIA DE CIENCIAS MORALES Y POLÍTICAS Una nueva mirada a la psicopatología y su significación histórica. El DSM-V y su significación histórica
- Conejo, P. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, Vol.2 marco, 263 - 278. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825651>
- Contreras, M. (1988). Bases para una programación musical para niños de 3 años. Lima.
- Custodio, N y Cano, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. Revista Neuropsiquiatría 80 (1), pp.60 – 69. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v80n1/a08v80n1>
- 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://www.academia.edu/4478183/Is_music_an_evolutionary_adaptation
- Lago, P. (2005). Educación musical: la música en la educación, un derecho para disfrutar. *Revista Prodiemus*
- 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
- Levitin, D. (2006). *Tu cerebro y la música. El Estudio Científico de una Obsesión Humana*. Barcelona: RBA.
- 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: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/lucato01.pdf>
- Márquez, C. (2013). El síndrome de Asperger.
- 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.

Montoya, I. (2016). *La educación musical en la integración de niños con necesidades educativas especiales*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de: file:///C:/Users/PC/Downloads/MONTOYA_GODENZI_ISIS_EDUCACION%20(1).pdf

Morehouse, P. (2013). The importance of music making in child development. Washington D.C: NAEYC

Muhlbauer, D. (2009). La Educación musical y el desarrollo de las capacidades expresivas en los niños del aula de 3 años de la I.E.P. Franklin Delano Roosevelt; y en los niños del Taller de Percusión de la I.E.P. San José de Cluny. (Tesis de licenciatura) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima

Pérez Aldeguez, S. (2009). Construcción de la identidad europea en el aula a través del ritmo. INECE'09-III Jornadas Internacionales UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea 2009 (24, 25 y 26 noviembre – Madrid), pp. 568-581.

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?id=cgZfxtew9cC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&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/article/10.1007%2Fs10803-007-0402-4>
- 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>
- Serie Ética de la investigación con seres humanos. (2017). Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos? pp. 17-21. Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/711204>
- Serie Ética de la investigación con seres humanos. (2017). Módulo 2: Respeto por las personas. Documento completo. Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/71159>
- Storr, A. (2007). La música y la mente: el fenómeno auditivo y el por qué de las pasiones. Barcelona: Paidós.

- Vargas, A. (2010). *Música en la Educación Inicial*. Costa Rica: Alma Màter.
- 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>
- Willems, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aire

ANEXOS



Matriz de consistencia

Objetivo general	Objetivo específico	Categorías	SUB CATEGORIAS	Técnica	Instrumento	Grupo objetivo
Describir las percepciones que tienen los docentes del II ciclo de educación inicial en relación a la música como medio de inclusión de niños de grado uno del Trastorno del Espectro	Identificar las características que niños de grado uno del TEA tienen en el II ciclo de EI.	Características de niños de grado uno del TEA en el II ciclo de EI.	El desarrollo cognitivo de los niños de grado uno del TEA	Entrevista	Semiestructurada	Dos docentes de 4 años Dos docentes de 5 años
			El desarrollo emocional de los niños de grado uno del TEA			
			El desarrollo social de los niños de grado uno del TEA			
			Conocimiento de			

			los grados del TEA			
	Conocer las percepciones de los docentes de II ciclo del nivel Inicial	Potencialidades de la música como medio para	La dimensión rítmica de la música	Entrevista	Semiestructurada	Dos docentes de 4 años Dos docentes de 5 años
del Autismo (TEA) en contextos escolares.	sobre las potencialidades de la música como medio para favorecer la inclusión de niños de grado I del TEA.	favorecer la inclusión	La dimensión sonido de la música			
			La dimensión vocal - melódica de la música			
			La dimensión corporal			
			Trabajo docente a en el aula			

MATRIZ DE CONSISTENCIA CON RESPUESTAS CODIFICADAS

Objetivo general	Objetivo específico	Categorías	SUB CATEGORIAS	Técnica	Instrumento	Grupo objetivo	RESPUESTAS
Describir las Percepciones que tiene n los docentes	Identificar las características que niños de grado uno del TEA tienen en el II	Características de niños de grado uno del TEA en el II	El desarrollo cognitivo de los niños de grado	Entrevista	Semi estructurada	Dos docentes de 4 años Dos docentes de 5 años	<p>“puede crear como un ambiente de relajación que le permite concentrarse para las actividades como asamblea de matemática o cuando se canta canciones de las partes del cuerpo o algún tema que se esté desarrollando” [1EP5Ac]</p> <p>“tenía que estar atenta a sus reacciones porque solía molestar y retirarse de la asamblea o salirse del salón” [3EP2Ac]</p> <p>HABILIDADES:</p>

<p>del II ciclo de educación inicial en relación a la música como medio de inclusión de niños de grado uno del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en</p>	<p>ciclo de EI.</p>	<p>ciclo de EI.</p>	<p>uno del TEA</p>				<p>“los de Asperger son como más tranquilos, los más suaves” [1EP4H] mencionó “tuve un niño con autismo que sí se desenvolvía bien en el lenguaje y que también era capaz de seguir las indicaciones, aunque tenía sus altos y bajos por momentos” [2EP2H] “con la niña que tenía asperger no había mucho problema a nivel académico porque son muy hábiles</p>
--	---------------------	---------------------	--------------------	--	--	--	---

						pero con lo que les gusta” [3EP2H]
			El desarrollo emocional de los niños de grado uno del TEA			<p>“no pueden expresar sus emociones de manera correcta, no saben reconocer o diferenciar de lo triste o molesto que son como las básicas y las primeras en descubrir e identificar” [1EP5Ae]</p> <p>“no lograba expresar sus emociones de manera correcta, no sabía decir estoy molesta por esto, esto y esto pero siempre tenía que</p>

				<p>estar atenta a sus reacciones porque solía molestarse y retirarse de la asamblea o salirse del salón” [3EP2Ae]</p> <p>“a veces no les gusta el contacto o no identifican cuando alguien está molesto o triste, no logra leer ni entender motivos” [4E9Ae]</p>
		El desarrollo-		<p>“aparte que están muy atentos a las cosas que les interesan, pero suelen tener esta</p>

contextos escolares.			llo social de los niños de grado uno del TEA			<p>fijación que no les permite interesarse en compartir con los demás” [1EP4As].</p> <p>“era capaz de seguir las indicaciones, aunque tenía sus altos y bajos por momentos, era muy cerrado con los temas que le gustaba y se podía pasar horas de horas hablando de los planetas o como el otro niño de los animales salvajes con características, hábitat, entre otros sin importarle si sus compañeros estaban atentos o no” [2EP2As]</p> <p>“con mi niño asperger, tuve que identificar qué temas eran de su interés y poder involucrarlo en el grupo, claro que constantemente</p>
----------------------	--	--	--	--	--	---

						<p>hablaba de los dinosaurios y a sus compañeros en un inicio les llamó la atención y luego ya no querían jugar con él porque solo hablaba de eso y él quería explicar con términos un tanto complejos y sus compañeros ya no les llamaba la atención” [4EP2As]</p> <p>“con la niña que tenía asperger no había mucho problema mucho problema a nivel académico porque son muy hábiles pero con lo que les gusta , solo tenía que darle más posibilidades de trabajo con todos los temas que desarrollábamos, suelen ser marcados sus gustos entonces el reto era poder darle otra</p>
--	--	--	--	--	--	--

							posibilidad de hacer las cosas con sus compañeros y no corte el hilo de la clase al contarnos sobre ese cuento en específico por ejemplo” [3EP2As]
--	--	--	--	--	--	--	---



			<p>Conoci- miento de los grados del TEA</p>			<p>“cada nivel tiene su complejidad y los de Asperger son como más tranquilos, los más suaves, los que se pueden llevar un poquito más” [1EP4Co].</p> <p>“Tiempo atrás tuve un grupo de niños con casos de autismo, asperger y TDH. Estuve dos años con ellos y dentro de todo fue un buen grupo porque aprendieron a conocerse y a identificar las características de cada uno, ellos no conocían el diagnóstico de si uno o el otro era TEA o tenía autismo o asperger” [2EP1Co]</p> <p>“He tenido niños con síndrome de Down, asperger y autismo” [3EP1Co]</p> <p>“tuve la oportunidad de tener en el aula a un niño con asperger y autismo” [4EP1Co].</p>
--	--	--	---	--	--	---

					<p>“cada nivel tiene su complejidad y los de Asperger son como más tranquilos, los más suaves, los que se pueden llevar un poquito más” [1EP4Co]</p> <p>“tengo un niño de inclusión con autismo que solo asiste una vez por semana con el propósito de compenetrarse y sociabilizar con los demás niños ya que eso se le dificulta, tiene fijaciones marcadas y le cuesta identificar o verbalizar cuando esta triste o feliz pero que va avanzando sin embargo el niño asperger que tenía cierta dificultad pero no al nivel del otro niño autista” [2EP1Co]</p>
--	--	--	--	--	---

						<p>pueden ir caminando, abrazándose o hacer cualquier juego de competencia o integración o un juego de seguimiento en el que con la música puedan ir expresándose, pueden ir moviéndose, se detienen, corren, a través de la música van sintiendo y pueden realizar sus propios movimientos también” [2EP11Dr].</p> <p>“un juego de seguimiento en el que con la música puedan ir expresándose, pueden ir moviéndose, se detienen, corren, a través de la música van sintiendo y pueden realizar sus propios movimientos también” [2EP11Dr]</p>
						<p>“Sé muy bien que hay diferentes tipos de música como las</p>

		La dimensión sonido de la música			<p>instrumentales o las suaves, que a ellos los tranquiliza o como también hay otros sonidos que son suaves, pero son tan agudos que les timbran más el oído y no les gustan” [1EP3Ds]</p> <p>“si vemos las condiciones de otros niños una música relajante depende de la estrategia si lo puede relajar o motivar creo que para ellos también funcionaria y el sonido de ellos los ayuda para situarse en un contexto o situación” [4EP3Ds].</p>
		La dimensión			<p>“Hay canciones que les puede decir el deletreo de una palabra, las letras, los números, la secuencia de los números, de</p>

			vocal - melódica de la música			<p>repente hasta con vídeos musicales que tiene que observar también puede ver las formas, las partes del cuerpo” [1EP10Dvm].</p> <p>“la música te ayuda mucho, es un punto básico para la motivación tanto para cualquier tema como para las matemáticas o la comunicación o un tema personal, entonces a mí me parece el punto principal para iniciar un proceso de aprendizaje” [2EP10Dvm],</p> <p>“Cuando realizamos canciones con algún tema a desarrollar, como te dije los números, las partes de su cuerpo, los sonidos de las letras, lateralidad, y todo tema que se quiera trabajar dentro del aula. Como que le permite</p>
--	--	--	-------------------------------------	--	--	---

							estar más dispuesto a realizar las actividades” [3EP10Dvm].
			La dimensión corporal				“una niña que no le gustaba el ruido ni tener contacto o moverse mucho una actividad en específico le gustó porque le permitía moverse de diferentes formas que nunca lo había hecho antes y justamente estaba dirigido por una música entonces los chicos intentaron hacerlo otra vez para que se involucrara y ella les permite esa proximidad física porque la música siempre está relacionada con la expresión del cuerpo creo yo”[1EP11Dc]

							“con la música tú puedes ir midiendo los espacios y él puede ir diferenciando los tiempos y vamos
--	--	--	--	--	--	--	---

						<p>cambiando, si vas a realizar una actividad de movimiento entonces tiene que ser una música más movida para que le siga el ritmo y el cuerpo entienda” [2EP8Dc]</p> <p>“Cuando hacemos actividades de grupo o realizamos un juego acompañado de la música le permite ese contacto físico con el otro que es lo que se le dificulta más, cogernos de las manos, el abrazo, entre otro. Como que descubren los límites de hasta dónde puedo interactuar físicamente con el otro y que poco a poco acepte esa proximidad de sus compañeros y de mi misma también” [3EP8Dc].</p>
--	--	--	--	--	--	--

			Trabajo docente a en el aula			<p>“Eso depende de las características de cada niño, por ejemplo, si bien se puede tener a tres niños con autismo no todos van a reaccionar de la misma manera, juegos colectivos o materiales sensoriales” [2EP2At.</p> <p>“Hacía adaptaciones curriculares en el que, si yo ponía la actividad trataba de que no fueran colores muy fuertes para que los chicos de autismo no les afecte visualmente, que no tuvieran ruidos tan altos, para que no tuvieran una u otra consecuencia” [1EP2At],</p>
						<p>“Que se vea ese vínculo para que ellos me tengan confianza y poder ayudarlos a su inclusión claro que la institución también debe cumplir su rol como tal” [1EP1At];</p>

							<p>“El trabajo en grupo sí fue necesario encontrar juegos y canciones de su interés para poder integrarlos” [3EP2At],</p> <p>“Yo pienso que debemos tratar el problema con papás y dependiendo la condición del niño ya buscaría las estrategias más adecuadas para él y lo otro que haría sería hablar con todos sus compañeros para entender su condición, ayudarlo para participar la mejor manera” [4EP2At],</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

CUADRO DE CÓDIGOS

CÓDICOS	NOMBRE
[1EP4Co]	Entrevistada uno pregunta cuatro en relación al concepto
[2EP1Co]	Entrevistada dos preguntas uno en relación al concepto
[3EP1Co]	Entrevistada tres preguntas uno en relación al concepto
[4EP1Co].	Entrevistada cuatro preguntas uno en relación al concepto
[1EP4Co]	Entrevistada uno pregunta cuatro en relación al concepto
[2EP1Co]	Entrevistada dos pregunta uno en relación al concepto
[1EP4As].	Entrevistada uno pregunta cuatro aspecto social
[2EP2As]	Entrevistada dos pregunta dos aspecto social
[4EP2As]	Entrevistada cuatro pregunta dos aspecto social
[3EP2As],	Entrevistada tres pregunta dos aspecto social
[1EP5Ae]	Entrevistada uno pregunta cinco aspecto emocional
[3EP2Ae]	Entrevistada tres preguntas dos aspecto emocional
[4EP9Ae]	Entrevistada cuatro preguntas nueve aspecto emocional
[1EP5Ac]	Entrevistada uno pregunta cinco aspecto cognitivo

[3EP2Ac]	Entrevistada tres preguntas dos aspecto cognitivo
[1EP4H]	Entrevistada uno pregunta cuatro habilidades
[2EP2H]	Entrevistada dos preguntas dos habilidades
[3EP2H]	Entrevistada tres preguntas dos habilidades
[2EP2At.	Entrevistada dos preguntas dos actividades trabajadas
[1EP2At],	Entrevistada uno pregunta dos actividades trabajadas
[1EP1At];	Entrevistada uno pregunta uno actividades trabajadas
[3EP2At],	Entrevistada tres preguntas dos actividades trabajadas
[4EP2At],	Entrevistada cuatro preguntas dos actividades trabajadas
[1EP3Ds]	Entrevistada uno pregunta tres dimensión sonido
[4EP3Ds]	Entrevistada cuatro preguntas tres dimensión sonido
[1EP10Dvm].	Entrevistada uno pregunta diez dimensiones vocales melódicas.
[2EP10Dvm],	Entrevistada dos preguntas diez dimensiones vocales melódicas.
[3EP10Dvm].	Entrevistada tres preguntas diez dimensiones vocales melódicas.
[1EP5Dr].	Entrevistada uno pregunta cinco dimensión rítmica
[3EP10Dr].	Entrevistada tres pregunta diez dimensión rítmica

[1EP11Dr].	Entrevistada uno pregunta once dimensión rítmica
[2EP11Dr].	Entrevistada dos pregunta once dimensión rítmica
[1EP11Dc]	Entrevistada uno pregunta once dimensión corporal
[2EP8Dc]	Entrevistada dos pregunta ocho dimensión corporal
[3EP8Dc].	Entrevistada tres pregunta ocho dimensión corporal



Entrevista Semi – Estructurada

Objetivo: Identificar las percepciones de los docentes en relación a la música para la inclusión de niños de grado uno del TEA en aula.

Nombre del entrevistador: _____

Nombre del entrevistado: _____

Fecha de la entrevista: _____

Duración de la entrevista: _____

Preguntas:

1. ¿Alguna vez ha trabajado con niños de inclusión? ¿Cómo fue el trabajo con ellos?
2. ¿Qué estrategias usa para incorporar a los niños de inclusión a las actividades del aula?
3. ¿Conoce algunos de los beneficios que la música brinda al ser trabajada en las actividades del aula?
4. ¿Conoce algunos de los beneficios que proporciona la música al ser trabajado con niños del nivel uno del TEA?
5. ¿Qué beneficios considera que la música proporciona al ser trabajado desde el aula?
6. ¿En qué áreas cree que la música proporciona mayor beneficio para los niños de grado uno del TEA, emocional, cognitivo o social? ¿Por qué?
7. ¿De qué manera cree que se pueda trabajar a través de la música el reconocimiento y verbalización de sus emociones?
8. ¿Cómo piensa que la música beneficia a estos niños en su desarrollo interpersonal con sus pares y mayores?
9. ¿Cree que le permite experimentar de manera respetuosa sus sentimientos y emociones para consigo mismo y los demás?
10. ¿Cómo pueden mejorar la adquisición de conocimiento o desarrollo cognitivo cuando se incorpora la música en las actividades académicas? (como aprenderá mejor)
11. ¿De qué manera puede trabajar actividades colectivas o de integración a través de la música en el aula? ¿Crees que es fundamental esta herramienta?
12. ¿Considera importante trabajar la música con estos niños desde temprana edad?
¿Por qué?