



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

El trabajo de las rutinas a través de la música en la etapa de Educación Infantil. Alumnado TEA

The work of routines through music in Early Childhood Education. ASD students

Autor/es

Alejandra Contreras Gil

Director/es

Rosa Serrano Pastor

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Curso 2016/2017

**“Todo depende del modo en el que mires las cosas.
Una vez entiendas cómo piensan y como ven el mundo,
aquello que un día parece una discapacidad,
otro día puede ser un talento o un don”.**

(Szatmari, 2004, p. 17).

Resumen

El presente trabajo aborda como tema principal el desarrollo las rutinas a través de la música en la etapa de Educación Infantil en aulas con niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista. A lo largo de este trabajo se realiza una revisión teórica de la información existente sobre el ámbito de las rutinas en los niños/as con autismo y cómo influye el trabajarlas a través de la música. Este marco teórico junto con una segunda parte que consiste en el análisis de diversas entrevistas llevadas a cabo con profesionales y especialistas en contacto con el mundo autista, permite poner en marcha el producto final, la elaboración de un repertorio de canciones que se han considerado más adecuadas para trabajar las rutinas en las aulas de Educación Infantil con alumnado TEA.

Palabras clave: *autismo, rutinas, música, educación infantil*

The main theme of this work examines how routines are taught through music in Early Childhood Education in classrooms with children with Autism Spectrum Disorder. This work includes a theoretical review of the existing information on the scope of the routines followed for children with autism and how music influences the work realized. This theoretical framework together with a second part consisting of the analysis of several interviews carried out with professionals and specialists already in contact with the autistic community, allows an initiation of a final product, as well as the elaboration of a repertoire of suitable songs to accompany the routines for these students.

Keywords: *autism, routines, music, pre-school education, Early Childhood Education*

Índice de tablas

Tabla 1. Criterios diagnósticos del DSM III para el autismo infantil 1980. (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

Tabla 2. Criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista (TEA), según DSM-V (APA, 2013).

Tabla 3. Detección Específica TEA. Signos de alerta (Hervás, Maristany, Salgado y Sánchez Santos, 2012)

Índice de figuras

Figura 1. Triada de Wing. Tomada de Wing, L. y Gould, J. (1979).

Índice

Introducción y justificación	9
Objetivos y metodología	11
Marco teórico	13
1. Introducción	15
2. ¿Qué es el autismo? Evolución histórica del concepto de autismo	15
3. Autismo infantil	21
4. Trabajo de las rutinas. Música y pictogramas	25
Marco aplicado	31
1. Introducción	33
2. Proceso: entrevistas y análisis de las entrevistas	33
3. Resultado final: repertorio de canciones infantiles para trabajar las rutinas	39
Conclusiones y valoración personal	47
Referencias	51
Anexos	55

Introducción y justificación

El siguiente Trabajo de Fin de Grado profundiza en una de las características más habituales de los alumnos con autismo que es la dificultad para fijar rutinas y analiza cómo se puede favorecer su asentamiento a través de la música. A partir de esto, se presenta la creación de un repertorio de canciones con temática sobre rutinas, destinadas, sobre todo, a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La justificación de la elección de esta temática para la puesta en marcha del Trabajo de Fin de Grado, tiene su origen en las primeras prácticas escolares realizadas en Magisterio de Educación Infantil, con la primera toma de contacto con un alumno TEA. Entre los aspectos a destacar de esta experiencia, la necesidad de tener su día a día organizado y estructurado, y la rigidez mental a la hora de afrontar cambios inesperados. En los años siguientes, tuve la suerte de seguir compartiendo mi experiencia con alumnado autista, lo que permitió poder seguir observando diferentes estrategias, distintas formas de actuar ante situaciones relacionadas con las rutinas en este alumnado, comportamientos, reacciones..., y finalmente, con este trabajo, vi la oportunidad de profundizar en el tema, no solo para ampliar conocimientos sobre todo lo que supone compartir tantas horas con un alumno TEA o todo lo que conlleva convivir con un alumno tan especial y diferente, sino que he pretendido dar un paso más y aportar un pequeño grano de arena a ese mundo tan complejo elaborando un material que pudiera servir de ayuda a docentes a la hora de trabajar el ámbito de las rutinas diarias con los alumnos, empleando como recurso principal la música, y con el que además, pudiera verse beneficiado el alumnado con este trastorno.

Además, otro punto a destacar en la elección, es el hecho de que aun siendo conscientes de los beneficios que puede llegar a tener el uso de la música en las aulas, es un recurso poco habitual como herramienta de aprendizaje, por eso, considero que es necesaria la creación y elaboración de este tipo de materiales para facilitar el acceso a los docentes y que, entonces, la falta de recursos o la escasez de material relacionado con el tema, deje de ser la respuesta más fácil.

Los capítulos que se van a abordar en este trabajo son los siguientes: en primer lugar, el marco teórico, una breve descripción sobre qué es el autismo y cuáles son sus características principales, así como las manifestaciones más comunes en niños de entre

0 y 6 años. Además, se profundizará en el ámbito de las rutinas y en la importancia de éstas en la vida de un alumno con autismo y se analizará cómo se puede llegar a favorecer su asentamiento a través de la música, es decir, de qué manera puede influir la música y por qué se debería utilizar dicho recurso para trabajar las rutinas.

Una vez analizada toda la revisión teórica que fundamenta y sustenta el tema elegido, el segundo capítulo de este trabajo consiste explicar brevemente los objetivos tanto generales como específicos del trabajo y la metodología que se va a llevar a cabo.

Un tercer capítulo, se corresponde con el análisis en profundidad de una serie de entrevistas realizadas a diferentes profesionales y especialistas que trabajan en el ámbito del mundo autista. Se preparó un único modelo de entrevista (Anexo 1) en el que se formulan cinco preguntas, además de contar con un apartado final destinado a la exposición de opiniones, recomendaciones o sugerencias, bien relacionadas con la propia entrevista o en cuanto a sus experiencias con el mundo autista. De esta manera se pretendía obtener información relacionada con el trabajo de las rutinas en clase, el uso o no uso de la música para trabajar este aspecto y la observación de mejoras o beneficios sobre los alumnos con autismo y el alumnado en general.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo en diferentes centros, no sólo de educación especial, sino también de centros ordinarios y centros con aulas TEA, y al contar con la participación de la Asociación Autismo Aragón, se ha podido contrastar la información teórica recopilada con las experiencias y opiniones personales de profesionales que trabajan actualmente con alumnado autista.

Realizado el análisis de las entrevistas, aparece un cuarto capítulo, “el resultado final”. Este resultado final consiste en un repertorio de canciones infantiles destinadas a alumnos TEA, cuya temática son las rutinas y que se crea a partir del marco teórico y de las entrevistas realizadas. En ese cuarto capítulo, se explicará todo el proceso de elaboración, así como la justificación de la elección de las canciones, cómo se han llevado a cabo, su finalidad, etc.

Y para concluir, un último apartado dedicado a las conclusiones y valoración personal.

Objetivos y metodología

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de grado es profundizar en los beneficios que la música puede ofrecer al establecimiento de rutinas en niños/as TEA en Educación Infantil. Este objetivo se concreta, además, en los siguientes específicos:

- Realizar una revisión teórica documental acerca del autismo, de sus características y manifestaciones.
- Analizar la visión y experiencia de diferentes profesionales y especialistas sobre el mundo autista en el aula, las rutinas y la música.
- Elaborar un repertorio de canciones infantiles con temática de rutinas cuyo destinatario principal es el alumnado TEA.

Metodológicamente, este trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo de la investigación-acción educativa, también llamada investigación participante. Se corresponde con el modelo que propone Stenhouse (1991), quién afirma que la mejora de la enseñanza se consigue a través de la mejora de la práctica del profesor y no con la mejora de los resultados de aprendizaje. Para ello, el docente debe convertirse en investigador de su propia experiencia. Este enfoque es el que permite la integración de varios procesos para conseguir esa mejorar en la calidad de la enseñanza a través de la práctica.

Por lo tanto, el procedimiento llevado a cabo en este trabajo ha consistido en la profundización acerca de la problemática del autismo y sus dificultades, a través de la revisión teórica y de las entrevistas realizadas a profesionales y especialistas. Esto nos lleva a reducir el foco de estudio y centrarnos más concretamente en la problemática de las rutinas y en cómo pueden ser trabajadas en el aula de Educación Infantil desde la música.

Una vez realizada esta primera parte de investigación, pasamos a la parte de la acción, que es en la que elaboramos un repertorio de canciones infantiles para facilitar la adquisición de rutinas en el alumnado TEA, basándonos en toda la información recopilada durante la investigación.

Marco teórico

1. Introducción

En este apartado nos centraremos en proporcionar una clara definición sobre el concepto del autismo. Empezaremos por una evolución histórica de este concepto. A esto le seguirán las características y manifestaciones que definen las alteraciones en los niños pequeños con autismo y continuaremos enfocando nuestra revisión teórica en una de esas características relacionada con el ámbito de la organización temporal y las rutinas. Además, se hablará de la importancia de estas, no solo en la vida de un alumno con autismo, sino en el alumnado en general.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de este trabajo, también se profundizará en los beneficios que la música puede ofrecer al alumnado con Trastorno del Espectro Autista, sobre todo, en relación al establecimiento de rutinas en niños/as TEA en Educación Infantil.

2. ¿Qué es el autismo? Evolución histórica del concepto

Para empezar a hablar sobre el autismo es necesario mencionar a Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), a quienes corresponden las primeras descripciones consolidadas sobre lo que denominamos Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Kanner publicó en el año 1943 “Autistic Disturbances of Affective Contact”, un estudio en el que, tras analizar 11 casos clínicos de familias de niños autistas, conceptualizó el término autismo como “falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional” y como “la incapacidad innata de algunos niños para relacionarse con las personas” (p. 242). Realizó la primera descripción del autismo infantil, delimitando de manera más profunda el trastorno para no confundirlo con otros, proponiendo una serie de criterios y características que consideró que eran comunes en todos los casos, para definirlo de forma precisa. Algunas de estas características, numeradas por Happé (1994) son: “la extrema soledad del autista”, “el deseo angustiosamente obsesivo de invariancia”, “una memoria de repetición excelente”, “la ecolalia demorada”, “hipersensibilidad a los estímulos”, “limitaciones en la variedad de la actividad espontánea”, “el buen potencial cognitivo” y “familias de gran inteligencia”

(pp. 25-27). Posteriormente, Kanner y Eisenber (1956) seleccionaron de todas esas características dos, como elementos clave para el autismo, la soledad extrema y la obsesiva insistencia por preservar la invariancia.

Un años después del influyente artículo de Kanner, en 1944 llega Hans Asperger, médico austriaco, con la publicación de una conferencia sobre la “psicopatía autista” en la infancia, “Die ‘Autistischen Psychopathen’ in Kindersalter”. Esta publicación analizaba y estudiaba los casos de cuatro chicos para los que utilizaba, al igual que Kanner, el término autismo. Este aspecto sorprende ya que, según Artigas-Pallarés y Paula (2012), ambos autores desconocían sus respectivos trabajos. Los pacientes de los casos estudiados por Asperger mostraban

“un patrón de conducta caracterizado por: falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas y torpeza motora y mala coordinación. Asperger solía utilizar la denominación de "pequeños profesores" (kleine Professoren) para referirse a ellos, destacando su capacidad para hablar de sus temas favoritos de modo sorprendentemente detallístico y preciso” (Artigas-Pallarés y Paula, 2012) (p. 574).

Fueron publicaciones muy similares, en las que ambos médicos coincidían en muchos aspectos, pero en las que también había discordancias. En lo que no hay discrepancia es que sin estas dos publicaciones en las que ponen nombre a los aspectos que parecían caracterizar a un grupo de niños especiales, no se hubiera avanzado tanto en este trastorno.

En 1952, aparece la primera versión del DSM (Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders), el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. El DSM-I, contemplaba el autismo como una reacción esquizofrénica, siguiendo la línea de las aportaciones de Kanner. Más adelante, en 1968, con el DSM-II, el autismo seguía sin aparecer como un diagnóstico específico, sino como una característica de la esquizofrenia infantil. Es en los años 80, cuando la publicación del DSM-III, supone un cambio radical tanto en los criterios como en la denominación. Se incorpora el autismo como una categoría diagnóstica específica.

Tabla 1. Criterios diagnósticos del DSM III para el autismo infantil 1980. (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

6 Criterios para el diagnóstico del autismo infantil
A. Inicio antes de los 30 meses
B. Déficit generalizado de receptividad hacia las otras personas
C. Si hay lenguaje se caracteriza por patrones peculiares tales como ecolalia inmediata o retrasada, lenguaje metafórico e inversión de pronombres
D. Respuestas extrañas a varios aspectos de entorno
E. Ausencia de ideas delirantes, alucinaciones, asociaciones laxas e incoherencia como sucede en la esquizofrenia.

Esta última versión es ampliada, detallando los criterios e incorporando ejemplos concretos que aclaraban cuando un criterio se debía considerar positivo.

En 1994 y 2000, aparecen el DSM-IV y el DSM-IV-TR, que, aunque no presentaban ninguna modificación entre ellos, se introduce una nueva modificación radical, aparecen definidas cinco categorías de autismo: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Y, por último, el más reciente, publicado en 2013, DSM-V. Los cambios incorporados en esta edición han permitido eliminar criterios que llevaban décadas utilizándose para el diagnóstico del autismo y de los trastornos asociados. En esta clasificación, se consideran características fundamentales: un déficit en el desarrollo de la interacción social y de la comunicación, y un repertorio de actividades e intereses muy restringidos.

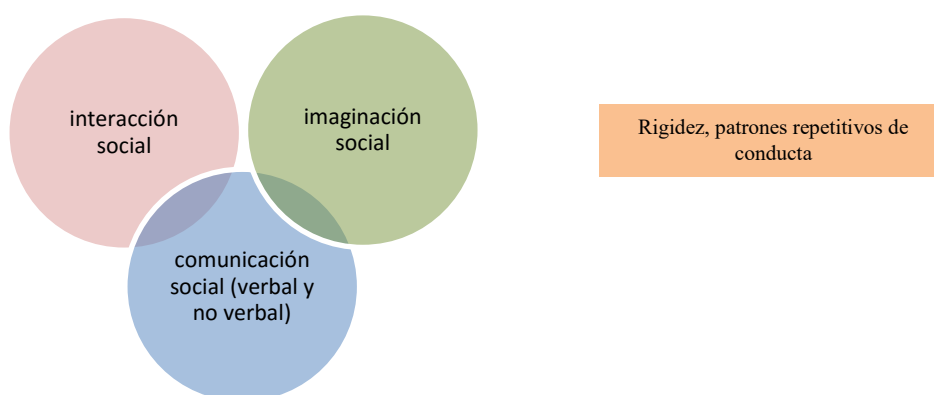
Tabla 2. Criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista (TEA), según DSM-V (APA, 2013).

A. Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, manifestados por los siguientes antecedentes
A.1. Deficiencias en la reciprocidad socioemocional

A.2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social
A.3. Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones
B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes
B.1. Movimientos, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva
B.2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad a rutinas, o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal
B.3. Intereses muy restrictivos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad y focos de interés se refiere
B.4. Híper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual por los aspectos sensoriales del entorno
C. Los síntomas tienen que manifestarse en el período de desarrollo temprano. No obstante, pueden no revelarse totalmente hasta que las demandas sociales sobrepasen sus limitadas capacidades. Estos síntomas pueden encontrarse enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida.
D. Los síntomas causan deterioro clínico significativo en el área social, laboral o en otras importantes para el funcionamiento habitual.
E. Las alteraciones no se explican mejor por una discapacidad intelectual o por un retraso global del desarrollo.

Entre la segunda y la tercera publicación del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, aparece otra investigación que no podemos dejar de mencionar, La triada de Wing. Fue llevado a cabo por Lorna Wing y Judith Gould en 1979, pretendiendo acotar y definir los principales rasgos que representan a las personas con Trastorno del Espectro Autista, facilitando la comprensión del trastorno y las posibles intervenciones. La siguiente figura representa los tres puntos clave que, según estos autores, definen este trastorno (ver figura 1).

Figura 1. Triada de Wing. Tomada de Wing, L. y Gould, J. (1979).



A estos tres puntos clave: trastorno de la reciprocidad social, trastorno de la comunicación verbal y no verbal, y la ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa, Wing (1981), añadió los patrones repetitivos de actividades e intereses.

Algo muy similar a lo expuesto por Wing y Gould (1979), es lo que dice 30 años más tarde la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros Problemas de Salud (CIE-10). Define el autismo como un trastorno caracterizado por alteraciones antes de los 3 años de edad en las siguientes áreas del desarrollo:

- Problemas en el lenguaje receptivo y expresivo aplicado a la comunicación social.
- Problemas en las relaciones sociales con los demás
- La conducta y comportamientos siguen un patrón restringido y repetitivo.

Como hemos podido comprobar, el concepto de autismo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, pasando de pertenecer a la categoría de esquizofrenia infantil, hasta ahora, siendo hoy en día definido por la Real Academia Española (2014) como “Trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados”. Aunque algunas de características pertenecientes a las primeras descripciones, se han ido manteniendo a lo largo de los años, detallándose con más precisión.

3. Autismo Infantil. Características y manifestaciones

Teniendo en cuenta la información recopilada sobre este concepto, a continuación, nos vamos a centrar más exclusivamente en las características y manifestaciones que se observan en niños y niñas de Educación Infantil con Trastorno del Espectro Autista, es decir, en el autismo infantil. La Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionadas con la Salud de la Organización Mundial de la Salud (CIE-10, 2013, p. 1), define el autismo infantil como:

Trastorno generalizado del desarrollo, caracterizado por la presencia de un desarrollo alterado o anormal, que se manifiesta antes de los tres años, y por un tipo característico de comportamiento anormal que afecta a la interacción social, a la comunicación y a la presencia de actividades repetitivas y restrictivas.

Para ello nos vamos a fijar en la tabla expuesta por Hervás, Maristany, Salgado y Sánchez Santos (2012), en la que nos muestra los signos de alerta desde los 9 meses hasta la adolescencia (tabla 3):

Tabla 3. Detección Específica TEA. Signos de alerta (Hervás y otros, 2012)

Tabla IV. Detección específica TEA: signos de alerta a cada edad	
<p>9 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> No suele seguir con la mirada cuando el cuidador señala y exclama: "¡mira el... (un objeto familiar)!" 	<ul style="list-style-type: none"> No dice palabras simples (16 meses), no dice "papá" y "mamá" con sentido
<p>12 meses (lo anterior más lo siguiente)</p> <ul style="list-style-type: none"> No intenta obtener un objeto fuera del alcance llamando la atención del cuidador señalando, verbalizando y estableciendo un contacto visual (acción protoimperativa) Ausencia o disminución de balbuceo Ausencia o disminución de gesticulaciones (señalar, hacer adiós con la mano) 	<p>18 meses (lo anterior más lo siguiente)</p> <ul style="list-style-type: none"> No señala partes de su cuerpo No dice algunas palabras con significado No hace juego simbólico (muñecos, teléfono) No responde cuando el examinador señala un objeto No señala consistentemente un objeto, verbaliza y establece contacto visual alternativamente entre el objeto y el cuidador con la única intención de dirigir la atención del adulto hacia el objeto (acción protodeclarativa) No trae objetos a los adultos, simplemente para mostrarlos
<p>15 meses (lo anterior más lo siguiente)</p> <ul style="list-style-type: none"> No suele establecer contacto visual cuando habla con alguien No extiende los brazos anticipadamente cuando van a tomarlo en brazos No muestra atención compartida (compartir el interés por un objeto o actividad) No responde de forma consistente a su nombre No responde consistentemente a órdenes simples 	<p>24 meses (lo anterior más lo siguiente)</p> <ul style="list-style-type: none"> No utiliza frases de dos palabras No imita tareas domésticas No muestra interés por los otros niños/as

Tabla IV. Detección específica TEA: signos de alerta a cada edad (*continuación*)

	A partir 36 meses	A partir 4-5 años	Adolescencia
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo deficiente del lenguaje - Escaso uso del lenguaje - Ecolalia demorada o lenguaje idiosincrásico - Déficit en la comunicación no verbal: gestos (instrumentales, convencionales), entonación, volumen, ritmo y velocidad - No señala para expresar interés - Poca imitación espontánea de acciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Entonación rara o inapropiada - Ausencia/cualidad extraña de los gestos - Vocabulario inusual para la edad del niño (tecnicismos) - Limitado uso del lenguaje para comunicarse - Tendencia a hablar espontáneamente solo sobre temas específicos de su interés - Escaso uso del lenguaje para compartir experiencias personales - Preguntas o expresiones inapropiadas sin importar el contexto 	<ul style="list-style-type: none"> - Escaso uso del lenguaje para compartir vivencias y experiencias emocionales con sus iguales y con sus familiares - Ausencia de “charla social” - Comprensión literal del lenguaje - Dificultades para establecer una conversación recíproca adecuada a su edad
Alteraciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> - No iniciación de atención conjunta (compartir un foco de interés con otro) - Baja respuesta a la atención conjunta - Ausencia sonrisa social para compartir placer - Ausencia de respuesta a la sonrisa social - Escaso uso del contacto ocular para comunicarse - Ausencia de acciones con juguetes/objetos - No mostrar o dirigir la atención sobre algo de su interés - Falta de interés por sus iguales - Acercamientos extraños con sus iguales (p.ej., tocar las orejas) - Escaso reconocimiento/respuesta a estados emocionales de otros - No ofrecimiento de consuelo - No juegos de ficción - No inicia juegos simples con otros niños/as - No participa en juegos sociales sencillos - Preferencia de actividades solitarias 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades para la integración del contacto ocular con otras formas de comunicación (gestos, lenguaje) - Dificultad para unirse al juego de otros niños/as - Intentos inapropiados para jugar de manera conjunta con otros niños/as - No cumplimiento de las normas sociales implícitas (criticar al profesor, no cooperar en actividades del grupo) - Limitada habilidad para apreciar las normas de su edad y cultura (moda, estilo de hablar) - Las demandas sociales le confunden o le desagradan (no quiere ir a los cumpleaños) 	<ul style="list-style-type: none"> - Escaso interés por pertenecer a un grupo - Escaso interés por seguir la moda - Dificultades de comprensión social - Dificultades para mostrarse asertivo en una variedad de situaciones
Intereses y conducta	<ul style="list-style-type: none"> - Resistencia a los cambios - Excesiva sensibilidad general al ruido - Juegos repetitivos - Hipersensibilidades - Manierismos/estereotipias 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de planificación (establecer un objetivo y los pasos a seguir) - Dificultades para saber comportarse en situaciones poco “estructuradas” (pasillo, gimnasio,...) o situaciones imprevistas - Intereses intensos y poco compartidos - Rituales-compulsiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Intereses intensos y poco dirigidos a desarrollar una orientación vocacional (p. ej., diseñar juegos de ordenador)

Una vez expuestos estos signos de alerta, vamos a enfocar nuestro trabajo en dos de las características presentadas en la tabla anterior, que, aunque Hervás y otros (2012), las incluyen dentro del apartado referido a intereses y conductas, nos vamos a referir a ellas en conjunto como “organización temporal”, ya que ambos, hacen referencia a la estructuración del tiempo.

Estos dos signos de alarma sobre los que vamos a profundizar son:

- Resistencia a los cambios
- Dificultades de planificación

Como explican Rivière y Martos (2000, p. 83), la organización temporal es uno de los aspectos con los que tiene que pelear día a día un niño con autismo:

Viven el mundo como una sucesión de escenas impredecibles y no controladas, lo que contribuye a su desconexión y a la manifestación de estados de ansiedad y nerviosismo, pudiendo desatar problemas de conducta. La predicción es comprensión. La mejor forma de ayudar a un niño pequeño con autismo a comprender los acontecimientos que va a vivir, es anticiparle, avisarle, hacerle llegar información que pueda entender sobre sus próximas vivencias.

Esta característica se relaciona directamente con el criterio B.2 de la tabla 2 Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad a rutinas, o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal.

Esta inflexibilidad que muestran ante los cambios que se suceden en el entorno, se deben principalmente a la dificultad de la anticipación y planificación que muestran las personas con TEA. Por este motivo resulta fundamental dotar y proporcionar a estas personas los recursos necesarios para permitirles estructurar el entorno y anticipar los cambios que se puedan producir, teniendo en cuenta la buena capacidad de memoria rutinaria y sus habilidades espacio-visuales.

La necesidad de proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados, predictibles y contextos directivos de aprendizaje está ampliamente justificada y tanto más cuanto más grave es el autismo o más severo el retraso que se acompaña- en la investigación sobre la enseñanza a niños con autismo (Rivière, 1984, p. 14).

Si es importante organizar el espacio de manera que sean cada vez más independientes, no nos debemos olvidar de estructurarles el tiempo. Por eso, en el aula

hay que tener establecidas rutinas muy diferenciadas. Sobre todo, teniendo en cuenta la importancia de estas en la etapa de Educación Infantil, y ya no únicamente en relación al alumnado TEA, sino también, con el resto del alumnado.

Según Serrano (2012, p. 1) cuando nos referimos a rutina, hablamos de “aquellas actividades que realizamos diariamente de forma regular, periódica y sistémica con un carácter ineludible” y al igual que los hábitos, “son conductas estables que se van a adquirir por la repetición de los actos” (p. 1). Es fundamental instaurar rutinas y hábitos adecuados durante la etapa de Educación Infantil, ya que, siguiendo a Zabalza (2010), el trabajar rutinas y hábitos en el entorno infantil, desarrollaría las siguientes funciones:

- *Ofrecer un marco de referencia.* El niño/a es capaz de concentrarse en lo que está haciendo una vez adquirida la rutina. Además, no se preocupará, ni pensará en lo que vendrá después.
- *Actuar como indicador temporal.* Una rutina aporta una percepción sensorial de los distintos momentos en los que debe efectuarse una actividad, es decir, va a permitir al niño saber lo que hay que hacer.
- *Generar seguridad.* Confianza, se trata de una actividad conocida.
- *Potenciar procesos de captación cognitiva.* Se refiere a las distintas estructuras que representan las actividades que se van a realizar.
- *Desarrollar virtualidades cognitivas y afectivas.* Ofrece posibilidades de aprendizaje posterior respecto a la adquisición de estrategias de planificación y organización.

Valorando las funciones explicadas anteriormente, las rutinas son un recurso que va a permitir cubrir o responder a algunas las necesidades del alumnado TEA, como son los problemas de anticipación y predicción, experiencias de aprendizaje explícito de funciones básicas (saludar, despedirse), los niveles de inflexibilidad, pero, además, va a verse beneficiado también el resto del alumnado.

Por lo tanto, siguiendo a Serrano (2012, p. 2), debemos considerar a las rutinas como:

Aprendizajes que contribuyen a la mejora de nuestra capacidad cognitiva, por lo que se trata de procesos que el alumnado debe aprender en el seno del aula y la familia deberá tenerlo en cuenta para establecer unas rutinas en el hogar que contribuirán al desarrollo psicológico de sus hijos.

4. Trabajo de las rutinas en el aula. Música y pictogramas

Sabiendo entonces que el trabajar las rutinas en las aulas de Educación Infantil o en general en la etapa de 0 a 6 años, beneficia por un lado al alumnado TEA, y por otro, al resto de niños/as del aula, ¿de qué manera habría que trabajarlas para observar esos beneficios en todo el alumnado?

Hay una gran variedad de posibilidades para trabajar las rutinas en las aulas. Sin embargo, hay que tener en cuenta en este caso, el destinatario, es decir, a quién van dirigidas las actividades que vamos a plantear. Para ello, nos vamos a centrar en el alumno TEA, más concretamente en sus fortalezas y en sus puntos fuertes, que luego utilizaremos para escoger la metodología que más se adecúe a ellos, y que les permita un mejor aprendizaje.

Garanto Alós, en su publicación de 1984, *El Autismo*, nombraba tres habilidades presentes en los alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Estas habilidades son la gran inclinación que tienen para la música y el ritmo (fundamentalmente la música melódica), la buena memoria topográfica y el utilizar mejor los números que las palabras. Siguiendo la línea de las habilidades destacar la siguiente afirmación de Viloca (2002, p. 44) al destacar que “llama la atención cómo son capaces de memorizar de forma fotográfica las situaciones. (...) Suponemos que esto viene facilitado por su tendencia a quedar imantados a los objetos a través de un canal sensorial, en este caso la vista”.

Teniendo en cuenta a ambos autores, destacamos cuatro puntos fuertes a tener en consideración a la hora de trabajar con el alumnado TEA. Estas fortalezas son:

- Gran inclinación por la música y los ritmos
- Buena memoria topográfica
- Mejor manejo de números que de palabras
- Pensadores visuales

De estos cuatro aspectos, sabiendo que queremos llevar a cabo una metodología que permita facilitar la adquisición de rutinas en las aulas de Educación Infantil, vamos a incluir como protagonista principal, la música, y, además, introduciremos también recursos visuales, concretamente, pictogramas.

La música además de una sucesión de sonidos a lo largo de un tiempo determinado, los cuales están formados por una melodía, un ritmo y una armonía, pudiendo estar compuesta tanto de instrumentos musicales como de la voz humana o incluso estar compuesta por ambos (RAE, 2014) es un recurso cuya presencia en la etapa de Educación Infantil se considera de vital importancia, no solo por y para la adquisición de ciertas destrezas específicamente musicales, sino porque favorece la evolución integral del niño. Como afirma Torres (2002), una buena Educación Musical como recurso transversal a los aprendizajes escolares, sirve de base para el desarrollo de los siguientes aspectos (p. 1):

- Establecimiento de relaciones interpersonales, sobre todo a través de las actividades de grupo como por ejemplo las danzas, e instrumentaciones grupales.
- Mejora de la autoestima, por medio de la consecución de metas propuestas como pueden ser cantar y participar en danzas.
- Desarrollo psicomotor.
- Desarrollo sensorial y perceptivo.
- Desarrollo de la discriminación auditiva.
- Adquisición de destrezas y medios de expresión.
- Desarrollo de la locución y de la expresión oral.
- Desarrollo de capacidades intelectivas: imaginación, inteligencia, creatividad, atención, memoria, fantasía...

El uso de la música en el aula va a permitir desarrollar capacidades cognitivas, afectivas y sociales en el alumnado. Esta idea es compartida por pedagogos como Dalcroze (1976), quien apoya la educación musical desde las edades más tempranas de desarrollo y señala que la iniciación musical es fundamental para el desarrollo de la personalidad humana, ya que, haciendo uso de este recurso, se desarrollan las habilidades dinámicas, sensoriales, afectivas, mentales y espirituales de la persona.

Además, mencionar entre los pedagogos musicales a Willems (1994), citado en Pascual (2006), que propone el uso de canciones como algo fundamental en educación infantil. Destaca que es fundamental el papel del maestro a la hora de elegir las canciones que pretende trabajar y señala que debe elegir las adecuadamente para que puedan contribuir al desarrollo musical auditivo. También indica que, pese a disponer de una gran variedad de recursos de los que se dispone en el comercio, en ocasiones éstos,

no siempre se ajustan a las necesidades de nuestros alumnos. Por lo tanto, lo que propone es que los profesores sean capaces de crearlos ellos mismo.

Expuestos los beneficios del uso de la música y las canciones en las aulas de Educación Infantil, a continuación, vamos a analizar qué es lo que ocurre en el alumnado TEA, si esos beneficios son los mismos, si hay otros o, incluso si no se observan beneficios.

Según los terapeutas Nordoff y Robbins (1982), la música es una herramienta positiva en el trabajo con personas con el citado trastorno. Entre las características positivas encontramos las siguientes:

- Ayudan a la persona con autismo a desarrollar respuestas más adaptables y coherentes ante las estructuras del mundo.
- Desarrolla positivamente las interacciones sociales.
- Permite a la persona explorar sentimientos y emociones.

Por otro lado, estudios como el de Nordoff y Robbins (1982) o el de Barcellos (2000), coinciden en que el uso de la música como terapia, también resulta positiva en relación al nivel de aprendizaje y motivación, así como al comportamiento de los alumnos. Además, actividades musicales en grupo, fomenta la imitación, el respeto, la reciprocidad social, la atención conjunta y la empatía (Overy y Molnar-Szakacs, 2009).

Siguiendo esta línea, Buedo (2016, p. 1) añade, teniendo en cuenta su experiencia con personas con autismo que “la mayoría tiene una gran memoria melódica (que les permite recordar la melodía de canciones) así como también una gran facilidad para recordar las letras de las canciones que les gustan (incluso aunque apenas tengan lenguaje verbal)”.

Por otro lado, los pictogramas pueden resultar un recurso complementario y enriquecedor de la música. Según la R.A.E (2014), un pictograma es un “signo de la escritura de figuras o símbolos”, es decir, es un signo claro y esquemático que representa un objeto real, una figura o un concepto. Los sistemas pictográficos se incluyen dentro de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) y se utilizan como formas de expresión distintas a lenguaje hablado. Se aplican a personas con poca capacidad comunicativa, que no están alfabetizadas a causa de la edad o la discapacidad (Basil, 2006). Uno de los sistemas pictográficos más utilizado es el sistema ARASAAC, desarrollado por el Portal Aragonés de la Comunicación

Aumentativa y Alternativa. En él aparecen diferentes herramientas y materiales, ejemplos de uso, y otras muchas opciones más, pero lo que más nos interesa en nuestro caso, es que nos permite acceder a todos los pictogramas existentes y registrados en este portal. Por lo tanto, teniendo en cuenta, por un lado, que los alumnos con autismo suelen ser pensadores visuales, y que la capacidad comunicativa verbal y no verbal es reducida, el uso de este recurso visual, va a favorecer la comprensión del mensaje que se está transmitiendo, ejerciendo de anticipadores y de elementos para desarrollar la capacidad declarativa.

Por lo tanto, la música y los pictogramas son los dos elementos que, tras un análisis de la información recogida, hemos considerado más adecuados para poder llevar a cabo una metodología que permita la adquisición de rutinas en aulas de Educación Infantil, tanto por parte del alumno con Trastorno del Espectro Autista, como por parte de los demás alumnos.

Una vez obtenida una metodología adecuada con la poner en marcha, el proceso de adquisición de las rutinas, es necesario conocer ciertas pautas que el maestro a de desempeñar dentro del aula para favorecer la comprensión de los aprendizajes por parte del alumnado TEA. Rivière y Martos (2007), destacan una serie de puntos que el maestro debe tener en cuenta a la hora de trabajar con este alumnado:

- Conseguir crear ambientes estructurados.
- Utilizar una comunicación clara y concisa, apoyándose como norma en señales visuales.
- No desechar cualquier tipo de comunicación alternativa
- Potenciar aquellas capacidades o habilidades especiales que posee el alumnado, así como aquello en lo que tienen más facilidad.
- Establecer rutinas y horarios, y cumplirlos de forma rigurosa para evitar cambios de conducta por parte del alumno.
- Anticipar y predecir las actividades y tareas diarias, si es preciso, acompañarlo de agendas o calendarios, así como de cualquier otro recurso visual con el que puedan ver lo que va a ocurrir.
- Respetar los tiempos.
- Dirigirnos a ellos de forma motivadora y atractiva, para ello podemos hacer uso de gestos, medios visuales, cambios en el tono de voz.
- Conocer la distancia adecuada a la hora de dirigirnos al alumno en cualquier tipo

de comunicación.

- Permitirles, de vez en cuando, libertad a la hora de realizar movimientos estereotipados que les tranquilicen, e incluso que permanezcan aislados en algún momento si lo desean. Esto no va en contra de la inclusión, ni de la integración, sino que es una forma de educar en la diferencia, en la individualidad de cada uno.

Marco aplicado

1. Introducción

Este marco, va a recopilar la parte más práctica del trabajo. Se van a presentar dos grandes bloques. El primero de ellos va a consistir en el análisis de una serie de entrevistas realizadas a diferentes especialistas que están en contacto con alumnado TEA. En él, analizaremos los resultados obtenidos y se compararán con la información recogida en el marco teórico. Mientras que, el segundo de los bloques es el que recoge la explicación del “cancionero”, el material elaborado con canciones infantiles para trabajar las rutinas con niños con Trastorno del Espectro Autista. Aparece una descripción detallada del material, así como su finalidad, su objetivo, el proceso de elaboración, etc.

2. Proceso: entrevistas y análisis de las entrevistas

A continuación, se procede a comentar y analizar las entrevistas llevadas a cabo durante la puesta en marcha de este trabajo.

En primer lugar, explicar el porqué de estas entrevistas. La decisión de su realización fue principalmente apoyar los datos obtenidos de la revisión teórica con experiencias y opiniones personales de diferentes profesionales y especialistas que trabajan y/o conviven con el mundo autista, y reforzar así toda la información analizada.

Y, en segundo lugar, el poder contar con la experiencia de los entrevistados, nos ofrecía la posibilidad de obtener mucha información relevante que se va a tener en cuenta a la hora de elaborar el material final, ya que, en este caso, no sólo basta con los datos teóricos revisados, sino que se necesita de experiencia profesional para poder darle una fiabilidad al propio material.

En definitiva, considero que las entrevistas personales son una gran fuente de información, que no únicamente van a servir para el desarrollo de este trabajo, sino que el poder contar con las opiniones y experiencias de profesionales acerca de este tema es algo que va a tener un gran valor en nuestro futuro como docentes.

En cuanto a la elaboración del modelo de entrevista (Anexo 1), se decidió realizar un único modelo de entrevista estructurada de respuesta abierta, con el fin de obtener un análisis más completo y a la vez objetivo y riguroso de la información obtenida. Se plantearon cinco preguntas y se añadió un último apartado más abierto, en el que se ofrecía la posibilidad de añadir algún comentario o hacer alguna observación concreta, en el caso de que el entrevistado lo que considerara oportuno. En la mayoría de los casos la entrevista se realizó de manera presencial, siendo grabadas y transcritas para su posterior análisis. En ciertos casos concretos, por la imposibilidad de llevarla a cabo presencialmente, se efectuó vía correo electrónico. En todos los casos la entrevista fue precedida de una explicación a los entrevistados, proporcionándoles información sobre la finalidad de la entrevista y solicitando su participación en el proceso.

En este proceso de las entrevistas, se contó con la colaboración de los siguientes centros: C.E.I.P Doctor Azúa, Colegio Santa María del Pilar- Marinistas, Colegio Condes de Aragón, C.E.I.P César Augusto y C.E.E Rincón de Goya. Además, se contó con la participación de la Asociación Autismo Aragón.

Dentro de cada centro era el especialista en PT o AL, el tutor de aula o el tutor de aula TEA, es decir, aquellos docentes que estuvieran en contacto con el alumnado autista, quien se encargaba de responder a las preguntas formuladas en la entrevista. En total se pudo contar con la participación de 5 personas especializadas: dos tutoras de aula con especialidad en educación especial (una de ellas ejerciendo en un centro de Educación Especial, las otras dos en centros ordinarios), una especialista de pedagogía terapéutica y dos tutoras de aula TEA en centro ordinario. Además, se contó con la colaboración de, como he mencionado anteriormente, un integrante del equipo de la Asociación Autismo Aragón que, aunque no realizó la entrevista, nos proporcionó una serie de datos igual de válidos e importantes para el desarrollo de este trabajo. También sucedió lo mismo con la coordinadora del Colegio Hispanidad, quien nos atendió a través de un correo electrónico, resumiendo brevemente el trabajo de las rutinas en el centro con los alumnos TEA.

A continuación, se van a ir analizando las respuestas obtenidas junto con los datos aportados que más relevancia se ha considerado que tenían para la elaboración del material correspondiente. Las entrevistas íntegras aparecerán en el apartado 2 de los anexos, indicando en cada una de ellas el centro y la persona entrevistada; por lo que, no se van a citar todas las preguntas seguidas, sino que se va a ir indicando cada una de

ellas junto con los resultados de las mismas, y se van a ir relacionando y comparando con las opiniones de distintos autores especializados también en el mundo autismo.

En relación a los problemas más frecuentes que presentan los niños/as con autismo y lo que más interesa trabajar con ellos en el aula, se destacan en las entrevistas aspectos como la falta de comunicación y el déficit en cuanto a habilidades comunicativas. Además, se habla también de la presencia de un patrón rígido de conductas con excesiva adhesión a sus rutinas junto con dificultades sensoriales, es decir, poca o mucha reacción a estímulos sensoriales. Otras dificultades que se nombran en las entrevistas son los problemas de conducta con una severa afectación de la reciprocidad social que se manifiesta entre otras, en dificultades para establecer y mantener relaciones de amistad con los de su misma edad, problemas de atención, centrada en muy pocos intereses; y, por último, se recalca también la presencia de tics o estereotipias que pueden aparecer en comportamientos motores o verbales. Estas características nombradas en las entrevistas, son las que, de forma continuada se han ido nombrando en el marco teórico, de hecho, son las características fundamentales en la clasificación del DSM-V (APA, 2013). Mencionar también un aspecto muy importante y a tener en cuenta para trabajar en el aula como es la necesidad de individualizar cada intervención que se vaya a llevar a cabo.

Este último punto, es uno de los factores comunes destacados, y es que, como respondía la especialista en Pedagogía Terapéutica, Colegio Santa María del Pilar-Marianistas:

“Cada alumno es único, y lo más complicado es gestionar en ocasiones un grupo con varios niños con TEA, cada uno con necesidades diferentes, que además forman un sistema en el que obligatoriamente deben coexistir unos con otros y en ocasiones el sistema no funciona del todo bien.”

Lo expuesto por esta docente es corroborado por Mora (2013):

Los niños con autismo tienen enormes dificultades para el aprendizaje en general, dado que presentan trastornos de su conducta en relación con los demás. (...) Es este un síndrome complejo, diverso y de características profundamente individuales. No hay dos niños que, etiquetados con autismo, y aun etiquetados con grados de intensidad similares, sean iguales en sus síntomas y desarrollos. El autismo es, en realidad, la etiqueta de un saco que posiblemente contiene múltiples y diversos matices de la enfermedad (...) Y esta diversidad no solo refiere a los síntomas, sino también a lo cerebral y a lo genético (...) (pp. 167-168).

Esto quiere decir que, pese a existir factores comunes en los niños con autismo, hay que atender a las necesidades específicas e individuales de cada alumno. Cada niño se ha desarrollado en un contexto, ambiente y con una personalidad propia de cada uno. Lo que hace que se necesite de una intervención personalizada, algo que, por otro lado, dificulta la gestión, la organización y la planificación por parte del docente de las sesiones de aula.

Por otro lado, en cuanto al uso de la música como recurso en el aula, todas las personas entrevistadas, excepto una, respondieron que sí que hacen uso de este recurso y la mayoría de ellos con la misma finalidad. Entre los usos más comunes y habituales se nombraron el momento de asamblea, las rutinas y el tiempo de relajación. Y entre los beneficios del uso de este recurso, observan mejorías en atención, en torno al tema de las emociones, en el procesamiento auditivo, en relaciones sociales, además de en el seguimiento de ritmos, imitación de gestos, expresión oral, contacto ocular, etc.

En el caso de la persona que respondió en negativo a esta, tutora de aula TEA, C.E.I.P. César Augusto, después justificó que, aunque no trabajan la música con una finalidad específica, reconoce que es un recurso muy enriquecedor en Educación Infantil.

“En concreto con él no trabajamos nada específico con la música, en el aula sí que escuchamos muchas canciones tanto en inglés como en español, las ponemos en la pantalla, las escuchamos, las bailamos y es cierto que le gustan mucho y que en esos momentos está más atento, pero en las canciones con gestos siempre busca al adulto para que le lleve las manos y le ayude.

Creo que la música es un recurso muy enriquecedor en educación infantil y que en muchas ocasiones no lo empleamos, con estos niños considero que se puede emplear la música y los sonidos de la naturaleza para relajarse, esto sí que lo hacemos en el aula, pero para todos.

En mi opinión cuando escuchan música los niños se tranquilizan y pueden expresar multitud de cosas a través de ella y de la pintura, en concreto con el niño TEA de mi clase lo vería complicado porque, aunque las canciones sí que le gusta no es capaz de mantener por mucho rato la atención.”

Otro de los aspectos que queríamos conocer desde el punto de vista práctico, está relacionado con el tema de las rutinas, y todos los entrevistados consideran que en un

aula tanto con alumnos TEA, como sin ellos, es algo que hay que trabajar diariamente, ya que es una herramienta de estructuración temporal y espacial, esencial en estas edades y en esta etapa.

Una vez respondidas estas preguntas, lo que nos interesaba saber era si consideraban positivo utilizar la música para trabajar las rutinas con los niños autistas, siempre y cuando se haga uso de los recursos y materiales adecuados. Esta pregunta, desde el punto de vista de la elaboración del repertorio de canciones, es una de las más importantes, ya que necesitábamos conocer experiencias que corroboraran que el uso conjunto de estos dos recursos es positivo en la vida de los alumnos con autismo. Y efectivamente, las respuestas en general no solo decían que es un recurso muy útil y beneficioso para estos alumnos, sino que además se trata de un recurso muy innovador que se lleva a cabo menos de lo que se debería, aun siendo conscientes de los efectos positivos que conlleva. Esto es lo que contestaban algunas de las personas entrevistadas:

“Las rutinas diarias son esenciales para los niños de Educación Infantil, por este motivo se trabajan continuamente en el aula de múltiples modos (asambleas, rutinas del baño, etc.). Para trabajar las rutinas se utilizan recursos visuales (carteles, fotos...) y auditivos (canciones, vídeos) (...) La música les ayuda a centrar y a comprender la realidad. Por ello, me parece un recurso muy adecuado para trabajar muchos aspectos con niños con TEA.”

“Yo creo que, si se disponen de los medios necesario y de los conocimientos sí que es un buen recurso, en mi clase yo empleo mucho las canciones, pero considero que el empleo de este recurso depende en gran medida del grado de autismo que tenga el niño, pero sí que es una buena opción para que las aprendan ya que las canciones son muy repetitivas, es gustan mucho y con ellas aprenden muchas cosas”

“Hay niños con TEA que además presentan una habilidad especial para memorizar melodías aun habiéndolas escuchado una sola vez, e incluso siendo capaces de tararearlas a pesar de no haber desarrollado todavía el habla. Hay que estudiar cada individualidad, pues no todos son iguales.”

Además, comentaron la opción de emplear paralelamente otros materiales como pictogramas o imágenes que ayudaran a la comprensión de las canciones utilizadas.

Otro dato que nos interesaba conocer era cómo hacen uso de dicho recurso, es decir, qué tipo de canciones utilizan, de qué fuente las obtienen, si se apoyan en otros

recursos, etc. Pues entre las respuestas nos encontramos con tres variantes, en primer lugar, las canciones tradicionales, en segundo lugar, canciones adaptadas o modificaciones de la letra de las canciones tradicionales, y en último lugar, canciones de creación propia, pudiendo utilizar o no, la melodía de alguna canción ya existente. Estas canciones pueden ir además acompañadas con pictogramas, con el empleo de instrumentos sencillos de percusión, con ritmos, o con apoyo digital. Siguiendo la línea de este apartado, se nos proporcionó en una de las entrevistas en el espacio destinado a observaciones o comentarios, el enlace a un blog creado por una maestra, con distintos tipos de recursos para la etapa de Educación Infantil, que la persona entrevistada utiliza con frecuencia para obtener diversos recursos en un momento determinado. Este blog, cuyo enlace aparece tanto en las referencias bibliográficas como en la propia entrevista completa (Anexo 2), proporciona entre otros recursos, una gran variedad de canciones organizadas y distribuidas por bloques como “El cuerpo”, “El hogar”, aspecto que facilita la búsqueda de canciones en concreto, y, además, permite, a través de otro enlace, ver la letra, escuchar la canción e incluso descargarla.

Como fuente de obtención de canciones, aunque este es el único enlace que se nos proporcionó desde las entrevistas, sirvió de ejemplo ya que es un blog muy completo con una gran variedad de canciones y recursos, que han servido de guía para la elaboración del repertorio de canciones. Además, en la actualidad, existe una gran posibilidad de encontrar recursos en YouTube, y otras webs y blogs que también han guiado esta propuesta. En el caso de este trabajo, como aparecerá en el capítulo IV, la mayoría de las canciones seleccionadas para el repertorio son canciones infantiles tradicionales a las que le he adaptado la letra por completo con el fin de que se adecuaran por completo a la temática de las rutinas y a la línea en la que en este trabajo se pretendía trabajar.

Por lo tanto, añadir como cierre de este capítulo, que el llevar a cabo las entrevistas a diferentes especialistas, y el poder tener la oportunidad de escuchar sus experiencias y valoraciones, ha sido un recurso muy enriquecedor para elaborar el material pertinente, por la guía, basada en la experiencia real del profesorado, que ello ha supuesto.

3. Resultado final: repertorio de canciones infantiles para trabajar las rutinas

A lo largo del trabajo, se ha ido mencionado de manera continuada el material final de este, pero va a ser en este apartado donde profundicemos acerca de él, realizando una descripción detallada de dicho material. Dicha explicación va a ir acompañada de imágenes ilustrativas de cada aspecto mencionado, que aparecerán también en el Anexo 3.

La idea de este formato surgió por varias razones. En primer lugar, bajo mi punto de vista ya no se consultan manuales en papel, y en ocasiones es más fácil acceder a un libro que buscar en Internet, si este presenta de manera organizada y funcional. En segundo lugar, desde mi experiencia en las prácticas escolares, y con las entrevistas realizadas, se utiliza con frecuencia el “no hay material para trabajarlo...”, el “sí, me parece una forma de trabajar útil, pero no hay recursos...”, por lo que se pretendía crear un recurso que permitiera trabajar estos contenidos a través de la música, y, por último, considero que es un tipo de material que es práctico y útil, sobre todo en la etapa de Educación Infantil.

Teniendo en cuenta mis motivos, junto con la información obtenida tanto de las entrevistas realizadas, como de la revisión teórica, el crear un libro/repertorio de canciones sobre las rutinas, me resultó la idea más completa, con la que se abordan diferentes aspectos. Primero, se proporciona material a los docentes; segundo, se sustituye el tener que pelear con Internet para buscar una canción relacionada, por ejemplo, con “ponerse la bata”, y, además, con este recurso se trabaja un aspecto tan importante como son las rutinas en Educación Infantil. Añadir, que el trabajo de las rutinas se desarrolla a través de la música, que, aunque es un recurso que muchos docentes consideran fundamental, pocos de ellos lo llevan a cabo con una finalidad en concreto.

Lo que se pretende con la elaboración de este repertorio es facilitar a los docentes y familias que estén en contacto con niños/as con TEA, un material con el que puedan contar físicamente. De esta manera, se proporciona un recurso con el que trabajar las rutinas a través de la música, algo menos frecuente, pero a la vez, más innovador. Por lo tanto, la finalidad de este trabajo es elaborar un recurso, un material sencillo y

funcional, al que se le pueda dar uso tanto en el aula como fuera de ella, agrupando una serie de canciones que, después de un análisis y un estudio previo, se han considerado más adecuadas para el trabajo de las rutinas con alumnado de Educación Infantil, tanto autistas como no autistas. Mientras que, a su vez, el material elaborado pretende facilitar la adquisición de rutinas en alumnado TEA, utilizando la música como medio principal.



	ÍNDICE
INTRODUCCIÓN	1
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	2
HIGIENE	5
Pin Pon	6
Dientes limpios	8
Lavarse las manos	10
Manos limpias	12
Hora de ir al baño	14
CONVIVENCIA Y ORDEN	17
Silencio	18
Aguardar	20
Al cajón-jón-jón	22
Mis compañeros	24
Hacer fila	26
Levantar la mano	28
Mi clase	30
LLEGADA Y SALIDA	33
Buenos días	34
Hola, hola	36
A colgar la mochila	38
Ponerse la bata	40
Bajar al patio	42
Vuelta a casa	44
¡Adiós!	46
¿CÓMO PONER EN PRÁCTICA ESTE MATERIAL?	48
PICTOGRAMAS	50
REFERENCIAS	51



El material en sí, es aparentemente sencillo, pero el trabajo que ha habido detrás de esa creación es lo que nos ha permitido poder llegar a ese producto final. La revisión teórica, el análisis de datos, la valoración de las opiniones y experiencias personales, el contrastar unas informaciones con otras, todo ese proceso anterior de investigación es lo que nos ha hecho llegar a esa conclusión final.

El repertorio consiste en la agrupación de una serie de canciones para trabajar las rutinas, cuyo principal destinatario es el alumnado con Trastorno del Espectro Autista, aunque, de igual manera, sirve para trabajarlas con el resto del alumnado. Añadir también que, aunque se hable únicamente del ambiente de aula, este repertorio lo pueden trabajar las familias en casa.

Las canciones elegidas para formar parte de este material aparecen en el índice agrupadas por rutinas. Las rutinas seleccionadas son las que se han considerado más adecuadas a trabajar en la etapa de Educación Infantil, y para cada una de estas rutinas hay una serie de canciones infantiles.

Las rutinas que se van a trabajar son las siguientes: rutinas de higiene, rutinas de convivencia y orden y, por último, rutinas de llegada y salida. El motivo de elección de

estos bloques de rutinas se debe a que en la mayoría de información obtenida acerca de las rutinas a trabajar en Educación Infantil, solían aparecer los mismos bloques, como, por ejemplo, según Serrano (2012), las que consideran que hay que trabajar tanto a nivel curricular como a modo de educación transversal y en el hogar son: orden, higiene, vestido, alimentación, descanso y convivencia. Comparando esta clasificación con otras, seleccionamos y reagrupamos las que consideramos que eran las más habituales, y los bloques establecidos son los mencionados anteriormente: higiene, convivencia y orden, y llegada y salida.

En cuanto al primer bloque de rutinas, correspondiente a la higiene, se incluyen canciones sobre lavarse las manos, lavarse los dientes e ir al baño. Del segundo bloque sobre convivencia y orden, las canciones que aparecen hacen referencia a recoger las cosas después de utilizarlas, a saber, estar en silencio, a respetar a los compañeros, a hacer la fila, etc. Y, por último, en relación al bloque de llegada y salida, las canciones hablan sobre lo que hay que hacer cuando se llega a un sitio, que hay que hacer cuando nos vamos, es decir, las rutinas que hay que seguir en los momentos de llegada y salida, en nuestro caso, al centro escolar o al aula. Se ha decidido trabajar estos temas en concreto basándonos principalmente, en las entrevistas realizadas. Todas las personas entrevistadas confirman trabajar estas rutinas en las aulas, de hecho, una de las maestras entrevistadas afirma que “las rutinas diarias son esenciales para los niños de Educación Infantil, por este motivo se trabajan continuamente en el aula de múltiples modos (asambleas, rutinas del baño, etc.)”.

Una vez que se acuda a una rutina concreta, se van a presentar las canciones una por una, mostrando el título de la canción, la letra, la partitura y, además, se añade una representación de la letra a través de pictogramas para facilitar la comprensión por parte del destinatario TEA. El formato de este cancionero está basado en los distintos blogs y webs consultados, ya que en todos ellos aparece un bloque de rutinas, y a continuación se presentan varias letras de canciones que se corresponden con esas rutinas. Este formato nos resultó la mejor forma de organización, ya que es clara y concreta, pero queríamos ir más allá, y teniendo en cuenta el principal destinatario de este material (alumnado TEA), consideramos la idea de añadir pictogramas representando la letra de la canción.

Los pictogramas se incluyen dentro de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), como explica Basil (2006), son una forma alternativa al

lenguaje hablado cuyo objetivo es aumentar y/o compensar las dificultades que presentan ciertas personas con discapacidad en la comunicación y en el lenguaje.

En el caso del alumnado TEA, los sistemas pictográficos son los que se usan con más frecuencia dentro de los SAAC. Las personas con TEA son pensadores visuales, por lo que este tipo de recursos permiten lograr la asociación de la palabra con la imagen y se convierten en un puente para poder desarrollar el lenguaje. Permiten desde un nivel de comunicación muy básico, hasta uno muy rico y avanzado. En nuestro caso, los pictogramas seleccionados pertenecen al sistema ARASAAC, el Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, y tienen la función de facilitar la comprensión por parte del destinatario, ejerciendo de anticipadores y de elementos para desarrollar la capacidad declarativa.

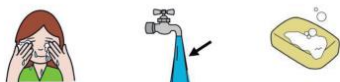


También observamos, que, en esos blogs y webs de consulta, pocas veces aparecía la partitura de la canción, únicamente aparecía la letra, impidiendo así, conocer el ritmo y la melodía de ésta. Esto nos llevó a incluir las partituras de todas las canciones en nuestro repertorio, para facilitar así el trabajo de quien lo vaya a llevar a cabo.

PIN PON

Pin-pon es un muñeco muy guapo y de cartón, de cartón;

Se lava la carita con agua y con jabón, con jabón.



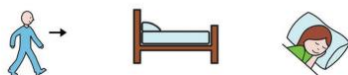
Se desenreda el pelo con peines de marfil, de marfil;



Aunque se da tirones no llora y dice "uy", dice "uy".

Apenas las estrellas comienzan a lucir, a lucir;

Pin-Pon se va a la cama, se acuesta, y a dormir, a dormir.



Pin Pon

Pin Pon es un muñeco muy guapo y de cartón, de cartón;

gua - po y de car - tón de car - tón

se la - va la ca - ri - ta con

a - gua y con ja - bón con ja - bón.

Las canciones elegidas, como se ha mencionado con anterioridad, han seguido un proceso de selección basado tanto en la revisión teórica como en las experiencias y opiniones obtenidas de las entrevistas, por lo tanto, no son canciones puestas al azar, sino que son las que mejor se adecuan a la finalidad del repertorio.

Estas canciones recopiladas son de varios tipos. La mayoría de ellas son canciones adaptadas, se parte de una canción infantil tradicional o ya creada como puede ser “Tengo una muñeca”, y esta es sometida a algún tipo de modificación, que en nuestro caso se va a corresponder siempre con la letra, manteniendo la melodía y el ritmo, facilitando así el aprendizaje de esta. La idea de utilizar como base una canción tradicional o popular, se debe a que son canciones que están en la memoria auditiva del alumno, recogen los giros particulares de su cultura, y, además, porque, como nos indica una de las especiales en Pedagogía Terapéutica a la que le realizamos la entrevista, “hay niños con TEA que, además, presentan una habilidad especial para memorizar melodías aun habiéndolas escuchado una sola vez, e incluso siendo capaces de tararearlas a pesar de no haber desarrollado todavía el habla.”, por lo que hacer uso de esas canciones, puede favorecer la memorización por parte del alumno con autismo. Recaltar que estas adaptaciones han sido llevadas a cabo para este trabajo, no se han extraído de ninguna fuente de información.

Siguiendo a este gran grupo de canciones, aparecen otros dos grupos minoritarios, uno de ellos, canciones tradicionales. Este grupo lo forma la canción de “Pin-Pon es un muñeco”, que es una canción tradicional, pero no ha sufrido ninguna modificación, y, por otro lado, aparece alguna canción que no pertenece a ninguno de los dos grupos, sino que son canciones que han elaborado otros docentes o especialistas y que han permitido que se pueda acceder a ellas a través de blogs, artículos, páginas de Internet, etc. Añadir también que la idea inicial fue crear canciones totalmente inventadas, pero siempre se tendía a utilizar la melodía de otra canción ya existente, por lo que se valoró previamente este efecto también en el alumnado y se decidió que la adaptación textual de canciones populares favorecería el aprendizaje de dichos estudiantes. En todos los casos, se trata de canciones muy breves para facilitar la memorización por parte de los alumnos. Son claras y sencillas, con un mensaje concreto, cuya finalidad es que sea captado por los niños, que lo entiendan y que lo tengan presente. Para una correcta adaptación de la letra se han tenido en cuentas aspectos importantes como la

coincidencia entre fraseo textual y musical, acento prosódico y musical, relación sílaba-figura-nota, etc.

En el repertorio aparecen como ya hemos mencionado, el título, la letra, la partitura con letra y, además, su representación con pictogramas, para ello, el proceso que se ha seguido es el siguiente: en primer lugar, se recopiló una variedad de canciones infantiles tradicionales como pueden ser “Tengo una muñeca”, “El señor Don Gato” o “Tengo una vaca lechera”, teniendo en cuenta sus partituras, lo que se hizo fue cambiar casi por completo la letra, pero manteniendo la melodía, transcribiéndola a la altura adecuada para ser entonadas por niños de infantil. Una vez modificada, se editaba la partitura con la nueva letra y un nuevo título a través de un programa de ordenador, del que aparecen imágenes en el Anexo 4. Con este programa se elige instrumento y/o voz, el tipo de compás, se edita la letra, es decir, permite crear una canción de cero, sin embargo, lo que no permite es grabar la voz y reproducirlo.

Añadir que este repertorio no hay que seguirlo estrictamente, que las canciones están abiertas a modificaciones o adaptaciones, únicamente se ofrecen como referencia, como punto de partida para trabajar las rutinas a través de la música, lo que significa que en el momento que alguien vaya a hacer uso de este recurso, puede llevar a cabo los cambios que considere necesarios, como, por ejemplo, cambiar la letra de una canción. Al ser creado como repertorio de referencia, en el van a aparecer también, propuestas de actividades, información sobre cómo usar los pictogramas, instrumentos de evaluación, etc.

Como recurso complementario al repertorio, más enfocado al propio alumno con TEA, se recomienda mostrar los pictogramas que correspondan a cada canción. Se pueden exponer a través de la pantalla digital o de manera manual, con los pictogramas impresos, pero sería conveniente que el alumno con autismo pudiera seguir visualmente la canción o incluso manipular el mismo los pictogramas de la canción interpretada.

Para finalizar, como recopilación de información podemos decir que este material está destinado principalmente a alumnos con Trastorno de Espectro Autista, aunque puede beneficiar también al resto del alumnado de Educación Infantil, y su uso no es exclusivo de aula, por lo que los familiares también podrían hacer uso de este recurso en sus casas. No tiene una temporalización concreta, es un recurso abierto y flexible cuya puesta en práctica va a depender de la persona que vaya a hacer uso de este recurso, y de cómo tenga programado el trabajo de las rutinas, lo que va a facilitar el cuaderno es

la agrupación de las canciones según su rutina, pero el cómo y cuándo trabajarlas depende únicamente de quién sea portador de dicho material. Y recordamos que el objetivo de este es facilitar la adquisición de rutinas en alumnos autistas en etapa de Educación Infantil.

Conclusiones y valoración personal

El concepto de autismo ha sufrido numerosas variaciones a lo largo de los años. La última versión de la clasificación internacional de trastornos mentales más importantes, el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 (DSM-5), considera que las características fundamentales del autismo son: un desarrollo de la interacción social y de la comunicación, claramente anormales o deficitarios, y un repertorio muy restringido de actividades e intereses. Además, incluye el autismo dentro de los trastornos del neurodesarrollo, alejándose de la antigua conceptualización de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Destacamos de entre las características y manifestaciones típicas de este trastorno, la resistencia a los cambios y las dificultades de planificación, y a partir de estas ideas, comienza una búsqueda acerca de una metodología que nos permita trabajar sobre ellas de la manera más adecuada. Los resultados obtenidos nos llevan a trabajar la organización temporal haciendo uso de la música y las canciones, por un lado, ya que, como dice Willems (Pascual, 2006) juegan un papel fundamental en la etapa de Educación Infantil que favorece el desarrollo integral del niño; y, por otro lado, los pictogramas que, como recurso visual, van a facilitar la adquisición de las rutinas tanto en alumnos con Trastorno del Espectro Autista, como en el resto del alumnado.

Toda esta información recogida, recopilada y analizada de la revisión teórica, junto con la realización y el análisis de las entrevistas a distintos especialistas y profesionales, nos ha permitido llevar a cabo la elaboración de un material con el que poder desarrollar el trabajo de las rutinas a través de la música, en aulas de Educación Infantil, favoreciendo la adquisición de estas por parte del alumnado, e incluyendo el uso de pictogramas para una mejor comprensión por parte del destinatario.

En cuanto a la valoración personal, decir que, desde mi experiencia con estos niños junto con lo aprendido durante el Grado en Educación Infantil y en la asignatura de música, he querido elaborar un material, que, considero que aborda un aspecto fundamental en la etapa de Educación Infantil como son las rutinas, y que, además, permite trabajarlas a través de la música. Y aunque el principal destinatario de este recurso es el alumnado TEA, puede ponerse en práctica de igual manera con el resto del alumnado.

Como se menciona en el apartado de Introducción y justificación, desde la primera vez que tuve contacto con el mundo autista, este cautivó mi atención por diversos aspectos, y con este trabajo he tenido la oportunidad de profundizar en el tema, de investigar, de adquirir conocimientos, y sobre todo, de poder aportar mi “granito de arena” con el material elaborado, poder contribuir de alguna manera a facilitar tanto el trabajo docente, como el aprendizaje del alumnado, que por supuesto, era el principal objetivo. Añadir que aquí no termina el trabajo, sino que la intención es entregar el material elaborado y recibir una respuesta por parte de los docentes que tengan acceso a este recurso, así poder comprobar la efectividad del mismo y evaluar su uso en las aulas.

En cuanto al proceso llevado a cabo, he de añadir que el hecho de haber realizado diferentes entrevistas, ha servido de gran ayuda a lo largo de todo el trabajo, porque, entre otras, es una excelente manera de indagar sobre un tema y de triangular la información obtenida por otros medios. Y, aunque es cierto que en el momento que seleccionas la opción de realizar entrevistas, corres el riesgo de obtener demasiada información de naturaleza personal, pero, en este caso, esas experiencias y opiniones personales han sido las que nos han permitido llegar hasta la elaboración del material final, contrastando en todo momento dicha información de carácter personal, con la revisión teórica.

Por último, como propuesta de futuro, añadir que no se ha puesto en marcha en ningún aula por el momento, pero la idea es ofrecer el material a las personas entrevistadas para que lo pongan en marcha en sus aulas, y evalúen y valoren el trabajo realizado. Igualmente, espero poder aplicarlo en mi futura profesión docente. Con evaluación nos referimos a que se plantee como proceso reflexivo que permita una obtención de información para mejorar lo evaluado. Uno de los motivos por el que no se ha llevado a la práctica, es porque se ha considerado que se partía de una práctica, es decir, el repertorio no se crea aleatoriamente, sino que está basado en opiniones y experiencias personales de un grupo de profesionales y especialistas que trabajan en contacto con el mundo autista, y esa información, además, ha sido contrastada con la revisión teórica. Esto no significa que una vez elaborado el repertorio se acaba el trabajo, como ya se ha mencionado, la idea es continuar con el proceso entregando a cada persona entrevistada un repertorio y que sean ellas quienes reflexionen y opinen, abriendo la posibilidad de modificaciones en el material, pero sobre todo, lo que más nos interesará saber es si como se pretende, se trata de un recurso que facilita por un

lado, el trabajo de las rutinas en el aula, y por otro lado, la adquisición de estas en el alumnado TEA, ya que ambos son objetivos principales de nuestro producto. Se espera igualmente que este material pueda servir de guía y modelo a todo aquel maestro/a que esté interesado.

Añadir una conclusión en referencia a la importancia de la música en este proyecto, y es que, tras investigar acerca del uso y la integración de este recurso en las aulas, después de conocer los beneficios que se pueden obtener de él y la gran variedad de posibilidades que puede llegar a ofrecer la música como elemento de enseñanza-aprendizaje, así como la importancia que autores como Dalcroze (1976) o Willems (1994) afirman que tiene en la etapa de Educación Infantil, no podría imaginarme un aula sin música, sin ritmo, sin voz. Y que este trabajo solo sea el comienzo de muchos recursos que incluyan la música en sus metodologías.

Referencias

- American Psychiatric Association (APA) (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 2nd Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnóstico and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th Edition, Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2017). Psychiatrists. Arlington, VA. Recuperado el 12 de febrero de 2017 de: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- American Psychiatric Association (2017). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Arlington, VA. Recuperado el 12 de febrero de 2017 de: <http://www.dsm5.org/ProposedRevisions>.
- Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Barcellos, L. R. (2000). El modelo GIM: Imágenes Guiadas con la música. En Betés de Toro. (Ed.), *Fundamentos de musicoterapia* (pp. 350-363). Madrid: Ediciones Morata.
- Basil, C. y Rosell, C. (2006). Recursos y sistemas alternativos/aumentativos de comunicación. En J. L. Gallego (Coord.) *Enciclopedia temática de logopedia, volumen I*. Málaga: Aljibe, 442-465
- Buedo, D. (2016). Las habilidades de las personas con autismo. SOMArmonía musicoterapia. Recuperado el 26 de abril de 2017 de: <http://www.somarmonia.com/las-habilidades-de-las-personas-con-autismo/>
- CIE-10. (2013). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Organización Mundial de la Salud.
- Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. (2007). *Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastorno Generalizado de Desarrollo (Autismo)*. Junta de Extremadura. Consejería de Educación.
- Cruz, A. (2016). *Beneficios cognitivos del entrenamiento en destrezas musicales en*

niños con TEA. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Dalcroze, J. (1976). *Educación musical*. Material manuscrito sin publicar.

Eisenberg, L. y Kanner, L. (1956). Childhood schizophrenia: Symposium, 1955: 6. Early infantile autism, 1943–55. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26(3), 556.

Garanto Alós, J. (1984). *El autismo. Aproximación nosográfico-descriptiva y apuntes psicopedagógicos*. Barcelona: Herder.

Grandin, T. y Panek, R. (2014). *El cerebro autista: el poder de una mente distinta*. Barcelona: RBA Libros, S.A.

Happé, F. (1994). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza.

Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M. y Sánchez Santos, L. (2012). *Los trastornos del espectro autista*. Pediatría Integral.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems; *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

Malagarriga, T. y Valls, A. (2003). *La audición musical en la Educación Infantil. Propuestas didácticas*. Barcelona: CEAC.

Martín, A. (2015). *Intervención Educativa e Importancia de las rutinas en niños/as con Autismo*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Moreno, M. (2015). Autismo Infantil: Propuesta de un programa para la adquisición de rutinas. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.

Murillo, E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro Autista. En M. A. Martínez y J. L. Cuesta, (Eds.), *Todo sobre el autismo* (pp. 25-63). Tarragona: Publicaciones Altaria, S.L.

Nordoff, P. y Robbins, C. (1982). La música improvisada como terapia para niños autistas. En E. Thayer (Ed.), *Tratado de musicoterapia* (pp. 206-207). Barcelona:

Paidós.

- Overy, K. y Molnar-Szakacs, I. (2009). Being together in time: musical experience and the mirror neuron system. *Journal Music Percept*, 26(5), 489-504. Recuperado el 10 de junio de 2017 de <http://goo.gl/Fqedlw>
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la Música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Rivière, Á. (1984). La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 7-86.
- Rivière, A. (2000). ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del autismo. En A. Rivière y J. Martos (Comps.), *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA.
- Rivière, A. y Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Sancho, C. (2016). Estudio de la Educación Musical en Educación Infantil. Más que un reto educativo, una alternativa didáctica. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.
- Serrano, A. I. (2012). Las rutinas en Educación Infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (22), 1-5.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Torres, M. D. (2002). Música en Educación Infantil. *Educación en el 2000*, 102, 1-3.
- Viloca, L. (2002). *El niño autista: Detección, evolución y tratamiento*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac, S.A.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and Associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9, 11-29.
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: a Clinical Account". *Psychological Medicine*, 11, 115-130.
- Zabalza, M. A. (2010). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Anexos

Anexo 1

Modelo entrevista

- *¿Cuáles son los problemas más frecuentes que se observan a la hora de trabajar en el aula con niños autistas? (Desde el punto de la maestra)*
- *De los problemas o dificultades mencionadas anteriormente, ¿cuáles son los puntos que más interesa trabajar con ellos?*
- *¿Hacéis uso de la música como recurso dentro del aula? ¿Con qué finalidad la utilizáis? ¿De alguna manera en concreto (canciones tradicionales, canciones inventadas/adaptadas, TICS...)?*
 - RESPUESTA: SÍ→ *¿Creéis que con la música, se puede dar una mejora en el desarrollo de estos alumnos? ¿Qué aspectos habéis observado que se ven beneficiados con el uso de la música?*
 - RESPUESTA: NO→ *¿Creéis que la música podría considerarse un recurso importante a trabajar en el aula con estos alumnos? ¿Por qué y para qué aspectos en concreto?*
- *En cuanto al tema de las rutinas diarias, ¿las soléis trabajar en el aula? y, ¿cómo las trabajáis, o que recursos utilizáis para trabajarlas?*
- *¿Consideráis que utilizar la música para trabajar las rutinas con los niños autistas es una buena opción (siempre y cuando se utilicen los recursos adecuados)?*

Anexo 2

Entrevistas realizadas

1. C.E.I.P César Augusto, tutora de aula TEA, 2º Educación Infantil

¿Cuáles son los problemas más frecuentes que se observan a la hora de trabajar en el aula con niños autistas? (Desde el punto de la maestra)

En mi opinión el principal problema con el niño TEA de mi clase es la falta de comunicación, es un niño de 3 años, con un espectro autista bastante profundo, no habla, no mira y produce constantemente ruidos y sonidos, dificultando todo tipo de comunicación, porque no muestra interés por comunicarse. A lo largo del curso ha ido respondiendo a algunas ordenes muy concretas como “siéntate en la asamblea” pero llevándolo hasta el lugar que la hacemos y diciéndoselo, sí que responde a su nombre y sí que reconoce a la gente que le rodea, pero no tiene ninguna intención comunicativa.

Otro problema que yo encuentro en mi aula es que es un niño que toca todo, por lo que necesita que una persona esté pendiente de él en todo momento, ya que se levanta, va al rincón de las construcciones, coge todo lo que hay por las mesas, por lo que hay que tener mucho cuidado de no dejar cosas peligrosas a su alcance, porque en el momento que no está la auxiliar TEA y estás sola en el aula es un problema, ya que en clase somos 24 niños y hay que atender a todos por lo que es imposible darle la atención que necesita.

También quiero destacar que no es un niño autónomo, ya que él no siente ni el frío ni el calor, y por supuesto no sabe expresarlo, no siente la necesidad de quitarse la chaqueta por lo que todos los días hay que ayudarlo a quitarse su chaqueta y la mochila y dejarla en su percha, ocurriendo lo mismo con ir al baño, sí que es un niño que controla esfínteres, pero por él mismo no tiene la necesidad.

Hay que estar pendiente de él todo el rato, al igual que para trabajar porque no sabe hacer ninguna ficha solo, sino hacerla con él y guiándole en todo momento. En este momento sí que ha ganado autonomía a lo largo del curso, pues es capaz de dejar su abrigo y mochila si le ayudas nunca lo hace solo y lo mismo para coger su almuerzo, pero hay que darle de almorzar o se metería todo a la boca.

Por último también destacaré que es un niño que al igual que no se comunica tampoco se relaciona con los otros niños, por lo que en ocasiones les tira del pelo, o le da igual que un niño esté jugando con algo o sentado en una silla que si él lo quiere o se lo quita o se sienta encima sin darse cuenta de que hay otro niño, lo que a veces dificulta el trabajo por rincones, pero debo decir que los niños de esta clase le cuidan mucho y tienen mucha paciencia ya que en el momento en el que este niño hace alguna cosa enseguida me lo dicen para buscar solución y lo tratan muy bien.

De los problemas o dificultades mencionadas anteriormente, ¿cuáles son los puntos que más interesa trabajar con ellos?

De los problemas que he descrito anteriormente creo que el más importante es que aprenda a comunicarse, ya que con un medio de comunicación podría expresarse y se solucionarían muchos de los problemas que he nombrado como el de la autonomía.

En la clase llevamos a cabo un sistema de comunicación por medio de pictogramas, de ARASAC, de modo que por medio de los pictogramas le indicamos que es lo que vamos a hacer en clase, habiendo el mismo sistema en el aula TEA.

Para que esta comunicación continúe en casa, tiene un cuaderno con las personas más cercanas a él y las acciones más importantes que realiza, por ejemplo, juega con los puzles, habiendo un dibujo con la acción de jugar y otro con los puzles, apareciendo en primer lugar su foto.

Hay que tener en cuenta que lo más importante es comunicarnos para expresar lo que queremos, lo que nos pasa etc. Y ya que no sabe hablar el sistema por pictogramas consideramos que es el más adecuado.

¿Hacéis uso de la música como recurso dentro del aula? ¿Con qué finalidad la utilizáis? ¿De alguna manera en concreto (canciones tradicionales, canciones inventadas/adaptadas, TICS...)?

RESPUESTA: NO>> ¿Creéis que la música podría considerarse un recurso importante a trabajar en el aula con estos alumnos? ¿Por qué y para qué aspectos en concreto?

En concreto con él no trabajamos nada específico con la música, en el aula sí que escuchamos muchas canciones tanto en inglés como en español, las ponemos en la pantalla, las escuchamos, las bailamos y es cierto que le gustan

mucho y que en esos momentos está más atento, pero en las canciones con gestos siempre busca al adulto para que le lleve las manos y le ayude.

Creo que la música es un recurso muy enriquecedor en educación infantil y que en muchas ocasiones no lo empleamos, con estos niños considero que se puede emplear la música y los sonidos de la naturaleza para relajarse, esto sí que lo hacemos en el aula, pero para todos.

En mi opinión cuando escuchan música los niños se tranquilizan y pueden expresar multitud de cosas a través de ella y de la pintura, en concreto con el niño TEA de mi clase lo vería complicado porque, aunque las canciones sí que le gusta no es capaz de mantener por mucho rato la atención.

En cuanto al tema de las rutinas diarias, ¿las soléis trabajar en el aula? y, ¿cómo las trabajáis, o que recursos utilizáis para trabajarlas?

Las rutinas las trabajamos todos los días, vemos quien es el encargado, pasamos lista, poniendo los niños que estamos en el tren y los que no en casa, contamos cuántos niños hay en clase, cuántos, en casa, el tiempo que hace, mostrándoles unos dibujos y cogen el correcto, el día de la semana con el calendario, se dibujan y escriben su nombre, por último, cuentan cosas los niños, acompañado todo ello de canciones (buenos días, tiempo, días de la semana etc. Siendo distinta para inglés y para español).

Esto lo hacemos todos los días en la asamblea, en los dos idiomas dependiendo el día, al ser un centro con aula TEA 10 de las horas lectivas está en clase, siendo 5 de ellas las asambleas, como recursos para él hemos empleado los pictogramas.

Por lo que antes de empezar, tenemos su foto en un tamaño más grande y al lado una tira de velcro, pegando allí las fotos de las profesoras que estamos y lo que vamos a hacer, estando en las asambleas siempre la auxiliar TEA o la PT. Enseñándole el color de su vagón con su cuaderno, levantándolo y debiendo de buscar su foto en el tren.

El resto de rutinas del día depende de si se encuentra en el aula o en el aula TEA por lo que como principal recurso que empleamos es su cuaderno o agenda personal.

¿Consideráis que utilizar la música para trabajar las rutinas con los niños autistas es una buena opción (siempre y cuando se utilicen los recursos adecuados)?

Yo creo que, si se disponen de los medios necesario y de los conocimientos sí que es un buen recurso, en mi clase yo empleo mucho las canciones, pero considero que el empleo de este recurso depende en gran medida del grado de autismo que tenga el niño, pero sí que es una buena opción para que las aprendan ya que las canciones son muy repetitivas, es gustan mucho y con ellas aprenden muchas cosas.

2. **Condes de Aragón, tutora de aula TEA Educación Infantil**

¿Cuáles son los problemas más frecuentes que se observan a la hora de trabajar en el aula con niños autistas? (Desde el punto de la maestra)

La dificultad que más condiciona la vida en el aula es la inflexibilidad; normalmente presentan dificultades para asumir cambios, comprender normas o rutinas, etc.

También es habitual que sea necesario trabajar las habilidades comunicativas pues suelen existir dificultades en todos los niveles (desde estar en una fase preverbal hasta no comprender el lenguaje figurado).

Otro problema importante son las dificultades sensoriales; es habitual que los niños con autismo presenten dificultades para gestionar los cambios referidos a los sentidos (quitar o poner prendas, probar alimentos...).

De los problemas o dificultades mencionadas anteriormente, ¿cuáles son los puntos que más interesa trabajar con ellos?

El primer punto a abordar es la inflexibilidad; una vez son capaces de aceptar mejor las condiciones del medio se pueden abordar otros aspectos.

¿Hacéis uso de la música como recurso dentro del aula? ¿Con qué finalidad la utilizáis? ¿De alguna manera en concreto (canciones tradicionales, canciones inventadas/adaptadas, TICS...)?

Sí, es muy habitual el uso de la música. La usamos en la asamblea para aprender los días de la semana, meses del año... (musicalmente recuerdan mejor). También la usamos como relajación y, por último, forma parte de nuestro programa de estimulación sensorial.

RESPUESTA: SÍ>> ¿Creéis que, con la música, se puede dar una mejora en el desarrollo de estos alumnos? ¿Qué aspectos habéis observado que se ven beneficiados con el uso de la música?

Sí; la música aporta muchos aspectos positivos; es capaz de transmitir emociones y sentimientos que les ayuden a regular su propia conducta. Además, también es utilizada como herramienta de relación social.

En cuanto al tema de las rutinas diarias, ¿las soléis trabajar en el aula? y, ¿cómo las trabajáis, o que recursos utilizáis para trabajarlas?

Si, el trabajo de las rutinas es muy importante, son niños que generalmente prefieren el orden y la rutina por lo que es positivo incluirlas en el aula; cada día está compuesto de las mismas secuencias y si va a haber algo diferente les es avisado previamente.

Por otro lado; también se hace especial hincapié en las rutinas de higiene, anticipándolas, secuenciándolas y realizándolas primero con guía física luego únicamente con guía verbal y finalmente sin ayuda.

¿Consideráis que utilizar la música para trabajar las rutinas con los niños autistas es una buena opción (siempre y cuando se utilicen los recursos adecuados)?

Sí; además de buena opción también me parece algo innovador que no suele hacerse habitualmente.

3. Colegio Santa María del Pilar- Marianistas, especialista de PT

¿Cuáles son los problemas más frecuentes que se observan a la hora de trabajar en el aula con niños autistas? (Desde el punto de la maestra)

La necesidad de INDIVIDUALIZAR cada intervención. El diagnóstico TEA no me informa de mucho. Cada alumno es único. Y lo más complicado es gestionar en ocasiones un grupo con varios niños con TEA, cada uno con necesidades diferentes, que además forman un sistema en el que obligatoriamente deben coexistir unos con otros y en ocasiones el sistema no funciona del todo bien. Por ejemplo, si un alumno no tolera los sonidos agudos y un compañero tiene un tono de voz agudo.

De los problemas o dificultades mencionadas anteriormente, ¿cuáles son los puntos que más interesa trabajar con ellos?

La comunicación, sin lugar a dudas, sea la que sea. Gestual, a través de pictogramas, fotos u oral.

¿Hacéis uso de la música como recurso dentro del aula? ¿Con qué finalidad la utilizáis? ¿De alguna manera en concreto (canciones tradicionales, canciones inventadas/adaptadas, TICS...)?

SI. En la asamblea cada alumno elige una canción a través de una foto o pictograma asociado a la misma (por ejemplo, pictograma de un gato para “El señor don gato” o una foto significativa de Cantajuegos que ellos han visto previamente en PDI.) Las finalidades son múltiples: autodeterminación al darles la oportunidad de elegir; comunicación de una petición; imitación de gestos; seguimiento de ritmos, expresión oral cuando arrancan a cantar o tararear, contacto ocular (paro de cantar hasta que me miras) ... También acompañamos muchas rutinas con canciones o retahílas inventadas (ej. cuando entran “A colgar la mochila, matarile ríle”; cuando abrochamos la bata “Debajo un botón, ton ton...”; cuando vamos al baño “A hacer pipí, chs, a hacer pipí, chs chs...”; Cuando subimos el pantalón “Por delante y por detrás, tris tras” ...). También empleamos instrumentos sencillos de percusión y canciones en PDI.

RESPUESTA: SÍ>> ¿Creéis que, con la música, se puede dar una mejora en el desarrollo de estos alumnos? ¿Qué aspectos habéis observado que se ven beneficiados con el uso de la música?

El ritmo y la melodía les enganchan y les facilitan el procesamiento auditivo, a parte de las finalidades expresadas arriba.

En cuanto al tema de las rutinas diarias, ¿las soléis trabajar en el aula? y, ¿cómo las trabajáis, o que recursos utilizáis para trabajarlas?

Fundamental estructura temporal y espacial en las aulas, apoyado en las rutinas. Empleamos pictogramas como anticipadores y para desarrollar la capacidad declarativa (cuento lo que voy a hacer o lo que he hecho).

¿Consideráis que utilizar la música para trabajar las rutinas con los niños autistas es una buena opción (siempre y cuando se utilicen los recursos adecuados)?

Sí, les ayuda en todo lo comentado arriba.

OBSERVACIONES

Hay niños con TEA que además presentan una habilidad especial para memorizar melodías aun habiéndolas escuchado una sola vez, e incluso siendo capaces de tararearlas a pesar de no haber desarrollado todavía el habla. Hay que estudiar cada individualidad, pues no todos son iguales.

4. C.E.E Rincón de Goya, tutora de aula

¿Cuáles son los problemas más frecuentes que se observan a la hora de trabajar en el aula con niños autistas? (Desde el punto de la maestra)

Problemas de conducta, rutinas e intereses muy fijas, poca interacción

De los problemas o dificultades mencionadas anteriormente, ¿cuáles son los puntos que más interesa trabajar con ellos?

Desde mi punto de vista la interacción social, porque en el resto si se globaliza a través de sus intereses pueden ser muy buenos.

¿Hacéis uso de la música como recurso dentro del aula? ¿Con qué finalidad la utilizáis? ¿De alguna manera en concreto (canciones tradicionales, canciones inventadas/adaptadas, TICS...)?

Si, para marcar las rutinas y según los diferentes proyectos. Con canciones que bajamos de YouTube.

RESPUESTA: SÍ>> ¿Creéis que, con la música, se puede dar una mejora en el desarrollo de estos alumnos? ¿Qué aspectos habéis observado que se ven beneficiados con el uso de la música?

En cuanto a las rutinas como he dicho, les ayuda a marcarlas y a la transición de las mismas. También usamos incluso canciones para cuando hay un cambio en la rutina y pueden prever su actuación.

En cuanto al tema de las rutinas diarias, ¿las soléis trabajar en el aula? y, ¿cómo las trabajáis, o que recursos utilizáis para trabajarlas?

Como ya he dicho sí, canciones de buenos días, almorzar, comer, irse a casa.

¿Consideráis que utilizar la música para trabajar las rutinas con los niños autistas es una buena opción (siempre y cuando se utilicen los recursos adecuados)?

Sí.

5. C.E.I.P Doctor Azúa, tutora de aula (2º Educación Infantil)

¿Cuáles son los problemas más frecuentes que se observan a la hora de trabajar en el aula con niños autistas? (Desde el punto de la maestra)

Como, en cualquier caso, dependerá del carácter del niño, independientemente del diagnóstico. De una forma global, las dificultades más habituales que se presentan en un aula de Educación Infantil se concentran en los siguientes ámbitos:

- a) Relación con los demás. Al estar afectadas las habilidades sociales, los demás niños pueden rechazarle. Algunos de los niños con autismo presentan conductas agresivas (pegar, morder, etc.) que al resto hieren y alejan de estos niños.
- b) Atención. Habitualmente, su capacidad de atención (en temas que se alejan de sus intereses) es muy limitada, utilizando conductas disruptivas que dificultan el desarrollo de la clase normalizado. Es complicado llamar su atención hacia ciertos temas y modos de presentación.
- c) Tics o estereotipias.

De los problemas o dificultades mencionadas anteriormente, ¿cuáles son los puntos que más interesa trabajar con ellos?

Considero importante la eliminación paulatina de los tics y estereotipias que le ayuden a nos destacar sobre sus compañeros.

Así mismo, se deben alejar las conductas agresivas que lo distancien de sus compañeros.

¿Hacéis uso de la música como recurso dentro del aula? ¿Con qué finalidad la utilizáis? ¿De alguna manera en concreto (canciones tradicionales, canciones inventadas/adaptadas, TICS...)?

La música es uno de los recursos más utilizados en el aula para muchos aspectos: pedir silencio, recoger, proyectos, ejercicios de musicalidad y ritmo, etc. Dependiendo de la actividad se utilizan música clásica, canciones tradicionales, canciones editadas por algún grupo infantil y canciones inventadas o adaptadas. Además, se usan diferentes medios CD de audio, vídeos en el ordenador, la voz normal (cantar)...

RESPUESTA: SÍ>> ¿Creéis que, con la música, se puede dar una mejora en el desarrollo de estos alumnos? ¿Qué aspectos habéis observado que se ven beneficiados con el uso de la música?

Desde mi experiencia, he podido observar que, en muchos de los casos de niños con TEA, mejora la atención a través de la música. De este modo se pueden trabajar los diferentes conceptos.

En cuanto al tema de las rutinas diarias, ¿las soléis trabajar en el aula? y, ¿cómo las trabajáis, o que recursos utilizáis para trabajarlas?

Las rutinas diarias son esenciales para los niños de Educación Infantil, por este motivo se trabajan continuamente en el aula de múltiples modos (asambleas, rutinas del baño, etc.). Para trabajar las rutinas se utilizan recursos visuales (carteles, fotos...) y auditivos (canciones, vídeos...).

¿Consideráis que utilizar la música para trabajar las rutinas con los niños autistas es una buena opción (siempre y cuando se utilicen los recursos adecuados)?

Como he dicho anteriormente, creo que la música les ayuda a centrar y a comprender la realidad. Por ello, me parece un recurso muy adecuado para trabajar muchos aspectos con niños con TEA

6. Colegio Hispanidad, coordinadora Educación Infantil

En nuestro colegio siguen el mismo trabajo de música que el resto de sus compañeros. Sí que nos parece esencial y queremos potenciarla a nivel de centro, pero no porque nuestros alumnos con TEA lo requieran de una forma diferente, sino porque nos parece beneficiosa para todos. No sé si esto ayuda en tu trabajo. Pero quería contestarte ya que agradecemos tu interés por los niños con TEA y nos encanta como colegio estar disponibles. Así que si quieres pasar algún día a visitarnos eres bienvenida. Espero que todo te vaya muy bien y muchas gracias por tu interés.

7. Asociación Autismo Aragón

Recopilación de la información proporcionada por el equipo de la Asociación: Las personas con TEA generalmente son pensadores visuales por ello hay más tendencia a usar ayudas de este tipo. La música sin duda también puede ayudar a marcar las rutinas y sobre todo los cambios de actividad.

Desde la asociación se recomendó el ponerse en contacto con los especialistas y profesionales de colegios de Educación Especial, ya que ellos, desde la práctica me podrían ofrecer la información requerida.

Anexo 3

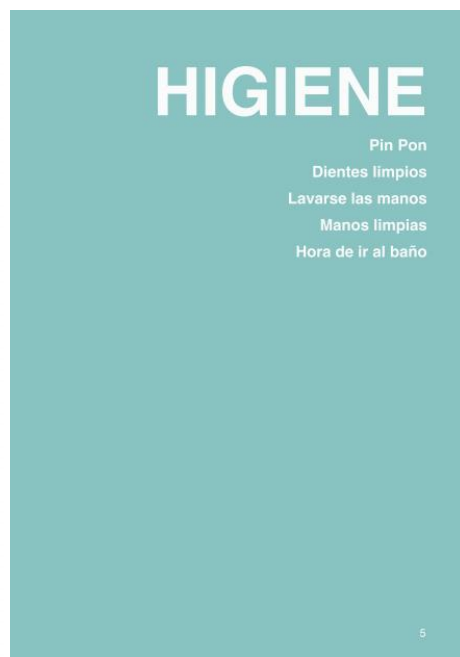
Repertorio

El repertorio elaborado se adjunta en un documento aparte en formato PDF. En este anexo se adjuntan varias imágenes sacadas del propio cancionero:



ÍNDICE

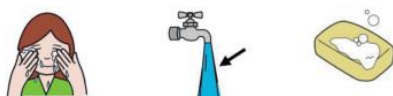
INTRODUCCIÓN	1
DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL	2
HIGIENE	5
Pin Pon	6
Dientes limpios	8
Lavarse las manos	10
Manos limpias	12
Hora de ir al baño	14
CONVIVENCIA Y ORDEN	17
Silencio	18
A guardar	20
Al cajón-jón-jón	22
Mis compañeros	24
Hacer fila	26
Levantar la mano	28
Mi clase	30
LLEGADA Y SALIDA	33
Buenos días	34
Hola, hola	36
A colgar la mochila	38
Ponerse la bata	40
Bajar al patio	42
Vuelta a casa	44
¡Adiós!	46
¿CÓMO PONER EN PRÁCTICA ESTE MATERIAL?	48
PICTOGRAMAS	50
REFERENCIAS	51



PIN PON

Pin-pon es un muñeco muy guapo y de cartón, de cartón;

Se lava la carita con agua y con jabón, con jabón.



Se desenreda el pelo con peines de marfil, de marfil;



Aunque se da tirones no llora y dice "uy", dice "uy".

Apenas las estrellas comienzan a lucir, a lucir;

Pin-Pon se va a la cama, se acuesta, y a dormir, a dormir.



Pin Pon

Pin Pon es un muñeco muy guapo y de cartón de cartón se lava la carita con agua y con jabón con jabón.

Anexo 4

Página partituras:

Programa empleado para la elaboración de las partituras junto con la letra incluida de cada canción.

<https://flat.io/profile>

