



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Autismo y Música: propuesta práctica para alumnado con TEA a partir del método Willems

Alumno/a: Carolina Blanca Souto

Tutor/a: Prof. D. Natalia Barranco Vela

Dpto.: Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal

Junio, 2021

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado, titulado *Autismo y Música: propuesta práctica para alumnado con TEA a partir del método Willems*, tiene como finalidad desarrollar una propuesta didáctica para trabajar el área musical con alumnado de TEA de Educación Infantil a través del método Willems. Para llevar a cabo dicho objetivo, es preciso sentar previamente las bases de ciertos conceptos sobre los que se construirá dicha propuesta, así como conocer otros textos de investigación que hayan trabajado sobre premisas similares.

En dicha fundamentación teórica se establecen las características que definen cada uno de los tipos de síndrome que engloba este trastorno, así como la evolución que ha sufrido el concepto a lo largo de la historia. Además, se incluye una revisión de las teorías más significativas y una selección de los métodos de intervención más eficaces para la enseñanza con este tipo de alumnado. Finalmente, se recogen los principios fundamentales que utiliza Edgar Willems en su método y se exponen ciertos resultados que se han obtenido en investigaciones previas de otros autores que han trabajado este trastorno a través del método Willems.

Sobre esta base, se presenta una propuesta práctica orientada a la etapa de Educación Infantil en la que se trabaja la inclusión y el desarrollo de las aptitudes musicales de alumnos y alumnas con TEA utilizando, para ello, el método Willems. El proceso de realización y los resultados que aportan este documento permite completar los conocimientos para realizar una adecuada fundamentación y para llevar a cabo una propuesta didáctica.

Palabras clave: Método Willems, Autismo, Propuesta práctica, Educación Infantil, Música.

ABSTRACT

This End of Degree Project, entitled *Autism and Music: practical proposal for students with ASD from the Willems method*, as it aims to develop a didactic proposal to work the musical area with students of ASD of Early Childhood Education through the Willems method. To carry out this objective, it is necessary to previously lay the foundations of certain concepts on which said proposal will be built, as well as to know other research texts that have worked on similar premises.

In this theoretical foundation, the characteristics that define each of the types of syndrome that this disorder encompasses were obtained, as well as the evolution that the concept has undergone throughout history. In addition, it includes a review of the most significant theories and a selection of the most effective intervention methods for teaching with

this type of student body. The fundamental principles used by Edgar Willems in his method are collected and certain results that have finally been obtained by others in previous research by authors who have worked on this disorder through the Willems method are presented.

On this basis, a practical proposal is presented aimed at the stage of Early Childhood Education in which the inclusion and development of the musical aptitudes of students with ASD is worked using, for this, the Willems method. The process of realization and the results that this document provides allows to complete the knowledge to make an adequate foundation and to carry out a didactic proposal.

Keywords: Willems method, Autism, Practical proposal, Early Education, Music.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	2
3. METODOLOGÍA	3
4. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	4
4.1. Evolución del concepto de autismo	4
4.2. Concepto actual	4
4.3. Teorías	5
4.4. Tipos de autismo	7
4.4.1. <i>Síndrome de Asperger</i>	7
4.4.2. <i>Síndrome de Rett</i>	8
4.4.3. <i>Trastorno de desintegración infantil</i>	8
4.4.4. <i>Trastorno generalizado de desarrollo no especificado</i>	8
4.5. Intervención	8
4.5.1. <i>Sistemas alternativos/aumentativos de comunicación (SAAC)</i>	9
4.5.2. <i>Método TEACCH</i>	9
4.5.3. <i>Método DENVER</i>	9
4.5.4. <i>Método ABA</i>	10
4.5.5. <i>Método SCERTS</i>	10
5. MÉTODO WILLEMS	10
6. RELACIÓN ENTRE EL MÉTODO WILLEMS Y TEA	13
7. PROPUESTA EDUCATIVA PRÁCTICA	15
7.1. Contextualización del centro	15
7.2. Descripción del alumnado	16
7.3. Temporalización	16
7.4. Objetivos	17

7.5. Contenidos.....	19
7.5. Competencias	20
7.6. Metodología de la propuesta.....	22
7.7. Propuesta de actividades.....	22
7.7. Justificación.....	28
7.8. Evaluación.....	29
8. CONCLUSIONES	30
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
ANEXOS	34

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. <i>Temporalización</i>. Fuente: elaboración propia.....	17
Tabla 2. <i>Objetivos</i>. Fuente: Orden del 5 de agosto de 2008 y Real Decreto 1630/2006. ...	19
Tabla 3. <i>Contenidos</i>. Fuente: Orden del 5 de agosto de 2008 y Real Decreto 1630/2006.	20
Tabla 4. <i>Competencias</i>. Fuente: Orden ECD/65/2015.....	21
Tabla 5. <i>Sesión 1</i>. Fuente: elaboración propia.....	24
Tabla 6. <i>Sesión 2</i>. Fuente: elaboración propia.....	25
Tabla 7. <i>Sesión 3</i>. Fuente: elaboración propia.....	26
Tabla 8. <i>Sesión 4</i>. Fuente: elaboración propia.....	28
Tabla 9. <i>Observación</i>. Fuente: elaboración propia.....	38
Figura 1. <i>Buenos días en pictogramas</i>. Fuente: ARASAAC.	37
Tabla 10. <i>Evaluación Objetivos Didácticos</i>. Fuente: elaboración propia.....	39
Tabla 11. <i>Evaluación de Sesión 1</i>. Fuente: elaboración propia.....	40
Tabla 12. <i>Evaluación de Sesión 2</i>. Fuente: elaboración propia.....	41
Tabla 13. <i>Evaluación de Sesión 3</i>. Fuente: elaboración propia.....	41
Tabla 14. <i>Evaluación de Sesión 4</i>. Fuente: elaboración propia.....	42

1. INTRODUCCIÓN

En estos últimos años las investigaciones sobre Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) han aumentado en número debido al interés de la comunidad educativa y de la sociedad en general en encontrar métodos más eficaces para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos y alumnas, así como para favorecer su inclusión en el ambiente escolar.

Mónico *et al.* (2017) definen las NEAE como niños/as que necesitan una atención educativa diferente a la ordinaria, ya que ellos mismos no podrán lograr el máximo progreso de sus capacidades y los objetivos establecidos para cada nivel educativo. Para garantizar al alumnado la adquisición de estos conocimientos, el profesorado debe estar implicado en su educación fomentando una buena relación entre profesor-alumno, puesto que es importante que se sienta apoyado y motivado teniendo la seguridad necesaria para lograrlo.

Algunos de los métodos de intervención que se utilizan recurren a la disciplina de la Musicoterapia con el objetivo de conseguir una enseñanza-aprendizaje significativa y dinámica. La música es un contenido muy llamativo para el alumnado y suele ser un recurso interactivo que produce respuestas positivas en todos los ámbitos. Muchos docentes piensan que resulta fácil enseñar música y trabajarla en el aula, sólo reproduciendo cualquier canción para que la escuchen. Para conseguir un óptimo aprendizaje a partir de esta, se necesita planificar las sesiones con sentido y profundizar en el tema que se va a trabajar en el aula. La musicoterapia produce numerosos beneficios, a nivel cognitivo, motor y socioemocional en el desarrollo del niño. Según Viñolo (2016) estos beneficios son:

- A nivel cognitivo: favorece el aprendizaje, la orientación, la capacidad de atención y concentración y aumenta la capacidad comunicativa.
- A nivel físico: propicia la movilidad y la fortaleza de los músculos. Asimismo, promueve la relajación, disminuye la agitación y los niveles de ansiedad.
- A nivel socioemocional: desarrolla la interacción y comunicación social, previene el aislamiento y mejora las habilidades sociales y la autoestima.

Según este autor, la unión de la musicoterapia y las NEAE produce beneficios en estos últimos como:

- Desarrollo de la habilidad comunicativa.
- Mejora de la percepción y la motricidad.
- Progreso en la expresión de problemas, actuando como mejora de la ansiedad.
- Equilibrio psicofísico y emocional.

- Mejora de las respuestas psicofisiológicas registradas en diferentes parámetros.
- Aumento del rendimiento corporal y del riego sanguíneo cerebral.
- Aproximación a niños que por su problemática resulta más complejo.

El método Willems es una metodología que se puede utilizar a la hora de enseñar música en los más pequeños. Edgar Willems, principal pedagogo del siglo XX, creó este método buscando el desarrollo integral del alumno/a a partir de la música. Su metodología defiende el aprendizaje basado en las vivencias sensoriales, vinculadas al movimiento corporal, a la percepción auditiva y a la improvisación (Mier, 2012).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, el propósito del presente Trabajo Fin de Grado es realizar una propuesta práctica para utilizar el método Willems en un aula de cinco años de Educación Infantil en la que asiste alumnado con Trastorno del Espectro Autista. A través de dicha propuesta y de una metodología activa y globalizadora, se pretende lograr objetivos e interiorizar conocimientos propios de este ciclo, mientras se fomenta la inclusión. A lo largo de las distintas sesiones, será necesario el uso de ciertas técnicas y recursos que aseguren la correcta comprensión y realización de las actividades por parte de estos alumnos. Para ello, será necesario un estudio previo de otros estudios en los que se haya relacionado el TEA y el método que nos atañe con el fin de extraer las premisas y conclusiones fundamentales sobre las que poder construir de forma exitosa la propuesta de intervención.

Para finalizar, es importante reincidir en la actualidad e importancia del tema ante el que nos encontramos, puesto que el alumnado con NEAE no tiene el mismo proceso de aprendizaje que el resto de niños y niñas. Con el objetivo de lograr que esto no sea un impedimento para este alumnado, el docente debe pensar en las características individuales de cada uno para enseñar de forma adecuada, conforme a sus necesidades.

2. OBJETIVOS

Los objetivos son la primera parte que se plantea del TFG, ya que a partir de ellos se desarrolla la investigación. De tal forma que formular objetivos permite tener clara la finalidad a la hora de realizar el trabajo. El presente trabajo tiene como objetivos:

- Diseñar una intervención orientada a alumnos/as con TEA de 5 años a través del método Willems.
- Conocer más sobre este trastorno, su concepto, sus teorías y sus métodos de intervención.
- Profundizar en los beneficios de la música en alumnos/as con TEA.

- Investigar sobre la importancia de la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños/as con TEA, específicamente del método Willems.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se lleva a cabo para desarrollar la parte teórica de este trabajo es una revisión bibliográfica de artículos, trabajos y revistas con la finalidad de sentar las bases de la fundamentación teórica sobre la que se desarrollará la posterior propuesta práctica. La indagación se realizó en castellano principalmente, aunque también se efectuó en otros idiomas, como inglés o francés. Como principal herramienta de información se utiliza *Google Académico*. A través de esta plataforma, se realizaron distintas búsquedas utilizando términos tales como “método Willems”, “trastorno del espectro autista” o “método Willems y autismo”, aunque, en este último caso, el número de resultados se redujo drásticamente, lo que provocó la necesidad de revisar las referencias bibliográficas de los documentos encontrados para obtener más información.

Por otro lado, la propuesta práctica está basada en una metodología que fomenta el aprendizaje del alumnado utilizando la manipulación y experimentación de los objetos, a través de juegos y actividades. La atención a la diversidad es otro principio metodológico imprescindible en este trabajo, puesto que su finalidad es alcanzar la inclusión de dos alumnas con autismo en el aula.

La motivación para enfocar el trabajo en el método Willems y en el Trastorno del Espectro Autista se debe al escaso conocimiento que poseo sobre ambos temas. El método Willems es un modelo que no había escuchado antes y a la hora de buscar información sobre él, me resultó el más idóneo para trabajar con el alumnado, especialmente con personas autistas. Por otra parte, la Educación Especial es un tema llamativo que me motiva para ampliar conocimientos sobre las características y la forma de trabajar con distintas enfermedades o trastornos. En definitiva, pienso que la unión de Música y Educación Especial es una buena combinación que favorece el desarrollo del alumnado.

4. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

4.1. Evolución del concepto de autismo

El concepto de Trastorno del Espectro Autista, que en su abreviatura se denomina TEA, ha evolucionado a lo largo de la historia y ha sufrido muchos cambios debido a la aparición y desarrollo de diversas teorías sobre el origen, las características del trastorno y los métodos de intervención en personas que lo presentan.

En 1911, el psiquiatra suizo Bleuler plantea el concepto de “autismo”, derivado del griego *autos* (uno mismo). Según Artigas-Pallarès y Paula (2011), Bleuler propone este concepto para referirse a las personas que viven encerradas en sí mismas y están alejadas de la realidad debido a una alteración, propia de la esquizofrenia. No obstante, el significado que le asigna Bleuler al autismo no se corresponde con el actual.

Años más tarde, en 1943, Leo Kanner establece el significado actual del concepto de autismo. Después de varias investigaciones, se propone aclarar los términos para evitar más especulaciones, separando, así, esquizofrenia de autismo. Este psiquiatra defiende que el autismo se puede distinguir de forma muy clara de cualquier otro trastorno. Con este fin, Kanner, en una de sus investigaciones, realiza observaciones a un grupo de 11 niños/as que presentan características similares (retraso en el lenguaje, dificultad para establecer relaciones, etc.). Según Pralong (2014), un aspecto que destaca Kanner es la manifestación de los síntomas desde el momento del nacimiento, por lo que llega a la conclusión de que el autismo es un “trastorno innato del contacto afectivo” (p. 78).

Kanner realiza una aportación que Artigas-Pallarès y Paula (2011) destacan: él intuyó que “el autismo es un trastorno del neurodesarrollo, cuyo punto de partida era un problema en lo que Kanner denominaba componentes constitucionales de la respuesta emocional” (p. 573).

Un año después, Hans Asperger se convierte en la primera persona en dedicarse a estudiar niños con autismo con elevados coeficientes intelectuales (Pralong, 2014). En su publicación, recoge un estudio que realiza a un grupo de cuatro niños. Estos niños presentan las mismas características que Kanner describe de las personas autistas, salvo por una característica que destaca: interés excesivo por algunos temas. Asperger observa que cuando a los niños les interesa el tema, llegan a hablar de forma muy detallada y clara de ello.

4.2. Concepto actual

El término autismo, como ya se ha comentado, ha sufrido muchos cambios a lo largo de la historia. Gracias a esta evolución, actualmente podemos tener un concepto más claro de su significado. Actualmente, la definición que nos aporta la Real Academia Española es “trastorno

del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados” (Real Academia Española, 2020, definición 2)

Otra definición que quiero destacar, ya que es muy completa y de fácil comprensión es la que propone Pralong (2014): “El trastorno del espectro autista (TEA) es una gama de trastornos complejos del neurodesarrollo, caracterizado por impedimentos sociales, dificultades en la comunicación, en el aprendizaje y patrones de conductas estereotipadas, restringidas y repetitivas” (p. 67).

Con todas las investigaciones que se han realizado para conocer más sobre el autismo, se llega a la conclusión de que el autismo no es una enfermedad, ya que no tiene una etiología definida. El trastorno del espectro autista se encuentra dentro de los trastornos generalizados del desarrollo. Rodríguez-Barrionuevo y Rodríguez-Vives (2002) defienden que el autismo está formado por un conjunto de síntomas derivados de una alteración del sistema nervioso central (SNC), con gran variación en el grado de intensidad.

Las personas con TEA presentan una serie de conductas comunes, que se caracterizan por tres trastornos: relacionales, de lenguaje y sensoriales. Respecto a los trastornos relacionales, los niños/as no suelen socializarse, esquivan la mirada e ignoran la presencia de los demás. En cuanto a los trastornos del lenguaje, no entienden adecuadamente el habla, presentan ecolalia, tartamudeos, etc. Por último, dentro de los trastornos sensoriales, los niños/as reaccionan a los sonidos débiles e ignoran los fuertes y exploran el entorno mediante los sentidos restantes (Álvarez, 1996). Además de estas características, hay científicos que aportan otras particularidades que también están presentes en este trastorno, como los comportamientos repetitivos y estereotipados, la excelente atención a los detalles y el hecho de que sus intereses son restrictivos (Lai *et al.* 2013).

4.3. Teorías

A partir de la evolución del concepto de autismo, se van planteando teorías sobre la etiología de este a lo largo de la historia, algunas de las cuales han quedado desfasadas.

Una de las teorías está relacionada con la relación afectiva de las personas autistas. El psicoanalista Erikson, en 1950, relaciona el origen del autismo con la relación afectiva entre madre e hijo/a. Artigas-Pallarès y Paula (2011) defienden que Erikson se centraba en el distanciamiento de la madre con el hijo/a al observar que rechaza el contacto físico o no busca la mirada de la madre. Este es un comportamiento incontrolable que provoca el distanciamiento con el infante.

En la década de los 60, según estos autores, Bruno Bettelheim también defiende que el autismo se debe a una escasa relación afectiva entre madre/hijo con la teoría que denomina “madre nevera”. Este psicoanalista justifica que los niños autistas presentan una mala relación afectiva con su madre durante los primeros años de vida, debido a su importancia en el período de lactancia materna. En este período, se establecen fuertes vínculos afectivos con la madre y Bettelheim piensa que si no existe esta relación afectiva puede originarse el autismo. Sin embargo, comprueba que este pensamiento no es cierto cuando separa a los niños/as de sus padres y se da cuenta que no favorece ni beneficia a los niños/as. Bettelheim, en su infancia, vive en un campo de concentración y este puede ser el punto de partida para que lleve a cabo esta teoría. Según Artigas-Pallarès y Paula (2011), Bettelheim puede defender esta teoría porque “Bettelheim estableció un paralelismo entre los síntomas del autismo y su vivencia en el campo de concentración, donde la relación con los carceleros le había llevado a un aislamiento y negación del mundo exterior” (p. 576).

Otra teoría que se desarrolla en 1989 es la teoría cognitiva. Esta hipótesis defiende que las dificultades sociales y de comunicación que presentan los niños/as con TEA se deben a una insuficiencia cognitiva, concretamente en la capacidad de imaginar o saber qué estados de ánimo tienen los demás (Mebarak *et al.*, 2009). Según este autor, la hipótesis cognitiva-afectiva defiende que los problemas de comunicación y de socialización de los niños/as autistas se deben a un déficit afectivo primario que está unido a un déficit cognitivo, también primario. Esto puede ser la causa de la dificultad de interacción de las personas con TEA, debido a la incapacidad de apreciar los estados mentales y emocionales de las demás personas.

Décadas después, se plantean teorías que derivan al autismo en una patología neurológica. Artigas-Pallarès y Paula (2011) destacan que Lorna Wing, en 1981, es la primera persona en defender que el autismo es un trastorno más común de lo que se pensaba la sociedad. Según Pralong (2014), a partir de esta teoría, se incrementa el número de casos de autismo. Mientras que en los años 70 se detectaban de 2 a 5 casos por cada diez mil personas, entre 1993 y 1998 se registró un aumento de más del 244%. Además, se comienzan a realizar más investigaciones con ayuda de las nuevas tecnologías que van apareciendo y desarrollándose. En la actualidad, no se conoce la etiología del trastorno del espectro autista, pero se ha llegado a la conclusión de que posee un carácter genético. Este autor afirma que la primera persona que defiende esta teoría es Michael Rutter, quien a través de sus investigaciones descubre que el autismo tiene un componente genético, llegando a ser sus análisis indispensables para llevar a cabo el diagnóstico de este trastorno.

4.4. Tipos de autismo

4.4.1. Síndrome de Asperger

Las características del Síndrome de Asperger son similares al autismo. Las personas con síndrome de Asperger presentan gran interés en aquellos temas que les atrae. Cuando hay una cuestión que les motiva, son constantes en buscar información sobre ello y en adquirir todo el conocimiento posible. Estos niños/as son perseverantes y este hecho está relacionado con la rigidez mental y la restricción de intereses.

Una de las diferencias es que no tienen retraso en el desarrollo del lenguaje, mientras que las personas autistas presentan dificultades en el habla y retraso en el lenguaje. Sin embargo, suelen presentar retraso en aspectos pragmáticos del lenguaje como los siguientes (Artigas, 2000):

- *Turno de la palabra:* cuando una persona con Asperger entabla una conversación, no permite la reciprocidad en el diálogo. Se apodera de la conversación y se convierte en hablador exclusivo que no escucha ni deja hablar. Esta situación pasa cuando habla sobre su tema favorito o de gran interés. También, presentan dificultad a la hora de identificar los marcadores conversacionales, como por ejemplo las miradas y las pausas que permiten cambiar el papel de hablar a escuchar.
- *Inicios de conversación:* en un diálogo se comentan varios temas y se presentan marcadores no verbales que ayudan a saber cuándo se cambia de tema. Las personas con Asperger presentan dificultad en entender estos marcadores, por lo que cambian de tema de forma desordenada.
- *Lenguaje figurado:* los niños y las niñas con síndrome de Asperger comprenden las frases literalmente, por lo que no asimilan las metáforas, los dobles sentidos, los significados implícitos y las formas de cortesía y suelen malinterpretar el significado.
- *Clarificaciones:* la finalidad de una conversación es que ambos entiendan la información que se quieren proporcionar. Estos niños presentan inconvenientes en utilizar estos marcadores.

Otras características que destacan son el mutismo selectivo total o parcial en algunas situaciones y la hiperlexia, una increíble técnica de lectura, pero sin comprensión. Debido a la hiperlexia, los niños/as se centran más en los aspectos ortográficos que en la comprensión del texto.

4.4.2. Síndrome de Rett

Este síndrome fue descrito por Andreas Rett. “El síndrome de Rett (SR) es un trastorno neurodegenerativo infantil, caracterizado por una evolución normal inicial con un cuadro clínico característico” (Blanco *et al.*, 2006). Es un síndrome que afecta mayoritariamente al género femenino. Las niñas que lo presentan tienen un desarrollo psicomotor normal los dos primeros años. A partir de dicha edad, comienza el retroceso y pierden habilidades en el lenguaje, en la marcha o en la destreza de las manos. Esto es debido a que se produce una disminución del crecimiento craneal, lo que provoca una microcefalia. A estos síntomas se asocian ataques de epilepsia y episodios de hiperventilación. Las personas con SR presentan conductas autísticas y manifiestan problemas emocionales y conductuales.

4.4.3. Trastorno de desintegración infantil

El trastorno de desintegración infantil se caracteriza por una regresión a los tres años de las capacidades adquiridas en su desarrollo normal. Los niños/as van perdiendo el contacto ocular, el lenguaje, la comunicación y la interacción social. Cada persona lo presenta de una forma, pero sufre un deterioro en al menos dos de las siguientes áreas: lenguaje, habilidades sociales, control de esfínteres, juego y motricidad.

Se desconoce la etiología de este trastorno. Las personas que presentan este trastorno son muy dependientes y es poco probable que vuelvan a recuperar las habilidades que habían adquirido sus primeros años de vida.

4.4.4. Trastorno generalizado de desarrollo no especificado

Este trastorno se diagnostica cuando hay una alteración grave en las habilidades de comunicación e interacción social, pero no tiene los mismos criterios que el trastorno del espectro autista o el síndrome de Asperger. Una característica que no comparten es la edad. El trastorno generalizado de desarrollo no especificado no tiene una edad determinada para su aparición, en cambio los trastornos comentados anteriormente se dan a una edad concreta.

4.5. Intervención

Para conseguir un aprendizaje óptimo en alumnado con TEA es importante saber sus características y llevar a cabo una intervención eficaz. Existen distintos modelos de intervención que se pueden poner en práctica. A continuación, se muestran los modelos que la autora considera más eficaces.

4.5.1. *Sistemas alternativos/aumentativos de comunicación (SAAC)*

Los sistemas alternativos/aumentativos de comunicación son herramientas que tienen como objetivo implementar la comunicación en personas que tienen dificultad en ella. Estos sistemas se llaman alternativos porque son herramientas complementarias al lenguaje, por lo tanto, no lo sustituyen. También, son sistemas aumentativos, ya que con ellos se fomenta la comunicación a través de recursos, imágenes, dibujos, pictogramas, etc. Estas herramientas fomentan el desarrollo de la comunicación, facilitando la aparición del lenguaje oral y ayudando a su desarrollo. Como consecuencia, estos sistemas propician una mejora en la interacción social de los niños autistas.

4.5.2. *Método TEACCH*

El método TEACCH significa “tratamiento y educación de niños autistas y con problemas de comunicación” (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*). Este método de intervención tiene como objetivo garantizar la máxima autonomía del niño/a, conociendo sus procesos de aprendizaje e identificando las habilidades individuales. El método TEACCH se basa en el aprendizaje desde varios ambientes y para llevarlo a cabo se centra en cinco pilares fundamentales (Mulas *et al.*, 2010):

- Aprendizaje estructurado.
- Uso de estrategias visuales.
- Aprendizaje de un sistema de comunicación basado en gestos, imágenes, signos o palabras impresas.
- Aprendizaje de habilidades preacadémicas (colores, números, formas, etc.).
- Trabajo de los padres.

4.5.3. *Método DENVER*

El método DENVER se denomina *Early Start Denver Model*, que significa “modelo de inicio temprano”. Está destinado, como su nombre indica, a edades tempranas. Dos términos que lo caracterizan son el constructivismo y la transaccionalidad. Es un método constructivista porque defiende que el niño/a sea el protagonista de su propio aprendizaje y es transaccional ya que considera que el entorno de la persona influye en su desarrollo. Este modelo no se centra en un ámbito de desarrollo específico. Su objetivo es reducir el nivel de afectación de los síntomas con el fin de mejorar su desarrollo en todos los contextos, especialmente en el ámbito cognitivo, socioemocional y lingüístico (Toledo, 2016, p. 245)

4.5.4. Método ABA

El método *Applied Behavior Analysis* (ABA) significa “análisis conductual aplicado”. El método ABA se utiliza para mantener comportamientos, introducir nuevas conductas o reducir comportamientos no deseados. También, defiende que los niños/as autistas sólo pueden adquirir los conceptos y los conocimientos en entornos muy estructurados. Este método utiliza procedimientos de refuerzo en el desarrollo del aprendizaje, lo que hace que los alumnos/as se motiven. Los aspectos que hay que tener en cuenta para llevar a cabo los refuerzos son la explicación de por qué se ha reforzado ese comportamiento, la variedad de refuerzos, la constancia y la inmediatez.

4.5.5. Método SCERTS

Este método se denomina *Social Communication, Emotional Regulation, Transactional Support* (SCERTS), lo que significa “comunicación social, regulación emocional y apoyo transaccional”. A través de estas áreas, pretende promover en los niños autistas el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.

Este modelo se puede llevar a cabo a cualquier edad. Además, respeta las diferencias individuales de los niños/as y se adapta a las exigencias sociales que se les va presentando.

5. MÉTODO WILLEMS

Edgar Willems nació en Bélgica en 1890. Actualmente es conocido como uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX en el ámbito de la Educación Musical. En 1925, empezó sus estudios en Ginebra teniendo como profesor a Émile J. Dalcroze, un pionero de la pedagogía musical activa. Después, trabajó como profesor y comenzó a proyectar en sus alumnos sus teorías y su metodología sobre la educación musical.

Willems considera la música como una lengua, por lo que lleva a cabo el aprendizaje de la música como una lengua materna, siendo fundamental el inicio de la enseñanza musical en edades tempranas. Por ello, otorga gran importancia al ámbito psicológico y afectivo del niño/a. Por otro lado, en su método, Willems pretende utilizar la música para favorecer el desarrollo del individuo en todos sus ámbitos, desde una perspectiva multidisciplinar. Debido a este planteamiento, él considera que la educación musical debe estar abierta tanto a niños/as con talento musical innato como a niños/as que no presentan ninguna capacidad musical (Torres, 2016). Esta idea, que hoy en día puede parecer usual, en su momento fue novedosa ya que, de

forma histórica, hasta que no aparecieron nuevas corrientes pedagógicas musicales como la de Willems, la educación musical sólo estaba destinada a aquellos que tenían habilidades musicales. Para Torres (2016), el Método Willems es accesible a cualquier persona, incluso para que niños/as con alguna dificultad, trastorno, etc., tengan la oportunidad de aprender música.

Edgar Willems desarrolla un método activo en el que el niño/a es protagonista de su aprendizaje y aprende de una forma no reflexiva, experimentando y manipulando. Es un conocimiento que se adquiere lentamente con el paso del tiempo empezando de pequeños hasta alcanzar la edad adulta. Los niños, a través de la música, experimentan y descubren su propio cuerpo. La música despierta los sentidos y le permite expresar las sensaciones, por lo que ayuda a construir su personalidad.

Según Torres (2016), el método Willems se basa en la unión entre la naturaleza humana y los elementos principales en la música. Así pues, considera muy importante la conexión de la música con los aspectos psicológicos de la persona. Willems aclara que esta relación, se justifica con tres aspectos: el ritmo, la melodía y la armonía.

El ritmo, de naturaleza fisiológica (sensorial), tiene relación con la melodía y la armonía, ya que está presente en los diferentes contenidos de esencia melódica y/o armónica; la melodía, de naturaleza afectiva, se relaciona con la armonía y el ritmo, en cuanto a las estructuras que definen su forma y desarrollo; por último, la armonía, de naturaleza mental, tiene relación con el ritmo y la melodía, ya que se convierte en el soporte y la base sonora (Valencia, 2015, p.50).

Estos aspectos se relacionan entre sí y son muy importantes para un adecuado aprendizaje de educación musical (Afsin, 2009, citado en Masson y Bezençon, 2015):

- *Sensorial*: a través del oído, se discriminan los estímulos sonoros.
- *Afectiva*: tienen relación con los sentimientos que se llevan a cabo en las acciones vinculadas a la música, por ejemplo, los sentimientos que produce un sonido.
- *Mental*: a través de la memoria, se analizan y sintetizan los conceptos para llegar a clasificar los sonidos.

Por otro lado, Mier (2012) defiende que Willems propone dos formas de trabajar su metodología. Por un lado, llevarlo a cabo desde una perspectiva kinestésica y creativa, ayudando a que cada persona logre autonomía, y uniendo la voz y el cuerpo. Por otro lado, se puede trabajar el ritmo, combinándolo con movimiento corporal.

Además, su metodología se compone de cuatro factores importantes para ponerla en práctica (Díaz y Giráldez, 2007, citado en Gimeno, 2015): el primer factor es la audición, el

segundo una práctica rítmica, en el tercer factor la canción se convierte en el centro de la clase, y en el último factor se propicia el movimiento corporal, básico para adquirir el sentido temporal natural de los niños o de la música. Todos estos factores se complementan entre sí a la hora de llevar a la práctica este método.

El primer factor al que se refiere es a la audición. Willems defiende que todo el mundo puede desarrollar su audición. Hay personas que tienen más destrezas para su desarrollo que otras, pero todo el mundo puede desarrollar sus capacidades auditivas. Para trabajar la audición, se pueden llevar a cabo actividades de discriminación como distinguir instrumentos. El docente divide la clase en dos grupos y le asigna un instrumento a cada grupo. Luego, esta tocará un instrumento sin que el alumnado lo vea, teniendo que identificar si es su instrumento.

El ritmo es otro de los aspectos importantes de la metodología de Willems. Su finalidad es unir el ritmo con los aspectos cotidianos, puesto que Willems defiende que todo tiene un movimiento y ese movimiento es rítmico (Torres, 2016). De esta manera, mientras interiorizan el ritmo, se propicia el movimiento y la expresividad. Esta autora resalta que una buena forma de trabajar el ritmo, según la metodología de Willems, es marcar los compases aprendiendo a marcar los compases de una forma relajada y natural en la que el cuerpo sienta realmente el tempo de esos compases.

La canción es el tercer factor del método Willems. Según García (2012), a los niños se les inicia en la música a través de canciones simples sin ellos darse cuenta, siendo imprescindible en la educación musical de los principiantes. En edades tempranas, Willems recurre, especialmente, a la canción con movimiento y a las melodías simples. También, es fundamental que los niños/as aprendan canciones típicas y populares. Willems plantea un orden a seguir en la enseñanza de las canciones. Primero, se cantan las canciones con la letra, favoreciendo la memoria musical. Luego, las canciones se tararean con diferentes tonos. Por último, se cantan con el nombre de las notas.

Por último, está el movimiento corporal. Según Torres (2016), la marcha es un movimiento rítmico fundamental y que alcanzan antes los niños. Cuando nace una persona, uno de los primeros movimientos rítmicos que adquiere es la marcha. En el método Willems, otros movimientos corporales que se trabajan son los saltos, la carrera, etc. Estos movimientos se llevan a cabo según las posibilidades de cada uno.

6. RELACIÓN ENTRE EL MÉTODO WILLEMS Y TEA

La búsqueda sobre propuestas didácticas aplicando el método Willems en niños/as con TEA ha resultado ser compleja, puesto que he encontrado escasa información. Pese a esto, la investigación ha sido determinante para poder tener una base para la posterior propuesta didáctica.

Dos aspectos muy importantes a tener en cuenta para llevar a cabo una propuesta didáctica con niños/as con TEA son la estructuración y las rutinas de las actividades (Talavera y Gértrudix, 2014; Morante, 2013; Oliveros, 2020; Gutiérrez, 2012). El alumnado autista debe tener todo planificado para predecir las acciones que se realizarán durante las sesiones. Además, estos hábitos ayudan a mejorar la comunicación oral y la intención comunicativa de los alumnos/as. Un modelo de rutina puede ser: una canción de entrada, las actividades y un ejercicio de relajación (Oliveros, 2020; Gutiérrez, 2012; Garrido, 2016). Con esta estructura, todas las sesiones tienen el mismo orden.

Para Morante (2013), es muy importante adaptar los ejercicios a la persona, pensando en las características individuales de cada uno. En las primeras sesiones el niño, según sus gustos, decide las canciones que se trabajarán. Gracias a ello, se sientan las bases para una primera toma de contacto satisfactoria y permite que el individuo se vaya familiarizando con los sonidos.

En relación a las actividades que se puede llevar a cabo uniendo el método Willems y TEA, dos habilidades que se pueden trabajar son la atención y la improvisación. Gutiérrez (2012), por ejemplo, trabaja la atención con un ejercicio en el que los alumnos, en círculo, daban una palmada cuando oían una palabra antes establecida. Por otro lado, para trabajar la improvisación, deja a los alumnos elegir un instrumento de pequeña percusión y tocarlo como quisieran.

Dentro del método, la discriminación auditiva tiene un papel central para el desarrollo de la audición y la sensibilidad. En este sentido Garrido (2016) propone tres actividades relacionadas con este campo. En la primera de ellas, se extraen de un vídeo los sonidos que se quiere trabajar en la actividad. Una vez seleccionados, se escucha tres veces el recurso, con la finalidad de que los alumnos/as anoten los sonidos y los ruidos que hayan reconocido durante la escucha. En este caso, el alumno autista no sabe escribir, por lo que la docente le proporciona imágenes que debe colocar en orden. También, dispone de más tiempo que el resto de sus compañeros. La siguiente actividad es probar con el propio cuerpo cómo producir diferentes sonidos musicales. Por último, en la tercera actividad se experimenta con unas campanas de varias alturas con el objetivo de que los niños/as discriminen las que son agudas y graves.

Por último, un recurso muy útil para los niños/as autistas son los pictogramas, ya que el alumno se apoya y se comunica a través de estas imágenes (Morante, 2013; Talavera y Gértrudix, 2014). En relación con esto, Morante (2013) lleva a cabo una actividad interesante en la que los niños/as pegan en orden los pictogramas de la parte de una canción y luego la cantan. Otro recurso al que también se puede recurrir es el uso de imágenes proporcionadas por el docente para facilitar el reconocimiento de características o conceptos que se estén utilizando en las actividades. En definitiva, la utilización de pictogramas e imágenes en las actividades favorece la comprensión por parte del alumnado.

7. PROPUESTA EDUCATIVA PRÁCTICA

Este proyecto consiste en la aplicación del método Willems en un aula de 5 años en la que asisten dos niñas con TEA. Con esta propuesta, se busca la inclusión de estas niñas a la hora de realizar las actividades con el resto de sus compañeros/as. Además, introducir en el aula el método Willems es una buena forma de incluir la música, siendo esta fundamental para el desarrollo del alumnado de Educación Infantil. Los infantes necesitan explorar el entorno, adquirir autonomía y propiciar el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa, entre otros. Debido a esto, la música es ideal para conseguir estos progresos.

Para plantear estas sesiones se siguen los factores que Edgar Willems propone en su método, por lo que en cada sesión se trabaja un factor (audición, ritmo, canción y movimiento corporal). Esta propuesta práctica es un planteamiento de distintas sesiones y actividades para trabajar este método, pero no se lleva a cabo porque no tenido la oportunidad de ponerlo en práctica.

7.1. Contextualización del centro

Esta propuesta de intervención se llevaría a cabo en el CEIP Camino de San Rafael. Está situado en el distrito Cruz de Humilladero (Málaga), ubicado en una zona cerca del centro histórico, de la Estación de Autobuses y de la Estación de Trenes “María Zambrano”. Comenzó a funcionar en el curso 1978/1979 en una zona rodeada de almacenes, pequeñas industrias y zona residencial.

El nivel socio-económico-cultural de la zona donde se encuentra este centro es medio-bajo. Hay variedad de familias y de estados económicos. Por un lado, están las familias que viven cómodamente con un buen trabajo, siendo un número minoritario, pero también las que viven muy ajustadas, sin trabajo o con trabajos precarios, y que poseen estudios básicos primarios. La mayor parte de esta población pertenece al sector servicios, construcción y pequeñas industrias y la tasa de desempleo de este distrito es alta.

Por otro lado, a nivel social, en esta zona de Málaga el número de familias de inmigrantes va en aumento, por lo que convive una gran variedad de culturas que se ve reflejada en las aulas del colegio.

Desde el punto de vista cultural, el distrito Cruz de Humilladero tiene biblioteca, piscina pública, numerosas asociaciones y un polideportivo. Estas instalaciones no suelen ser utilizadas por las familias, ya que se encuentran alejadas del centro. Es una zona en la que se realizan muchas actividades culturales como la Semana Cultural, el Cine de Verano o el Mercadillo de

Navidad. También, algunas tardes hay payasos y cuentacuentos que van a los parques a visitar a los niños y a jugar con ellos.

7.2. Descripción del alumnado

Este proyecto se pondría en práctica en un aula con 25 alumnos/as de cinco años, de los cuales hay dos alumnas con TEA (Marina y Laura, nombres ficticios). Las dos niñas tienen retraso en comunicación y expresión oral, por lo que ambas presentan inmadurez en el lenguaje. Para comunicarse con los demás, señalan con el dedo lo que quieren o se comunican mediante sonidos y gestos. Para realizar las actividades y las rutinas diarias se apoyan en pictogramas que les facilitan una mayor comprensión de la información. En los temas más llamativos para ellas, prestan mucha atención y conocen más conceptos que el resto de sus compañeros. El vocabulario de estos temas lo tienen adquirido y saben comunicarlo de forma oral, pese a la inmadurez que presentan.

En el aspecto social, son niñas muy independientes que les gusta jugar solas y se relacionan de manera puntual con los niños/as. Además, ellas siguen una rutina, por lo que siempre quieren jugar con los mismos juguetes. En el ámbito motor, presentan retraso en psicomotricidad fina y en coordinación motora.

La única diferencia que podemos encontrar en ellas es que Marina es menos tímida y se lo pasa muy bien a la hora de realizar los ejercicios y juegos, pero siempre que el docente esté con ella para apoyarla.

7.3. Temporalización

La propuesta práctica tiene una duración de cuatro semanas. En ella se realizan cuatro sesiones de actividades, que se llevarían a cabo una vez a la semana durante el mes de marzo.

MES DE MARZO				
1	2	3 Sesión 1	4	5
8	9	10 Sesión 2	11	12

15	16	17 Sesión 3	18	19
22	23	24 Sesión 4	25	26
29	30	31		

Tabla 1. Temporalización. Fuente: elaboración propia.

7.4. Objetivos

Los objetivos que se quieren conseguir con esta propuesta se recogen en la Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, y en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

OBJETIVOS GENERALES

- a) Construir su propia identidad e ir formándose una imagen positiva y ajustada de sí mismo, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites.
- b) Adquirir autonomía en la realización de sus actividades habituales y en la práctica de hábitos básicos de salud y bienestar y desarrollar su capacidad de iniciativa.
- d) Observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural, generando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos significativos para conocer y comprender la realidad y participar en ella de forma crítica.
- f) Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE ÁREA

ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

1. Formarse una imagen positiva y ajustada de sí mismo, a través de la interacción con los otros iguales y personas adultas, e ir descubriendo sus características personales, posibilidades y limitaciones.

3. Descubrir y disfrutar de las posibilidades sensitivas, de acción y de expresión de su cuerpo, coordinando y ajustándolo cada vez con mayor precisión al contexto.

6. Descubrir el placer de actuar y colaborar con los iguales, ir conociendo y respetando las normas del grupo, y adquiriendo las actitudes y hábitos (de ayuda, atención, escucha, espera) propios de la vida en un grupo social más amplio.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

4. Participar en los grupos sociales de pertenencia, comprendiendo la conveniencia de su existencia para el bien común, identificando sus usos y costumbres y valorando el modo en que se organizan, así como algunas de las tareas y funciones que cumplen sus integrantes.

5. Conocer algunas de las producciones y manifestaciones propias del patrimonio cultural compartido, otorgarle significado y generar actitudes de interés, valoración y aprecio hacia ellas.

6. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, teniendo gradualmente en cuenta las necesidades, intereses y puntos de vista de los otros, interiorizando progresivamente las pautas y modos de comportamiento social y ajustando su conducta a ellos.

ÁREA DE LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.

2. Utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, valorándolo como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

6. Desarrollar su sensibilidad artística y capacidad creativa, acercándose a las manifestaciones propias de los lenguajes corporal, musical y plástico y recreándolos como códigos de expresión personal, de valores, ideas, necesidades, intereses, emociones, etc

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Fomentar la relación entre compañeros/as.
- Respetar el turno de palabra de los demás.
- Favorecer la relación familia-alumno.
- Propiciar una buena comunicación entre escuela y familias.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Desarrollar el movimiento corporal a través de canciones.

Tabla 2. *Objetivos.* Fuente: Orden del 5 de agosto de 2008 y Real Decreto 1630/2006.

7.5. Contenidos

Los contenidos que se pretenden enseñar en este TFG se recogen en la Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, y en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal

- Bloque 1. La identidad personal, el cuerpo y los demás
 - Descubrimiento y control del cuerpo.
 - Destreza con los objetos.
 - Experimentación de las posibilidades motrices.
- Bloque 2: Vida cotidiana, autonomía y juego.
 - Participación activa.
 - Desarrollo de las capacidades individuales.
 - Utilización de la memoria.

Área de conocimiento del entorno

- Bloque I. Medio físico: elementos, relaciones y medidas Objetos, acciones y relaciones.
 - Manipulación sobre los objetos.
 - Actitud de cuidado y respeto hacia los objetos.
- Bloque III. Vida en sociedad y cultura.
 - Disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas.
 - Conocimiento de distintos artistas.

Área de lenguajes: comunicación y representación

- Bloque I: Lenguaje corporal.
 - Representación mediante el gesto y el movimiento.
 - Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones.
 - Experimentación creativa de recursos básicos de la expresión corporal.
- Bloque III. Lenguaje artístico: Musical y plástico.

Lenguaje musical.

 - Discriminación auditiva.
 - Parámetros de contrastes básicos: fuerte y suave.
 - Imitación y reproducción de sonidos.
 - Improvisación de sonidos.
 - Interpretación y memorización de canciones.

Tabla 3. *Contenidos.* Fuente: Orden del 5 de agosto de 2008 y Real Decreto 1630/2006.

7.5. Competencias

Las competencias que se desarrollan en el presente trabajo se recogen en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Competencia en comunicación lingüística

Esta competencia se ve reflejada en cada actividad, ya que se utilizan pictogramas para la mejora de la comunicación y comprensión de todo el alumnado. Además, a través de la palabra, dan su opinión sobre sus gustos musicales y cada persona aporta ideas para crear la canción.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

En esta propuesta se trabaja a partir de la manipulación de los instrumentos y de la experimentación con objetos que hay en clase.

Competencia social y ciudadana

La mayoría de las actividades son en gran grupo con el objetivo de desarrollar de habilidades sociales y pautas de comportamiento.

Competencia cultural y artística

La creatividad es una capacidad fundamental para trabajar en la música. Se pretende favorecer esta habilidad en los momentos de improvisación de las sesiones.

Competencia para aprender a aprender

En las actividades, los alumnos/as construyen nuevos conocimientos a partir de los que ya tienen adquiridos. También, la autonomía en la realización de los juegos es importante para un óptimo aprendizaje.

Tabla 4. *Competencias.* Fuente: Orden ECD/65/2015.

7.6. Metodología de la propuesta

La metodología de esta propuesta práctica es una metodología activa, en la que el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje construyendo su conocimiento. Por tanto, el docente pasa de ser un agente activo a servirle de guía en las actividades. Es fundamental la motivación a la hora de realizar las actividades por parte de los docentes. Así, se consigue fomentar el interés en el alumnado y se propicia la participación.

Se utiliza un enfoque globalizador, en el que no sólo adquieren conocimientos sobre un tema en concreto, sino que también los niños/as aprenden contenidos de otras áreas. El aprendizaje significativo es otro principio metodológico imprescindible que se debe llevar a cabo en un aula. Los infantes, a través de sus experiencias, establecen relaciones entre los conocimientos que ya han adquirido y los que están aprendiendo.

Otro aspecto fundamental en la propuesta es la atención a la diversidad. En este proyecto específicamente se trabaja con alumnos con TEA. La finalidad es conseguir la inclusión de estas dos alumnas en las actividades, ya que es crucial favorecer el desarrollo de cada persona pensando en sus necesidades e intereses. Para trabajar con las niñas con TEA, en la propuesta práctica se utilizan pictogramas de ARASAAC.

7.7. Propuesta de actividades

SESIÓN 1	
Actividad 1	<i>¿Cómo es el sonido?</i>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">- Diferenciar entre sonidos fuertes y débiles.- Reproducir sonidos fuertes y débiles.- Manipular objetos cotidianos del aula.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">- Discriminación auditiva.- Parámetros de contrastes básicos: fuerte y suave.
Temporalización	30 minutos.
Recursos	Objetos cotidianos: <ul style="list-style-type: none">- Estuche.- Botella de agua.- Tiza.- Silla.

Desarrollo	<p>Para dar la bienvenida, toda la clase se sienta en la zona de la asamblea y canta una canción, titulada <i>Buenos Días</i> y creada por la autora, mientras la interpreta con gestos:</p> <p>“Buenos días, ¿cómo estás? Un nuevo día va a comenzar, va a comenzar, y todos con una sonrisa vamos a jugar, ¡Buenos días!”</p> <p>Una vez dada la bienvenida a la sesión, el alumnado permanece en la asamblea y el docente, con la ayuda de objetos del aula, reproduce sonidos fuertes y débiles, como dar un golpe en la pizarra, mover una silla, etc.</p> <p>La finalidad es que los alumnos/as distingan la intensidad de estos sonidos, a través de objetos cotidianos. Después, se dividen en dos grupos y un grupo reproduce los sonidos con los objetos que elijan y el otro debe imitarlos. Cuando lo realicen varias veces, se cambian los roles, por lo que el segundo grupo reproduce los sonidos.</p>
Actividad 2	<i>¿Qué instrumento es?</i>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar los sonidos de la pandereta y el triángulo. - Conocer las características de los instrumentos.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminación auditiva. - Manipulación de objetos. - Actitud de cuidado y respeto de los objetos. - Destreza para la percusión de instrumentos.
Temporalización	30 minutos.
Recursos	Pandereta, triángulo y proyector.
Recursos musicales	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Buenos días</i>. Canción de bienvenida. - Sonata <i>Claro de Luna</i> de Beethoven.
Desarrollo	<p>En esta actividad, los niños/as se sientan en círculo en la zona de la asamblea y el docente les muestra una pandereta y un triángulo. Primero, el alumnado puede observarlo y manipularlo. Luego, el profesor/a formula preguntas para saber si conocen los instrumentos y, a partir de sus respuestas, este explica qué instrumentos son y qué características tienen.</p>

	<p>Una vez conocen los instrumentos, el alumnado se divide en dos grupos y a cada uno se le asigna un instrumento. El docente sitúa los instrumentos en una zona que no permita verlos y empieza tocando uno y, después, el otro. Cada grupo debe levantarse cuando suene su respectivo instrumento.</p> <p>Al finalizar la sesión, se hace un ejercicio de relajación. Este consiste en reproducir en el proyector la canción <i>Sonata Claro de Luna</i> de Beethoven, mientras uno de los alumnos/as va pasando con una pluma para acariciar a cada persona.</p>
--	---

Tabla 5. *Sesión 1.* Fuente: elaboración propia.

SESIÓN 2	
Actividad 1	<i>Ritmo con instrumentos.</i>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir el pulso de cada canción con instrumentos. - Manifestar sus gustos musicales.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Imitación y reproducción de sonidos. - Conocimiento de distintos géneros musicales.
Temporalización	30 minutos.
Recursos	Proyector, cascabeles, pandereta y tambor.
Recursos musicales	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Buenos días.</i> Canción de bienvenida. - <i>Colorín</i> (Anexo 1). - <i>Happy</i> de Pharrel Williams. - <i>Rock del reloj</i> de Tatiana. - <i>La primavera</i> de Vivaldi. - <i>Feeling Good</i> de Nina Simone.
Desarrollo	<p>Al comenzar la sesión, toda la clase se sienta en la asamblea para cantar la canción de bienvenida: <i>Buenos días</i>.</p> <p>Posteriormente, el alumnado permanece en la asamblea para realizar la actividad. El docente reproduce cinco canciones y cada persona debe marcar el pulso. El profesor/a empieza siguiendo el ritmo de las canciones para que el alumnado sepa qué</p>

	<p>hay que hacer. Este se puede ayudar con instrumentos como la pandereta, los cascabeles, el tambor, etc.</p> <p>La música será de cinco géneros (pop, flamenco, rock, música clásica y country), para tener diversidad musical. A través de estos géneros, se conocen los gustos de cada persona. Cada niño y cada niña levanta la mano si les gusta ese género y el docente va anotando con qué género se encuentra más a gusto cada alumno/a.</p>
Actividad 2	<i>¡Sigue el ritmo!</i>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir el ritmo con las partes del cuerpo. - Experimentar los diferentes sonidos que se producen al marcar el ritmo con el cuerpo.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento y control del cuerpo. - Experimentación creativa de recursos básicos de la expresión corporal. - Improvisación de sonidos.
Temporalización	30 minutos.
Recursos musicales	Selección de canciones anteriores.
Desarrollo	<p>Para llevar a cabo esta actividad, se utilizan las canciones que anteriormente han elegido como favoritas. El alumnado se sienta en las sillas. Esta vez, tienen que marcar el pulso con el cuerpo, sin instrumentos. Además, pueden hacerlo con las manos, con los pies, dando golpes en la mesa, etc.</p> <p>Cuando se haya realizado la actividad, se reproduce la obra musical de Beethoven y otro alumno/a acaricia a los/as compañeros/as hasta que acabe la canción.</p>

Tabla 6. *Sesión 2.* Fuente: elaboración propia.

SESIÓN 3	
Actividad 1	<i>Inventamos una canción.</i>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la creatividad a través de la invención de una canción.

Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de las capacidades individuales. - Participación activa. - Disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas.
Temporalización	45 minutos.
Recursos	Pizarra, tiza.
Desarrollo	<p>Para comenzar la sesión, todos se sientan en la asamblea para cantar la canción de <i>Buenos Días</i>.</p> <p>En esta sesión, un familiar de cada niño/a va al aula. La actividad consiste en crear una canción entre todas las personas (alumnado, familiares y docentes). Para comenzar, el docente propone que digan palabras y se anotan en la pizarra. Una vez escritas todas las palabras, se inventan una canción.</p>
Actividad 2	<i>Cantamos nuestra canción.</i>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizar la letra de la canción inventada. - Trabajar la atención cuando suene la palabra establecida.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación y memorización de canciones.
Temporalización	30 minutos.
Recursos musicales	<ul style="list-style-type: none"> - Canción inventada. - Sonata <i>Claro de Luna</i> de Beethoven.
Desarrollo	<p>Una vez creada la canción, todos los participantes se ponen en círculo y cada persona dice una frase de la canción con el objetivo de que cada uno cante una parte hasta que acabe la canción. Luego, se interpreta de nuevo, pero cada vez que se diga cierta palabra, elegida de forma grupal anteriormente, todas las personas deben dar una palmada.</p> <p>Para finalizar, se realiza el ejercicio de relajación con la misma pieza musical del resto de sesiones, pero, esta vez, cada familiar acaricia a su pequeño/a hasta que acabe de sonar la canción.</p>

Tabla 7. Sesión 3. Fuente: elaboración propia.

SESIÓN 4	
Actividad 1	<i>¡Estatua!</i>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducir el pulso de la canción en la marcha. - Anticipar el momento en el que la canción se detiene.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentación de las posibilidades motrices.
Temporalización	30 minutos.
Recursos musicales	Canciones de la Sesión 2.
Desarrollo	<p>Para dar comienzo a la última sesión, cantan la canción de bienvenida.</p> <p>Posteriormente, el alumnado se pone de pie. El docente reproduce todas las canciones de la sesión 2 y los niños/as tienen que seguir la música. Mientras suena la música, tienen que seguir el ritmo. Por ejemplo, si la canción va muy rápido, tienen que andar rápido. Cuando se pare, el alumnado debe quedarse como estatua.</p>
Actividad 2	<i>Nos convertimos en animales.</i>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar animales según el sonido que se reproduzca. - Identificar el sonido de cada animal. - Desarrollar la capacidad de expresión oral.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Representación mediante el gesto y el movimiento. - Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones. - Imitación y reproducción de sonidos.
Temporalización	45 minutos.
Recursos musicales.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Adivina los Sonidos de Animales 2 - Juego para niños (Anexo 2).</i>
Desarrollo	<p>En esta actividad, los alumnos/as se convierten en animales. El docente pone esta canción en la que se van reproduciendo sonidos de animales. El alumnado debe imitar el animal que esté sonando en ese momento. Puede imitarlo como quiera, por su sonido, por su forma de caminar,... Después, cada alumno dice un animal que los demás deben imitar. La actividad termina cuando cada persona ha dicho un animal, sin importar que este se repita.</p>

	<p>Una vez realicen la actividad, se lleva a cabo el ejercicio de relajación con la pieza musical de las sesiones anteriores.</p> <p>Para finalizar la propuesta, se hace una asamblea para formular preguntas como qué actividades les han gustado más, cuáles menos o si lo volverían a repetir estas sesiones. Así, el docente puede percibir si ha conseguido realmente fomentar la motivación en los alumnos. Con esta asamblea, también les damos la oportunidad de dar su opinión sobre las sesiones para así poder cambiar cuando se quiera realizar con otra clase. Además, a través de esta actividad, se puede observar la capacidad de expresión oral que tienen los alumnos a la hora de explicarse.</p>
--	---

Tabla 8. Sesión 4. Fuente: elaboración propia.

7.7. Justificación

Al principio de cada sesión, mediante pictogramas, se explica al alumnado las actividades que se van a realizar. Así, entre todos van buscando los significados de cada pictograma y saben qué van a realizar ese día. Además, la canción de *Buenos días* se imprime en pictogramas de gran tamaño para ponerlo en clase (Anexo 3). A la hora de cantar la canción, todos podrán mirarlos y las niñas con TEA la pueden comprender mejor.

Todas las sesiones de la propuesta tienen la misma estructura para que todo esté bien organizado y tenga un orden. Esta organización permite que Marina y Laura se sientan cómodas y les anima a realizar las actividades con seguridad. Al comenzar la sesión, siempre se canta la canción de *Buenos días*, luego, se llevan a cabo las actividades y, por último, un ejercicio de relajación.

Por otro lado, cada sesión está planteada para trabajar los factores del método Willems. En la primera sesión, se realizan actividades para trabajar la audición, mediante la discriminación auditiva de sonidos fuertes y débiles. La segunda, se centra en el ritmo, a través de la manipulación de instrumentos y de su propio cuerpo. En la tercera sesión, la canción es la protagonista, ya que entre todos inventan una canción. Por último, en la cuarta sesión, se trabaja el movimiento corporal con canciones. Cada sesión se centra en un factor, pero se llegan a trabajar varios de forma transversal. En las sesiones 2 y 4, se realizan las actividades con ayuda de canciones. Estas son elegidas con el propósito de llamar la atención del alumnado, pensando en sus gustos.

7.8. Evaluación

El procedimiento que se propone para evaluar esta propuesta es a través de una evaluación inicial, continua y final. Para ver qué conocimientos tenían adquiridos es imprescindible una evaluación desde el principio del proyecto. A través de una evaluación continua, se consigue una evaluación más completa sobre los conocimientos que han adquirido y observar en qué actividades han mejorado. En la evaluación final, se conoce si han conseguido alcanzar los objetivos planteados.

Durante la evaluación continua, el medio de evaluación es la observación para ver si se adquieren los conocimientos que se habían propuesto para las actividades (Anexo 4), a través de una ficha en la que se apuntan observaciones diarias del alumnado. Para la evaluación inicial y la final se utiliza una escala estimativa para cada alumno/a (Anexo 5). En este caso se colorea el número de estrellas dependiendo de si ha cumplido los objetivos:

- Colorear 1 estrella: debe mejorar.
- Colorear 2 estrellas: en proceso.
- Colorear 3 estrellas: ha adquirido el conocimiento.

8. CONCLUSIONES

La realización de este Trabajo de Fin de Grado ha sido enriquecedora al poner en práctica todo el conocimiento adquirido durante los cuatro años del Grado de Educación Infantil. Las asignaturas que he tenido en la carrera han servido de gran ayuda para conocer los aspectos de desarrollo del niño/a. Gracias a la elaboración de este documento, se valora todo lo aprendido y hace pensar que todo el esfuerzo ha merecido la pena. También, me ha ayudado a mejorar destrezas relacionadas con la investigación y la búsqueda de información, ya que son escasos los trabajos de investigación que se realizan a lo largo del Grado. Además, a partir de esta investigación, he conocido características y principios de los dos temas que trato en este trabajo: Trastorno del Espectro Autista y método Willems, permitiendo conocer la relación de ambos y los beneficios que pueden producir. Por toda esta información recogida en la fundamentación teórica, se ha podido descubrir la relevancia de llevar a cabo un adecuado desarrollo desde Educación Infantil en adelante para que este alumnado posea una mayor comprensión de su entorno, sepa enfrentarse a situaciones cotidianas de su día a día y mejore su integración social.

La propuesta práctica del presente trabajo es un recurso con el que los alumnos/as aprenden de una manera divertida y motivadora. Con la utilización de una metodología globalizadora se favorece la imaginación, la manipulación y la experimentación en las sesiones. Asimismo, se pretende fomentar la inclusión de todo el alumnado con el objetivo de tener las mismas oportunidades de aprendizaje. Cabe destacar, la importancia de una adecuada relación entre el colegio y las familias para que exista una gran calidad de vida en el disfrute y participación de la vida del niño/a con autismo.

En conclusión, creo que tanto el proceso de realización como el resultado de este trabajo serán útiles para mi futuro como docente, dado que, a través de este documento, se terminan de adquirir los conocimientos necesarios para llevar a cabo una buena propuesta didáctica.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

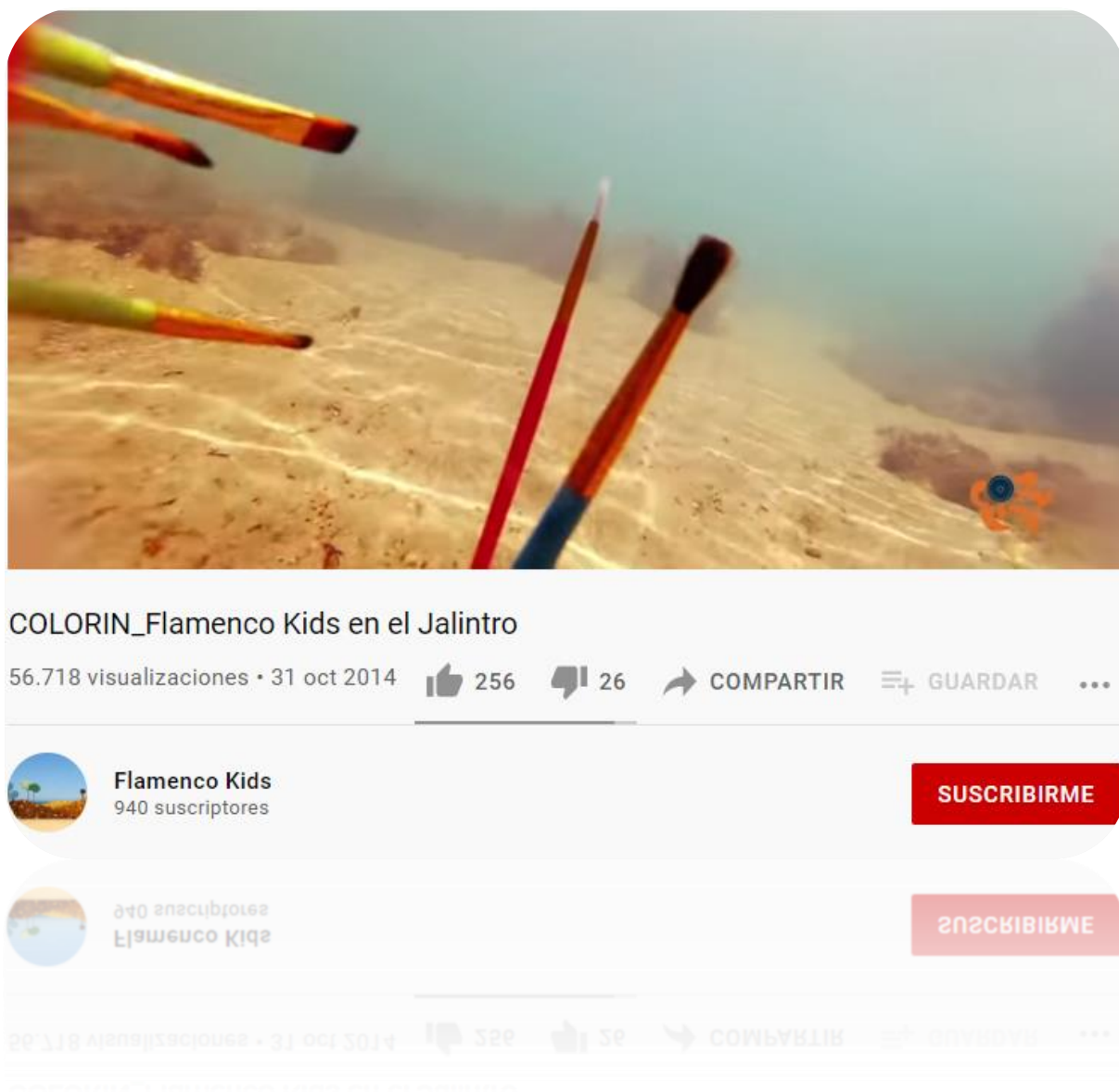
- Álvarez Pérez, L. (1996) El autismo: evaluación e intervención educativa. *Aula abierta*, (67), 31-50.
- Artigas, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Revista Neurológica Clínica, 1*, 34-44.
- Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Blanco, N. M., Manresa, V. S., Mesch, G. J., y Melgarejo, M. J. (2006). Síndrome de Rett: criterios diagnósticos. *Revista de Posgrado de la vía cátedra de medicina*, 153(1), 22-28.
- De Goñi Sánchez, A. (2015). *La familia del niño con trastorno del espectro autista: de la detección a la aceptación*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Navarra]. Depósito académico digital Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/39668>
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero de 2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.
- España. Orden, de 5 de agosto de 2008, para la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial del Estado* (Junta de Andalucía), 26 de agosto del 2008, núm. 169, pp. 17-53.
- España. Real Decreto 1360/2006, 29 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado* (Ministerio de Educación y Ciencias), 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 1-16.
- García González, G. A. (2013, 3 de agosto). Reseña del libro: “Las bases psicológicas de la educación musical” [reseña del libro *Las bases psicológicas de la educación musical* de E. Willems]. *Pampedia*, (8), 69-71. https://www.academia.edu/8313099/Las_bases_psicol%C3%B3gicas_de_la_educaci%C3%B3n_musical
- Garrido Cabrera, M. (2016). *Propuesta didáctica para la integración del autismo en la clase de música*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional UJA. <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/4095>
- Gimeno López, J. (2015). *Planificación y puesta en práctica de una unidad de programación de música basada en los métodos de educación musical Orff, Kodaly, Dalcroze y*

- Willems: grado de interés del alumnado. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/95182>
- Gobierno de Aragón. (2021). *Creador de frases*. ARASAAC. <http://old.arasaac.org/herramientas.php>
- Gómez Campuzano, C. (2018). *Proceso de iniciación musical basado en la aplicación del método Willems con niños de 5 a 10 años en la “Institución educativa mundo nuevo” de la ciudad de Pereira*. [Trabajo Final de Licenciatura, Universidad de Pereira]. Repositorio Institucional UTP. <http://hdl.handle.net/11059/9945>
- Gutiérrez del Peso, P. (2012). *El uso de la música como instrumento para trabajar el déficit de atención en niños de espectro autista*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1460>
- Lai, M. C., Lombardo, M. V. y Baron, S. (2013). Autism. *The Lancet*, 383(9920), 897.
- Masson, C. y Bezençon, I. (2015). *L'adaptation des théories de Maria Montessori et Edgar Willems dans l'enseignement de la musique au primaire*. (Tesis de Doctorado, Escuela Superior del cantón de Vaud). <https://core.ac.uk/download/pdf/43673174.pdf>
- Mebarak, M., Martínez, M. y Serna, A. (2009). Revisión bibliográfica analítica acerca de las diversas teorías y programas de intervención del autismo infantil. *Psicología desde el Caribe*, (24), 120-146.
- Mier, P. (2012). *Aplicaciones Prácticas del Método Willems a la Enseñanza Instrumental Formal Especializada: Una mirada desde los Estilos de Aprendizaje*. Urb. Universidad, 8; Soto de la Marina, Cantabria, España.
- Mónico, P., Pérez-Sotomayor, S. M., Areces, D., Rodríguez, C. y García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 35-54.
- Morante Zarzosa, A. (2013). *Propuesta de intervención de musicoterapia aplicada a alumnos con autismo*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3829?locale-attribute=fr>
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M.C, Abad, L., y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurológica*, 50 (3), 77-84.
- Oliveros Hernández, L. (2020). *La musicoterapia como método para la mejora de la expresión y comunicación en niños con TEA*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, España]. Repositorio Institucional UVA. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/43040>

- Pralong, M. (2014). *Viaje al mundo del autismo*. Lulu. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=572996>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española* (vigésimotercera edición). <https://dle.rae.es/autismo>
- Rodríguez-Barrionuevo, A. C., y Rodríguez-Vives, M. A. (2002). Diagnóstico clínico del autismo. *Revista de Neurología*, 34(1), 72.
- Talavera Jara, P. R. y Gértrudix Barrio, F. (2014). El uso de la musicoterapia para la mejora de la comunicación de niños con Trastorno del Espectro Autista en Aulas Abiertas Especializadas. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 257-284.
- Toledo Jarabo, L. (2016). *Aproximación a la intervención educativa en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante el Modelo Denver de atención temprana (ESDM)*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Rey Juan Carlos]. Repositorio IBERoamericano sobre DIScapacidad. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5607>
- Torres Jiménez, M. J. (2016). *Metodología de la educación musical: método Willems*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional UJA. <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/3326>
- Valencia Mendoza, G. (2015). El legado de Edgar Willems a la educación musical de hoy. Herencia de Edgar Willems, pedagogo del siglo XX, a la Pedagogía Musical del siglo XXI. *Ricercare*, (4), 46-52.
- Viñolo Moreno, N. (2016). *Musicoterapia y autismo*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional UJA. <https://hdl.hanle.net/10953.1/4539>

ANEXOS

Anexo 1.



Enlace de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=93tSJyRcWvo>

Anexo 2.



Enlace para Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=p6uzxgPmKy4>

Anexo 3.



Figura 1. *Buenos días en pictogramas.* Fuente: ARASAAC.

Anexo 4.

OBSERVACIONES DEL ALUMNADO				
Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:
Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:
Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:
Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:
Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:

Tabla 9. *Observación.* Fuente: elaboración propia.

Anexo 5.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
Objetivos a evaluar		Observaciones
Fomenta la relación entre compañeros/as.	☆☆☆	
Respeto el turno de palabra de los demás.	☆☆☆	
Favorece la relación familia-alumno.	☆☆☆	
Propicia una buena comunicación entre escuela y familias.	☆☆☆	
Fomenta el trabajo en equipo.	☆☆☆	
Desarrolla el movimiento corporal a través de canciones.	☆☆☆	

Tabla 10. *Evaluación Objetivos Didácticos.* Fuente: elaboración propia.

SESIÓN 1		
Objetivos a evaluar		Observaciones
Diferenciar entre sonidos fuertes y débiles.	☆☆☆	
Reproducir sonidos fuertes y débiles.	☆☆☆	
Manipular objetos cotidianos del aula.	☆☆☆	
Discriminar los sonidos de la pandereta y el triángulo.	☆☆☆	
Conocer las características de los instrumentos.	☆☆☆	

Tabla 11. Evaluación de Sesión 1. Fuente: elaboración propia.

SESIÓN 2		
Objetivos a evaluar		Observaciones
Seguir el pulso de cada canción con instrumentos.	☆☆☆	
Manifestar sus gustos musicales.	☆☆☆	

Seguir el ritmo con las partes del cuerpo.	☆☆☆	
Experimentar los diferentes sonidos que se producen al marcar el ritmo con el cuerpo.	☆☆☆	

Tabla 12. Evaluación de Sesión 2. Fuente: elaboración propia.

SESIÓN 3		
Objetivos a evaluar		Observaciones
Desarrollar creatividad a través de la invención de una canción.	☆☆☆	
Memorizar la letra de la canción inventada.	☆☆☆	
Trabajar la atención cuando suene la palabra establecida.	☆☆☆	

Tabla 13. Evaluación de Sesión 3. Fuente: elaboración propia.

SESIÓN 4		
Objetivos a evaluar		Observaciones
Reproducir el pulso de la canción en la marcha.	☆☆☆	

Anticipar el momento en el que la canción se detiene.	☆☆☆	
Imitar animales según el sonido que se reproduzca.	☆☆☆	
Identificar el sonido de cada animal.	☆☆☆	
Desarrollar la capacidad de expresión oral.	☆☆☆	

Tabla 14. *Evaluación de Sesión 4.* Fuente: elaboración propia.