



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

MÚSICA, AUTISMO E
INCLUSIÓN:
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
BASADA EN LA MÚSICA

Presentado por:

D. ÁNGEL LAVAO ALIAGA

Dirigido por:

Dr. SANTIAGO VIVÓ GONZÁLEZ

Valencia, a 25 de mayo de 2023

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria

Resumen

Nuestro proyecto, a través de la música, plantea una propuesta educativa centrada en una realidad existente. En esta, observamos el caso de un alumno diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista, con dificultades para la participación e integración en el funcionamiento del aula. Mediante el proceso de creación y posterior interpretación de un cuento sonoro, plantearemos situaciones que favorezcan la inclusión en el aula, creando un clima favorecedor a través de las capacidades emocional y social de la música. La didáctica musical puede plantearnos nuevas posibilidades comunicativas, rompiendo barreras y aportando nuevas formas de relacionarse. Siendo la interacción social y la expresión del mundo interno dificultades significativas en el trastorno autista, serán propuestas actividades que propicien que sus propios compañeros favorezcan su integración, compartan nuevas experiencias o fomenten nuevos vínculos afectivos, a la vez que elaboran un proyecto dinámico en el que sus miembros enriquecen sus competencias musicales, lingüísticas o socioemocionales. Se trata de, mediante nuestra propuesta, hacer partícipe a cada uno de los miembros del aula, aprovechando todas sus fortalezas para superar las posibles barreras hacia la inclusión.

Palabras clave: Inclusión, Autismo, Música.

Resum

El nostre projecte, a través de la música, planteja una proposta educativa centrada en una realitat existent. En aquesta, observem el cas d'un alumne diagnosticat amb Trastorn de l'Espectre Autista, amb dificultats per a la participació i integració en el funcionament de l'aula. Mitjançant el procés de creació i posterior interpretació d'un conte sonor, plantejarem situacions que afavoreixin la inclusió a l'aula, creant un clima afavoridor a través de les capacitats emocional i social de la música. La didàctica musical pot plantejar-nos noves possibilitats comunicatives, trencant barreres i aportant noves maneres de relacionar-se. Sent la interacció social i l'expressió del món intern dificultats significatives en el trastorn autista, seran proposades activitats que propiciïn que els seus propis companys afavoreixin la seva integració, comparteixin noves experiències o fomentin nous vincles afectius, alhora que elaboren un projecte dinàmic en el qual els seus membres enriqueixen les seves competències musicals, lingüístiques o

socioemocionals. Es tracta de, mitjançant la nostra proposta, fer participar a cadascun dels membres de l'aula, aprofitant totes les seves fortaleces per a superar les possibles barreres cap a la inclusió.

Paraules clau: Inclusió, Autisme, Música.

Summary

Our project, through music, proposes an educational proposal focused on an existing reality. In this, we observe the case of a student diagnosed with Autistic Spectrum Disorder, with difficulties for participation and integration in the classroom. Through the process of creation and subsequent performance of a sound story, we will propose situations that favour inclusion in the classroom, creating a favourable climate through the emotional and social capacities of music. Musical didactics can offer new communicative possibilities, breaking down barriers and providing new ways of relating to others. As social interaction and the expression of the inner world are significant difficulties in autistic disorders, we will propose activities that encourage their own classmates to favour their integration, share new experiences or foster new affective bonds, while at the same time developing a dynamic project in which its members enrich their musical, linguistic or socio-emotional competences. Through our proposal, the aim is to involve each of the members of the classroom, taking advantage of all their strengths to overcome possible barriers to inclusion.

Keywords: Inclusion, Autism, Music.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. OBJETIVOS	5
3. METODOLOGÍA	6
4. MARCO TEÓRICO	8
4.1. INTRODUCCIÓN AL AUTISMO.....	8
4.2. CUADRO CLÍNICO.....	9
4.3. AUTISMO Y EDUCACIÓN.....	12
4.4. INCLUSIÓN.....	15
4.5. MÚSICA Y DESARROLLO EMOCIONAL	18
4.6. EDUCACIÓN MUSICAL.....	20
4.6.1. <i>Percepción auditiva y las cualidades del sonido</i>	20
4.6.2. <i>Canto</i>	22
4.6.3. <i>Ritmo y expresión corporal</i>	23
4.7. EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO.....	24
5. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA	27
5.1. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO.....	27
5.2. REALIDAD SOCIO-EDUCATIVA DEL ALUMNO.....	27
5.3. ENTREVISTA AL EQUIPO DOCENTE.....	30
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	32
6.1. ASPECTOS GENERALES.....	32
6.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS.....	34
6.3. COMPETENCIAS.....	34
6.4. NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.....	35
6.5. METODOLOGÍA.....	36
6.6. TEMPORALIZACIÓN.....	37

6.7. RECURSOS.....	38
6.8. PAUTAS GENERALES DE EVALUACIÓN.....	38
6.9. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES.....	39
6.9.1. <i>Bloque temático 1. Percepción auditiva y cualidades del sonido.....</i>	40
6.9.2. <i>Actividades del proyecto. Percepción auditiva y cualidades del sonido.....</i>	41
6.9.3. <i>Bloque temático 2. El canto.....</i>	45
6.9.4. <i>Actividades del proyecto. Taller de introducción al canto.....</i>	46
6.9.5. <i>Bloque temático 3. Expresión corporal. Relación con tu propio cuerpo y los demás.....</i>	48
6.9.6. <i>Actividades del proyecto. Taller de expresión corporal.....</i>	49
6.9.7. <i>Bloque temático 7. Creación literaria.....</i>	51
6.9.8. <i>Actividades del proyecto. Taller de creación literaria.....</i>	52
6.10. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	53
6.11. INDICACIONES PARA UNA CORRECTA PUESTA EN PRÁCTICA.....	56
7. CONCLUSIONES.....	58
8. REFERENCIAS.....	62
9. ANEXOS.....	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	28
Figura 2.....	33
Figura 5.....	43
Figura 6.....	45
Figura 3.....	54
Figura 4.....	55

1. INTRODUCCIÓN

La música es un arte de unión. Método comunicativo, capaz de conectar personas mediante un sólido vínculo creado a partir de experiencias y emociones. Vivencias, momentos, recuerdos de tu vida ambientados con su propia banda sonora, donde la música muestra el acercamiento entre las personas, además del acercamiento con tu propio yo. La relación entre intérprete y oyente, el músico que estudia en solitario por poder tocar aquella Partita de Bach, el director de orquesta y la confianza en sus músicos antes del concierto, un docente y su joven alumno, aquel disco de vinilo que suena en la gramola y la anciana pareja que baila despacio en el salón de su casa, o la estrella del rock y el repleto estadio que corea cada estrofa de sus canciones. En todas y cada una de la infinidad de hipotéticas situaciones, la música tiene la capacidad innata de conectar personas.

Por tanto, siendo conscientes de las posibilidades que proporciona la música para crear relaciones entre personas, ¿qué separa la música de ser una vía hacia la inclusión? ¿Por qué no, aprovecharnos de ella y todo aquello que puede aportarnos en la mejora de la experiencia educativa?

La inclusión en la escuela parte con la misión de facilitar la relación entre iguales entre todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, sin distinción de cuál sea la causa que dificulta la misma, aunque siendo conocedores de las adaptaciones necesarias en cada uno de los ámbitos necesarios; para de esta forma, ser capaces de lograr su total integración, tanto educativa como socioafectiva.

Para un alumno diagnosticado con trastorno del espectro autista, las medidas para su inclusión están, en gran parte, centradas en la mejora de sus capacidades comunicativas, la dificultad de relación social y de expresar su mundo interior. Entonces, conocedores del poder socioemocional de la música, ¿por qué no utilizarlo?

La música puede ser un nuevo modo de expresión, una nueva vía comunicativa que permita expresarse, conectar consigo mismo y con sus compañeros. La música, puede crear un nuevo clima formativo, donde cada uno de sus integrantes encuentre un nuevo modo de comunicar, de sentir, de ser.

El presente trabajo se compone de diferentes partes que se necesitan recíprocamente para formar un conjunto coherente y cohesionado. En primer lugar, el marco teórico nos aporta un acercamiento desde la perspectiva de otros autores e investigadores a los temas que van a ser tratados. Necesitamos ahondar en el estudio del trastorno del espectro autista, ver sus características, conocer sus necesidades y, al mismo tiempo, observar la posible relación del trastorno con la música, observando la viabilidad de una propuesta musical en busca de la inclusión.

Del mismo modo es necesario realizar una descripción exhaustiva de la realidad educativa que vamos a utilizar como base de nuestra propuesta didáctica. Se trata de un centro donde he podido participar y conocer de primera mano el aula y cada uno de sus miembros. No obstante, es necesario profundizar en aquello que he podido observar como docente en prácticas para poder aportar una propuesta lo más adaptada posible a esa misma realidad educativa.

Por último, nos faltaría la parte creativa, el diseño de la propuesta didáctica. En nuestro caso, vamos a proponer las diferentes partes que son necesarias para la elaboración y posterior interpretación de un cuento sonoro. El cuento sonoro destaca por musicalizar historias narrativas. Por tanto, ¿qué vamos a plantear para llevarlo a cabo? En el apartado narrativo vamos a necesitar de un taller que nos aproxime a la elaboración propia de una pequeña historia, en la que posteriormente, añadiremos los elementos musicales. De esta forma, paralelamente, trabajaremos en la parte musical. Para musicalizar nuestro cuento necesitaremos poder crear efectos sonoros que describan los elementos de la historia, además de canciones y danzas que enriquezcan nuestra interpretación.

Personalmente, desde mi infancia la música ha sido un pilar fundamental en mi vida. Unido a un saxofón desde hace casi 20 años, la identifico como una de mis mayores señas de identidad desde que mi memoria es capaz de recordar. Considero que mi didáctica nunca debería dejar de lado aquello que a mí me ha servido tanto para crecer como persona, por tanto, qué mejor oportunidad que tratar de elaborar una intervención educativa apoyada en la didáctica musical. Además, no debemos olvidar el gran potencial comunicativo de la música, que puede desarrollar un nuevo abanico de posibilidades didácticas en el aula.

Unir una de mis grandes pasiones, con mi formación y, espero, futuro profesional, supone un gran reto, pero a la vez, muestra las posibilidades que cada maestro puede llegar a tener, utilizando sus intereses, experiencias y vivencias para brindar una enriquecedora experiencia educativa. Por tanto, considero que el presente trabajo supone una aproximación a aquello que quiero conseguir como futuro docente, tratando de ofrecer a mis alumnos un aprendizaje vivencial situado entorno creativo y colaborativo, donde todos sus miembros tratan de desarrollar sus cualidades tanto académicas como personales, adaptando el proceso de enseñanza a aquello que necesitan y puede crear en ellos un aprendizaje significativo. Conocer al alumnado y trabajar en base y a través de ellos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos son fundamentales para una elaboración coherente y estructurada del trabajo. Nos detallan qué buscamos y nos facilita una primera estructura, desde donde poder desarrollar posteriormente nuestro trabajo y la forma en que tratamos de conseguirlos. El principal objetivo propuesto para la realización de nuestra propuesta investigativa destacamos el siguiente:

- Elaborar una propuesta didáctica musical centrada en la inclusión en el aula de un alumno con trastorno del espectro autista a través de la elaboración e interpretación de un cuento sonoro.

Además del objetivo principal, es necesario proponer objetivos secundarios que refuercen y complementen nuestro planteamiento. De esta forma, nos aproximarán a la consecución del objetivo principal. Los objetivos secundarios planteados son:

- Comprender las características y necesidades del trastorno del espectro autista a través de una investigación teórica.

- Poner en valor la música como herramienta para fomentar la inclusión educativa, a través de investigaciones de otros autores.

- Realizar una descripción de una realidad educativa específica y utilizarla para la elaboración de una propuesta educativa coherente.

- Atender a la legislación vigente para la redacción consecuente de las actividades propuestas.

3. METODOLOGÍA

A continuación, presentamos el proceso que ha sido llevado a cabo para la realización de la investigación, mostrando las diferentes fases que han determinado la consecución y elaboración del trabajo. La investigación fue acompañada y respaldada por sesiones tutorizadas de manera personal, donde han sido enfocadas y planificadas las diferentes partes que han llevado a la consecución un trabajo cohesionado y coherente.

Fase 1. Elección del tema. Partiendo de una realidad educativa existente, vivida durante la etapa de Prácticum IV, han sido planteadas las primeras hipótesis sobre la estructuración coherente de nuestro proyecto, además de qué objetivos podríamos plantear y de qué forma llevarlo a cabo. Para ello, se optó por realizar una lluvia de ideas en la que se formularon todas las posibilidades que a priori, podrían suponer propuestas enriquecedoras para el desarrollo del trabajo.

Fase 2. Búsqueda bibliográfica. Establecidas las primeras directrices, nuestro proceso de creación necesitó de una amplia búsqueda bibliográfica que pudiera aportarnos información de otros autores e investigaciones acerca de la temática a trabajar. Se han obtenido artículos, tesis doctorales y libros especializados gracias a repositorios online, Dialnet o Google Scholar, abriéndonos paso hacia un panorama informativo donde investigaciones similares y trabajos contrastados pudieran aumentar nuestra disposición y acceso al conocimiento requerido para la elaboración del trabajo.

La búsqueda bibliográfica se centró en dos apartados diferenciados y a la vez, entrelazados, el autismo y la música. La búsqueda centrada en el trastorno autista fue respaldada por las siguientes palabras clave: Cuadro clínico, inclusión, necesidades educativas. Por otra parte, respecto a la música fueron las siguientes: Autismo, sentimientos, paisaje sonoro. Una vez recopilada la información, hemos necesitado realizar una síntesis de las ideas principales, seleccionando cómo y cuándo incluirlas en nuestro discurso. De esta forma, basándonos en la información extraída, hemos redactado el texto referente al marco teórico.

Fase 3. Descripción de la realidad educativa. Antes del comienzo del trabajo, ya éramos conocedores de la realidad educativa, debido a ser un aula visitada durante el periodo de prácticas. No obstante, una vez elegida la temática a seguir, hemos requerido una profunda descripción del entorno educativo. Para ello, han sido requeridos dos diferentes métodos de

recopilación de información. No obstante, en ambos se trata de una investigación cualitativa, centrada en cómo se desarrolla una realidad concreta y sobre la cuál, enfocaremos nuestro proceso creativo. La investigación cualitativa trata de “cuestionar el conocimiento objetivo de la “realidad” que estudia, en tanto los relatos y el comportamiento se expresan sobre la base de lo que cada sujeto conoce a partir de su experiencia subjetiva del y con el mundo.” (Urbina, 2020, p.1).

Para comprender la realidad educativa, por una parte, ha sido utilizado un cuaderno de campo elaborado durante las prácticas educativas, obteniendo información de primera mano basada en la observación directa y la experiencia vivida de primera mano. Además, debemos sumarle la realización de una entrevista conjunta entre la tutora y la especialista en Pedagogía Terapéutica. De esta forma, obtenemos una visión profesionalizada y con una mayor experiencia, capaz de respaldar nuestros pensamientos u ofrecernos nuevas visiones o planteamientos a aquello que nosotros habíamos deducido.

Fase 4. Diseño de la propuesta de intervención Una vez hemos elaborado un marco teórico que refuerce la elaboración del trabajo y, a su vez, hemos plasmado la realidad educativa donde ubicarlo, nos disponemos a la parte creativa, correspondiente con la realización de la propuesta. Utilizando el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo como fundamento para su elaboración, hemos elaborado un proyecto siguiendo los objetivos plasmados en el trabajo. El proyecto consta de diferentes talleres que nos prepararán para la creación, preparación y puesta en práctica del trabajo final, el cuento sonoro.

Durante toda la realización del trabajo, hemos seguido la 7ª Edición de la normativa APA, tanto para las referencias, citas de autores, tablas y figuras.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Introducción al autismo.

El concepto de autismo fue utilizado por primera vez en 1911 por el psiquiatra suizo Eugene Bleuler “para describir la dificultad de los esquizofrénicos para relacionarse con otras personas y su medio social” (Varela-González et al., 2011, p. 213). En 1943, el psiquiatra austriaco Leo Kanner publica el artículo *Autistic disturbances of affective contact*”, donde el término es utilizado designando un cuadro clínico sin describir hasta la fecha y sin relación aparente con la sintomatología de la esquizofrenia u otros trastornos.

En ese artículo, Kanner muestra los resultados de su estudio, donde once niños (ocho chicos y tres chicas) comparten ciertas características, las cuales “forman un único síndrome, no informado hasta ahora, que parece ser bastante raro; sin embargo, más frecuente de lo que indica la escasez de casos observados¹” (Kanner, 1943, p. 242). Es resumido como “children’s inability to relate themselves” es decir, la incapacidad de los sujetos para relacionarse en sociedad y entre ellos mismos.

Según (Carbone y Piazzese, 2017, p. 26) el primer resultado clínico observado fue el siguiente: “ausencia de vínculo real con la madre o cualquier otra persona, resguardo tenaz de la privacidad, desatención de las interferencias o rechazo de las mismas cuando se volvían demasiado insistentes.” Este vínculo, o más bien, su ausencia, era expuesto por Kanner (1943) al citar las expresiones empleadas por los familiares al referirse o intentar verbalizar una descripción del comportamiento de los niños que participaron en el estudio clínico:

Autosuficiente; como en un caparazón; más feliz cuando se siente solo; actuando como si la gente no estuviera allí; perfectamente ajeno a todo lo que le rodea; dando la impresión de sabiduría silenciosa; sin desarrollar la cantidad habitual de conciencia social; actuando casi como hipnotizado. (Kanner, 1943, p. 242)

¹ These characteristics form a unique syndrome, not heretofore reported, which seems to be rare enough, yet is probably more frequent than is indicated by the paucity of observed cases.

Kanner continuó con el estudio, y según Carbone y Piazze (2017, p. 27), amplió la muestra clínica, otorgándole mayores dimensiones. En *Notes on the follow-up studies of autistic children*, (1955) Kanner exponía que la sintomatología del autismo era jerarquizada, encontrando “dos criterios diagnósticos principales, que se presentan como el autoaislamiento extremo y la insistencia obsesiva en la igualdad, pueden ser reconocidos como la fuente de la que derivan las demás manifestaciones clínicas” (Kanner y Eisenberg, 1955, p. 77), siendo los dos rasgos distintivos o patognomónicos del trastorno.

4.2. Cuadro clínico.

“El autismo es un trastorno del neurodesarrollo que afecta las habilidades socioemocionales y la contención de la conducta repetitiva. No existen marcadores biológicos, por lo tanto, el diagnóstico se fundamenta en el juicio clínico” (Reynoso et al., 2017, p. 214).

Atendiendo los datos del Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades en Estados Unidos (CDC, 2020) el trastorno autista afecta a 1 de cada 54 personas. “Predomina en el varón en una relación de 4:1 hasta 14:1 en la variante de síndrome de Asperger” (Varela-González et al., 2011, p. 213). Las principales bases clínicas sobre las que se establece un diagnóstico TEA según Varela-González et al. (2011, p. 214) son las “alteraciones del lenguaje, conductas restringidas y estereotipadas y alteraciones en el contacto social.”

Según Irarrázabal et al. (2005, p. 56) en las primeras investigaciones, y, por tanto, en las hipótesis iniciales referidas a su etiología, se destacaba que además de “una base psicogenética” las causas del trastorno estaban relacionada con “ciertas características de la personalidad de los padres.” Sin embargo, investigaciones actuales justifican el trastorno autista a una “base neurobiológica” originada en el desarrollo fetal debido a “factores genéticos complejos.”

Además, indica que el autismo se trata de una patología con un gran componente genético, como demuestran los estudios entre gemelos y el aumento de la probabilidad de su diagnóstico TEA:

Los estudios en gemelos univitelinos han demostrado que el gemelo de un autista tiene un 60% de probabilidad de ser a su vez autista y un 90% de tener una patología del

espectro autista. En un niño de la población común esta es sólo de un 0,2 %. (Irrazabal et al., 2005, p. 56)

Refiriéndose a las áreas neurológicas afectadas que atañen al trastorno autista, Irrazabal et al. (2005, p. 57) concluye que estudios postmortem muestran alteraciones en las conexiones neuronales tanto en “áreas de la corteza frontal y temporal” como en el “sistema límbico (amígdala, el hipocampo, el cíngulo anterior y los cuerpos mamilares)” siendo estas áreas relacionadas con funciones como “la modulación de las emociones, el aprendizaje emocional y en la percepción o la organización de los estímulos sociales.”

Según Reynoso et al. (2017, p.217), para su diagnóstico se utilizan los “criterios del DSM-5 y CIE- 10.33”. Como se indica en la introducción del propio DSM-5 de la American Psychiatric Association (2014), se trata de un manual elaborado para “ayudar a profesionales de la salud en el diagnóstico de los trastornos mentales de los pacientes, como parte de la valoración de un caso que permita elaborar un plan de tratamiento perfectamente documentado para cada individuo” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 3).

Paralelamente, ante un posible diagnóstico TEA, se utiliza el cuestionario M-Chat, en el que se buscan indicios de la sintomatología en el paciente, para pasar a un mayor diagnóstico posterior.

En el apartado del DSM-V correspondiente al trastorno el espectro autista, se destacan dos principales criterios diagnósticos, las “deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social” y los “patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 28) siendo agrupada la sintomatología en ambas categorías principales:

Deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social:

- Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían [...] desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
- Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían [...] desde una comunicación verbal y no verbal poco

integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

- Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían [...] desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas. (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 28)

Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades:

- Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

- Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

- Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

- Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento). (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 29)

Debido a la heterogeneidad de sus características, el DSM-V ofrece una tabla donde se muestra el “diagnóstico a partir de una perspectiva dimensional que se mueve a lo largo de un continuo (espectro). y en el que en función del grado de afectación y/o necesidad que muestren los individuos” (Blas González et al., 2019, p. 56), encontraremos tres posibles niveles de

gravedad: “Grado 1 Necesita ayuda. Grado 2 Necesita ayuda notable. Grado 3 Necesita ayuda muy notable” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 32).

“La gravedad se registrará de acuerdo con el grado de ayuda necesaria para cada uno de los dominios psicopatológicos de la tabla (p. ej., “necesita apoyo muy notable para deficiencias en la comunicación social y apoyo notable para comportamientos restringidos y repetitivos”).” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 30)

Por otra parte, el registro del trastorno deberá ir acompañado de las siguientes especificaciones:

- Con o sin déficit intelectual acompañante
- Con o sin deterioro del lenguaje acompañante
- Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos
- Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento.
- Con catatonía². (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 30)

4.3. Autismo y educación.

El trastorno autista en el alumnado ha sido objeto de estudio en innumerables ocasiones, siendo su educación un tema recurrente tanto en psicología como en docencia. Observamos en *“Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria”* (Bejarano et al., 2017) un estudio que muestra diferentes programas de intervención educativa para el alumnado con TEA, con el fin de analizar su aplicación en centros de educación primaria.

² “Síndrome neuropsiquiátrico caracterizado por anormalidades motoras, que se presentan en asociación con alteraciones en la conciencia, el afecto y el pensamiento”. (Crespo, 2005, p. 251) “Los signos más comunes son el mutismo, el negativismo extremo, la adopción de posturas extrañas, la ecolalia y la ecopraxia.” (Crespo, 2005, p. 252).

Según Bejarano et al. (2017), pese a haber diferencias a la hora de elegir un programa de intervención educativa que más se adapte a las necesidades del alumno autista, las prácticas educativas deben ser aplicadas de la “forma más consistente y sistemática posible” (p. 89), con el principal objetivo de la adaptación del alumno al contexto escolar, tratando de superar sus dificultades de aprendizaje para obtener un rendimiento lo más positivo posible.

Además, Bejarano et al. (2017) muestra diferencias metodológicas entre profesionales que trabajan con alumnos TEA, tanto en centros ordinarios como en centros de educación especial, concluyendo su estudio con la afirmación que “los profesionales que trabajan con alumnos con TEA en centros específicos de educación especial conocen y aplican programas “basados en evidencias y prometedores”, mientras que los profesionales de centros ordinarios suelen emplear programas “sin apoyo empírico” (p. 102).

Reagan (2012) afirma en *Effective Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders* que la principal vía hacia la inclusión del alumnado TEA, es la formación del profesorado. Cuanto mayor sea su conocimiento, mayores serán sus recursos para incluir en el aula un trastorno que, a su vez, es muy complejo y residen en él múltiples variables. Para ello es primordial la relación docente-alumno, incluyendo en ese aspecto todo el personal del centro educativo, para que conozcan sus necesidades y formen un primer punto de apoyo para nuestro alumno.

El personal docente es uno de los principales pilares sobre el que construye el desarrollo de cualquier niño y con el alumno TEA no hay distinción. Según Emam & Farrell (2009) citado en (Reagan, 2012, p. 12) la relación entre docente y alumno "se considera un sistema vivo y un vehículo a través del cual pueden organizarse y transmitirse experiencias emocionales positivas, ayuda concreta, información y apoyo³" Por tanto, en nuestras manos cae la responsabilidad de crear relaciones enriquecedoras que fomenten el desarrollo integral de nuestro alumno.

³ Traducido del inglés: “viewed as a living system and a vehicle through which positive emotional experiences, concrete help, information and support can be organized and transmitted”

No obstante, la relación comunicativa-afectiva no es siempre un camino fácil de recorrer para ambas partes. “Así como estos estudiantes no tienen formas intuitivas naturales de entender a sus profesores, sus profesores, a su vez, no tienen formas intuitivas naturales de entender a los estudiantes con TEA” (Jordan, 2008, citado en Reagan, 2012, p. 11-12). Por tanto, las estrategias empleadas y, en definitiva, la formación del docente resulta un factor vital para un correcto desarrollo.

Para el profesorado, una de las metodologías educativas más utilizadas a la hora de trabajar con el alumnado TEA es el método TEACHH⁴. Llevado a cabo por Eric Schopler a principios de los años 70 en Carolina del Norte, es un método vigente en muchas aulas, desarrollada con la intención de “mejorar la autonomía, las habilidades comunicativas sociales y la adaptación al propio ambiente, y también modificar los comportamientos inadaptados” (Pérez Moro, 2017, p.33).

Según Pérez Moro (2017, p. 34) los objetivos principales del método TEACHH son los siguientes:

- Desarrollar formas específicas en las cuales el alumnado pueda comprender a otras personas y vivir más armoniosamente en casa.
- Incrementar la motivación y la habilidad de explorar y aprender.
- Mejorar el desarrollo disarmónico de las habilidades intelectuales.
- Superar las dificultades en las áreas de motricidad fina y gruesa a través de ejercicios físicos y actividades que promuevan la integración.
- Reducir el estrés de vivir con una persona con TEA en casa a otros miembros de la familia.

⁴ Tratamiento y Educación para Niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionado en sus siglas en inglés.

- Superar diferentes problemas de adaptación escolar del alumno. (Pérez Moro, 2017, p. 34)

Por tanto, encontramos en el método TEACHH una estrategia enfocada en el desarrollo de las habilidades interpersonales de nuestro alumno, para así poder lograr su integración en todos los ámbitos. Anzueto y Flores (2014) destacan la enseñanza estructurada como una de las principales bases para poner en práctica el método TEACCH, que “consiste en la organización de los entornos para que el sujeto autista aprenda a añadir significado a sus experiencias, para esto, debe existir una estructura física, horarios individuales y un sistema de trabajo” (p. 37).

4.4. Inclusión.

Cada educando es tan importante como cualquier otro, pero eso no quita que millones de personas en todo el mundo siguen siendo excluidas de la educación por razones tales como el género, la orientación sexual, el origen étnico o social, la lengua, la religión, la nacionalidad, la situación económica o de discapacidad. La educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza. (UNESCO, 2023, sp.)

La inclusión educativa es una oportunidad de brindar el derecho a la educación a cada persona, es el reconocimiento de las singularidades de cada uno de sus miembros, de adaptarse a sus necesidades y construir un entorno educativo que potencie el desarrollo de todos y cada uno de sus miembros. La inclusión busca brindar a todos y cada uno de los alumnos un entorno adaptado, equitativo y con una educación de calidad donde cada uno, pese a sus necesidades, pueda llegar a desarrollar todo su potencial como persona.

Para lograr la inclusión de cada alumno, debemos conocer y adaptarnos a las diferentes necesidades educativas específicas del alumno (NEAE), las cuales son descritas en la Ley Educativa de la siguiente forma:

Según la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006, de 3 de mayo), el término de necesidades Específicas de apoyo Educativo (NEAE) engloba a alumnos con necesidades

educativas especiales (NEE), con altas capacidades, con dificultades específicas de aprendizaje (p.ej. dislexia, discalculia) o que requieren medidas de tipo compensatorio generalmente por circunstancias sociales (p.ej. migrantes con incorporación tardía al sistema educativo). A su vez, dentro del término de NEE se incluye a alumnos cuyas necesidades se relacionan con condiciones personales de tipo físicas, psíquicas, cognitivas, sensoriales o de conducta. Los alumnos con discapacidad intelectual o con trastorno del espectro autista (TEA) se incluyen en este último término. (Rodríguez Gudiño et al., 2022, p. 359)

Asimismo, la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, afirma que:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. (LOMLOE, 2020, p. 108)

Por tanto, encontramos la inclusión como una prioridad educativa, que, a su vez, requiere del esfuerzo del personal educativo para la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Educación, LOMLOE (2020) tiene como uno de los principales objetivos pedagógicos la inclusión de su alumnado, por lo que el profesorado deberá evolucionar la enseñanza a un estadio donde impere el valor de la diversidad y todo lo que puede potenciar a nuestro desarrollo como seres humanos. Igualmente, la diversidad puede estar asociada a diferentes necesidades específicas de cada estudiante, que deberán ser atendidas y puestas en valor.

La LOMLOE refuerza y respalda la educación inclusiva, como uno de sus principios fundamentales respaldando en el artículo 1 la:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con

especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España. (LOMLOE, 2020, p.43)

De esta forma, los participantes en el proceso educativo deben atender a las barreras de cada alumno, y a su vez, aprovechar los facilitadores de cada caso para llegar a conseguir nuestro objetivo. Tomando como referencia los alumnos TEA, encontramos como mayores facilitadores “la familia, la escuela y el niño” (Bejarano et al., 2017, p. 88). Siendo vital la coordinación entre centro y familiares, además de la detección y actuación lo más temprana posible.

Por otra parte, “las habilidades de los menores en términos sociales, cognitivos, motores, etc., marcarán las necesidades de apoyo” (Bejarano et al., 2017, p. 88) y destacan, asimismo, como las principales barreras en su proceso educativo. Como docentes, debemos adaptar nuestras actuaciones al complejo cuadro clínico y la sintomatología mostrada por el alumno, desde las dificultades en el habla, coordinación motora, autonomía personal, a los síntomas más característicos, como las dificultades de contacto social o las conductas estereotipadas, entendiendo que, aunque muestren el mismo diagnóstico, la complejidad y las dimensiones de cada alumno marcarán nuestra intervención.

La inclusión educativa del alumnado con necesidades, a su vez, destaca como un arma de prevención. El alumno TEA, debido a su sintomatología, reflejada en gran medida en su capacidad para la interacción social, construye un perfil de alumnado con altas posibilidades de sufrir acoso escolar, como constata Blas González et al. (2019):

Los estudios de Little (2002) y Carter (2009) acerca de la percepción del acoso escolar por parte las familias con hijos con TEA arrojan resultados preocupantes acerca del alto porcentaje de situaciones de acoso escolar a las que se enfrenta o ha enfrentado el alumnado con TEA en el entorno escolar. El estudio longitudinal realizado por Naylor, Dawson, Emerson, Tantam y Walters (2012) arroja datos alarmantes al respecto, pues muestra una prevalencia de sufrir acoso escolar que es siete veces mayor en el alumnado con TEA en comparación con el resto del alumnado. (Blas González, 2019, p. 57)

4.5. Música y desarrollo emocional.

La música es un lenguaje sonoro que abarca infinidad de matices en relación con el desarrollo del ser humano. La música es creatividad, es emoción, socialización, movimiento, responsabilidad, actitud. Es comunicación y entendimiento, parte de nuestro desarrollo como personas. La música parte de una base matemática. La base armónica, la interválica que forman las melodías, incluso el estudio acústico del sonido relaciona la música con el estudio lógico de la realidad. Por tanto, encontramos la música como potenciadora de nuestra cognición y, a su vez, como arte, estética y expresión.

Según Pérez (2018) citado en Soles e Incalla (2022) la música es capaz de potenciar ambos aspectos al mismo tiempo, creando valiosas conexiones neurales en el cerebro:

La música favorece el desarrollo del hemisferio derecho de nuestro cerebro, en el cual se encuentran los procesos relacionados con la creatividad, la memoria, la cognición y las emociones. Como sabemos, cualquier educación busca potenciar estos aspectos y la asignatura de Música posee la habilidad de desarrollarlas colateralmente. (Soles e Incalla, 2022, p. 22)

En *Redes: Música, emociones y neurociencia* (2012), Eduard Punset entrevista a Stefan Koelsch, neurocientífico y profesor de psicología de la música alemán que afirma la capacidad de la música para activar todas las zonas del cerebro relacionadas con las emociones. “Las emociones y la música comparten la misma región del cerebro: el córtex prefrontal, por lo que la música es capaz de provocar todo tipo de sentimientos.” (Piquer, 2016, citado en Romero, 2017, p.11) Además, aporta la visión terapéutica de la música relacionada con el espectro autista, sirviendo de medio comunicativo y de expresión emocional.

Tratando la relación entre el trabajo emocional mediante la música y el trastorno autista, en *The Effects of Autism and Alexithymia on Physiological and Verbal Responsiveness to Music* (Allen et al., 2013) encontramos un estudio en el que los autores comparan la respuesta emocional a la música entre un grupo de adultos autistas y otro grupo de control. Buscan contrastar la hipótesis de que los miembros con autismo podían ser menos sensibles a las respuestas emocionales causadas por la música. Los autores sugieren como principal respuesta a dicha hipótesis que, si puede haber una mayor dificultad para la expresión o verbalización de

los sentimientos, pero no la negación a una respuesta emocional o disfrute de la música escuchada.

La música, además, puede considerarse como método de trabajo con alumnos TEA. En *Música y autismo* (Celma, et al., 2021), las autoras muestran la utilización de la música como vía hacia el desarrollo emocional, el encuentro y la creación de vínculos con iguales.

En el estudio, narran las respuestas de sus alumnos TEA, “escenas” vividas durante su trabajo como docentes y cómo utilizan la música en sus sesiones. Muestran como en cada caso deben adaptarse a las necesidades relacionales del alumno, donde es necesario crear un entorno donde se sienta cómodo para así desarrollar y exteriorizar su forma de ser. Como las autoras afirman, “trabajar a partir de las externalizaciones de los niños con ayuda de la música, nos permite permanecer en una zona no amenazadora, lejos del lenguaje verbal y cerca de sus aportaciones espontáneas” (Celma et al., 2021, p. 45). Así, la música puede crear un clima donde expresar sus emociones y pensamientos de una manera no verbal, lo que ayudará a establecer conexiones emocionales con los demás compañeros.

De esta forma, la principal utilidad de la música es crear un medio de expresión e interacción, un hábitat donde el alumno pueda desarrollarse con mayor libertad y donde poder obtener mayores ventajas y resultados en su desarrollo emocional. Una vez creado el clima de trabajo, vamos a encontrar en la música un factor diferencial en cuanto a inclusión del alumnado TEA, ya que la música “da una respuesta a la diversidad, ya que permite englobar el grupo sin resaltar las carencias que puedan existir dentro del aula” (Jarillo Díaz, 2014, p.15).

Castillo (2021) en *Manual de percusión corporal para docentes que permitan mejorar las destrezas de comunicación en niños con espectro autista* muestra la capacidad integradora de la música, utilizándola para aumentar las destrezas comunicativas, conductuales y a su vez, expresivas de alumnos con autismo. Del mismo modo Adamk et al., citado en Pater et al., 2019 afirma que:

La música se utiliza como estímulo motivacional que puede facilitar una respuesta en los niños con autismo. Además, proporciona una estructura clara para centrarse en los

sonidos del habla y el comportamiento verbal, y ofrece múltiples oportunidades para practicar las habilidades sociales en un contexto musical.⁵ (Pater, 2019, p. 79)

Castillo (2021) utiliza así la percusión corporal, para superar barreras conductuales como son la dificultad para entender y expresar mediante el lenguaje no verbal, es decir, la gestualidad o el contacto visual que, mediante el trabajo rítmico basado en la imitación, suponen un aumento de la interacción con el resto de los compañeros. Por tanto, encontramos la música como recurso favorecedor del lenguaje tanto verbal como no verbal en el alumnado TEA, añadiendo la mejora en habilidades sociales y relación entre iguales.

4.6. Educación musical.

Nuestra intervención educativa utiliza diferentes aspectos musicales a trabajar en el proyecto, como medio de conexión y vía hacia una mayor integración de nuestro alumno en el funcionamiento del aula. Los elementos utilizados serían los siguientes:

4.6.1. Percepción auditiva y las cualidades del sonido.

El sonido es “un fenómeno físico ondulatorio consistente en la propagación a través del aire de una serie de perturbaciones que ejerce sobre éste cualquier objeto que vibra” (Miyara, 2001, p. 1). Por tanto, entendemos el sonido como una sensación captada por los sentidos, en este caso, el auditivo. Originada por la variación de la presión en el aire, se crean ondulaciones que, si se encuentra en una frecuencia audible por el ser humano (de 20 a 20.000 Hz. aproximadamente), será captada por nuestros receptores auditivos y enviada a nuestro cerebro, que elaborará una respuesta al estímulo.

Al tratarse de un fenómeno físico, las ondas sonoras pueden ser estudiadas y analizadas objetivamente. En la actualidad, diversos programas informáticos son capaces de captar las

⁵ Music is used as a motivational stimulus that can facilitate a response in children with autism. Moreover, it provides a clear structure for targeting speech sounds and verbal behavior, and it allows for multiple opportunities to practice social skills within a musical context.

ondas sonoras, como si fueran nuestros receptores auditivos y simular cada una de las oscilaciones en el aire que crean el sonido. Las diferentes alteraciones que encontramos en las ondas sonoras son las que determinan la gran variabilidad de sonidos que somos capaces de captar. Principalmente, se diferencian por la frecuencia (oscilaciones de onda por segundo), la amplitud de las vibraciones, el número de armónicos (timbre) y la persistencia del sonido (duración).

Murray Schafer describe la realidad acústica a través de paisajes sonoros⁶:

A través de la ventana abierta de mi cuarto escucho el viento haciendo susurrar a las hojas de los álamos. Como estamos en junio los pichones acaban de salir de los cascarones en sus nidos y el aire se llena de sus trinos. Adentro de la casa, la heladera de pronto se pone en evidencia con su quejido chillón. Respiro profundo y luego sigo chupando mi pipa que produce unos pequeños ruiditos mientras fumo. Mi lapicera se desliza suavemente sobre la página en blanco con un sonido arremolinado que hace un “click” cuando escribo la i, o cuando pongo un punto. Tal es el *soundscape* en esta tarde tranquila en la granja donde vivo. Deténgase un momento el lector para comparar su propio *soundscape* mientras lee estas notas. Los paisajes sonoros del mundo son increíblemente variables y difieren con la hora del día y la estación, con el lugar, con la cultura. (Espinosa, 2021, p. 3)

De esta forma, encontramos una visión estética a aquello que planteamos a través de la física. La música es una serie de sonidos que se transmiten mediante ondas a través de un medio y que es captado por nuestro oído; a su vez, las señales auditivas son mandadas al cerebro, que las interpreta y les da significado. Pero a su vez, es nuestra forma de interpretar la realidad. La belleza del canto de un pájaro. Cómo nosotros entendemos la realidad, la musicalizamos y buscamos el arte en ella. El paisaje sonoro de Murray Schafer describe las realidades sonoras, como todos los sonidos que nos rodean se entrelazan, creando la banda sonora de nuestra vida.

En palabras de Schafer, citadas por (Botella Nicolás, 2020, p.114) “la nueva orquesta es el universo sónico, y los nuevos músicos cualquiera u cualquier cosa que suene”. Por tanto,

⁶ Descrito como *soundscape* en inglés.

se plantea la posibilidad de observar la realidad a través de un oído musical y, por otra parte, poder describir la realidad mediante música.

Del mismo modo, se puede utilizar el concepto de paisaje sonoro como vía didáctica hacia formación musical. El método con el que el alumno utiliza “la percepción sensorial y emocional a través de un paisaje repercutirá en la apreciación ante un concierto de música, una obra de arte o cualquier expresión artística, porque ya se han creado las expectativas en la formación.” (Botella Nicolás, 2020, p. 115)

De Molina (2017) citado en Botella Nicolás (2020, p. 117) afirma que las producciones artísticas basadas en paisajes sonoros deben estar fundamentadas en los “componentes visual y sonoro” los cuales además de “no poder dissociarse”, debían tener “la misma importancia” en la producción.

4.6.2. *Canto.*

El canto es expresión, comunicación, relación con los demás a la vez que con tus propios sentimientos. El canto es diálogo, escucha, interacción. Podemos considerarlo como una de las primera y más esenciales formas de expresión que otorga la música. Únicamente es necesaria nuestra voz, que se entrelaza con la de nuestros semejantes, creando una comunidad sonora y a la vez, una identidad.

La didáctica del canto encuentra en el método Kodaly una de las principales referencias didácticas. La metodología Kodaly surge en el siglo XX, debido a la corriente nacionalista musical de la que el músico húngaro fue exponente. Por ello, opta por realizar una recopilación de música folclórica húngara destinada a la iniciación y aprendizaje musical de los más jóvenes, los cuales “aprenden música con temas y fragmentos sonoros, escuchados desde el momento de su nacimiento, que son cantados o tocados por sus padres o por las personas de su entorno” (Lucato, 1997, p. 2).

De este modo, se trata de una metodología coral basada en la práctica vocal de canciones tradicionales, que, a partir de su trabajo y asimilación práctica, irán introduciendo al alumno a los conocimientos teóricos de la misma. Lo que servirá como método orientativo a la hora de trabajar el canto durante la propuesta didáctica. Asimismo, el aprendizaje y puesta en práctica del canto, puede resultar una actividad favorecedora de la inclusión en el aula de

alumnos con necesidades. Teniendo en cuenta las capacidades sociales del perfil de alumno TEA, el canto puede significar una actividad accesible, ya que no requiere especialmente de un gran desarrollo para poder participar en ella, a la vez de apoyar las relaciones intra e interpersonales en el aula.

4.6.3. Ritmo y expresión corporal.

La música es movimiento, y su expresión a través de la actividad del propio cuerpo es fundamental para su asimilación e interiorización. El ritmo se siente y se expresa mediante gestos, desplazamientos o bailes. De esta forma, didácticamente, la asimilación rítmica requiere del desarrollo motor para su introducción en las primeras etapas de aprendizaje. Romero (2017, p. 11) afirma que “la forma más favorable de presentarles la música es a través de la danza”, sustentado en movimientos improvisados y el trabajo con iguales, donde factores como la imitación gestual o la danza grupal aumentarán además la cohesión y la labor social de la música.

Dalcroze entiende la percepción musical más allá de la percepción auditiva, que “relaciona los lazos naturales y beneficiosos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, llevando de este modo a la persona a desarrollar sus facultades artísticas” (Del Bianco, 2007, p. 2). Del Bianco muestra las principales aportaciones del método Dalcroze al aprendizaje musical (p. 2-3):

- Tomar conciencia de su cuerpo como primer instrumento.
- Desarrollar la motricidad global, parcial y fina.
- Adquirir una educación auditiva activa a través del movimiento.
- Tomar conciencia del espacio y aprender a utilizarlo en relación con el fenómeno sonoro y motor.
- Sensibilizarse con el uso y la dosificación de la energía y aplicarla adecuadamente en las ejecuciones solicitadas.
- Aprender a improvisar musical y corporalmente.
- Desarrollar la capacidad de contacto a través de la comunicación no verbal y de la expresión personal.

- Trabajar la música en grupo. (Del Bianco, 2007, p. 2-3)

De esta forma, se propone un trabajo kinestésico-musical centrado en cómo somos capaces de expresar la música con nuestro propio cuerpo y en relación con los demás, siendo un método que necesita de la interacción grupal. El ritmo marcará nuestra actividad motora, la velocidad en que efectuar los gestos, el tipo de movimiento o su frecuencia. En *Le rythme* (Jaques-Dalcroze, 1910, p. 12) el propio autor nos muestra la razón de ser de su propuesta metodológica:

Sorprendido por la incapacidad de un gran número de alumnos para asimilar intelectualmente los elementos del ritmo musical, pedí al cuerpo que me proporcionara modelos de movimientos rítmicos que, imitados durante mucho tiempo y luego automatizados, crearan inevitablemente en el cerebro de los alumnos imágenes rítmicas precisas que cubrieran toda la escala de graduaciones dinámicas y temporales. (Jaques-Dalcroze, 1910, p. 12)

4.7. El cuento como recurso didáctico.

Otro de los elementos fundamentales para nuestra propuesta didáctica es el cuento. En este caso, se trata de un cuento sonoro, descrito por Fernández y Faus (2010, p. 95) como “una narración musicalizada, es decir, un relato que cobra mayor fuerza expresiva mediante la sonorización y/o expresión de determinadas acciones y sentimientos a través de recursos sonoros”.

El formato de cuento sonoro relaciona la didáctica musical con el relato, encontrando puntos de unión con la idea de Schafer, los paisajes sonoros. El guion del cuento sonoro necesita la musicalización de sus ambientes. Cada una de sus escenas describe con palabras un paisaje sonoro, de la misma forma, que la música es capaz de describir las líneas narrativas a través de los sonidos. La música será la llave a la inmersión total a la trama narrativa, creando una experiencia sensorial que potencie la conexión del alumnado tanto con el cuento como con el proyecto que lo engloba.

Los autores Fernández y Faus (2010, p.95) entienden el cuento sonoro como una herramienta artística, en cierto modo, un proyecto interdisciplinar donde el alumno puede

desarrollar diferentes habilidades siendo ellos mismos “los autores, adaptadores, actores y espectadores del proceso sonoro”, recibiendo “el protagonismo de la realidad musical” y educativa. Por tanto, requiere de un papel activo del alumnado y no como un mero espectador de la realidad educativa. Como principales objetivos abarcados por esta metodología, los autores (pp. 96 – 97) destacan:

- “Desarrollo de la audición activa,” debiendo el alumno prestar la atención necesaria a la interpretación y a la narración como para saber en qué momento del cuento debe intervenir o realizar cualquier efecto sonoro.

- “Diferenciación tímbrica.” Al asociar diferentes elementos narrativos con efectos sonoros, puede darse un mayor hincapié en las diferencias de timbre de cada sonido, aunque también puede abordarse el estudio de las demás cualidades del sonido, como son la altura, la intensidad o la duración.

- “Trabajo de pequeñas fórmulas rítmicas.” Como se va a relacionar la narración con pequeños leitmotifs, pueden introducirse fragmentos rítmicos que favorezcan la comunicación entre el alumnado, a la hora de crear imitaciones de patrones rítmicos o crear un espacio para la improvisación, lo que favorece la expresión artística de nuestro alumnado.

En su obra, *Suena la flauta en... el Magreb. Cuentos musicales para la expresión y la creatividad en el aula* (2010), Fernández y Faus, relacionan el recurso narrativo-musical con la interculturalidad en el aula, concretamente, con la cultura del Magreb. Los cuentos sonoros empleados introducen elementos de dicha cultura, siendo una recopilación de cuentos tradicionales y una instrumentalización acorde a sus características. El cuento, por tanto, también es un elemento favorecedor de la inclusión. Crea momentos de intercambio, de armonía entre los diferentes lectores. Del mismo modo, el cuento puede ser un camino hacia la sensibilización del alumnado y la transmisión de valores, motor fundamental para la inclusión.

Las investigaciones demuestran que los compañeros neurotípicos tienen actitudes más positivas, mejor comprensión y mayor aceptación de los niños con autismo cuando se les da información clara, precisa y directa acerca del trastorno. Cuando se les educa acerca del autismo tienen más posibilidades de tener interacciones frecuentes y positivas con ellos. (Segovia Vázquez, 2016, p.20)

Por tanto, el cuento puede resultar una clara oportunidad para el docente de anticipar las necesidades del alumno TEA al resto de compañeros, sirviendo como punto de partida para el trabajo para la inclusión que el docente debe plantear en el aula.

5. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA

El desarrollo de la propuesta didáctica va a ser expuesto a partir de una realidad educativa existente, observada durante el periodo de prácticas externas. Se trata de un alumno diagnosticado con trastorno del espectro autista, de 7 años, que cursa 2º de Primaria.

5.1. Descripción del centro educativo.

El centro educativo descrito se encuentra en la provincia de Valencia, en la comarca del Camp del Turia. Se trata de un centro concertado que forma parte de la Fundación San Vicente Mártir, por lo que su propuesta educativa se basa en los mismos valores y objetivos perseguidos por los colegios diocesanos. El centro enfoca la enseñanza como una búsqueda del desarrollo integral de sus alumnos, siendo la comunidad educativa el lugar y el motor para el crecimiento, tanto intelectual como emocional, psicológico y trascendental.

Las dimensiones y a su vez, su alumnado, abarcan desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato, ampliando también su propuesta educativa a los ciclos formativos. En lo que respecta a la educación Primaria, cada curso cuenta con desdoble, es decir, encontramos dos clases diferenciadas por cada curso. Actualmente, nuestro alumno cursa 2º de Primaria “A” formando parte del centro desde la etapa de Infantil.

5.2. Realidad socio-educativa del alumno.

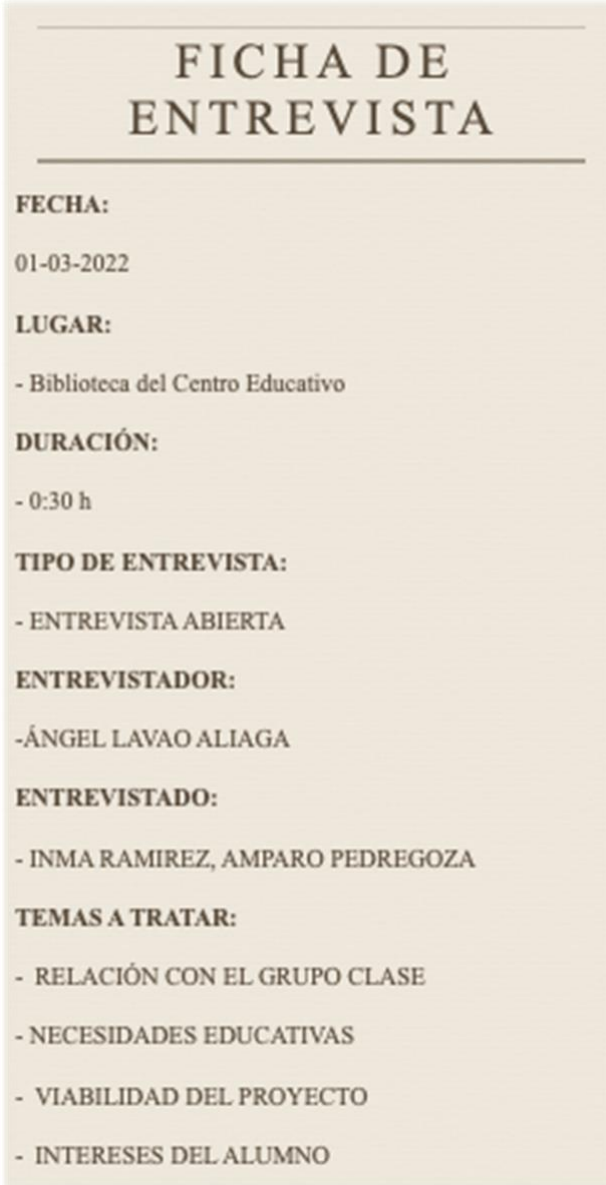
A la hora de observar y describir la realidad educativa de nuestro alumno, hemos recurrido a dos métodos diferentes de recogida de información. En un primer lugar, se ha utilizado la observación y experiencia vivida durante el periodo de prácticas. Con ese cuaderno de campo, se describe aquello que con nuestra propia vivencia y participación hemos observado y consideramos que describe y aporta valor a la propuesta didáctica. Del mismo modo, se ha realizado una entrevista con la tutora y especialista en Pedagogía Terapéutica⁷, buscando una

⁷ Entrevista completa en los anexos.

información más detallada, además de una visión que otorgue más experiencia y conocimiento de la realidad educativa del alumno. De esta forma, la recogida de datos aportará valor a nuestra propuesta didáctica, situando nuestra intervención en una realidad lo más concisa posible.

Figura 1.

Ficha de entrevista



FICHA DE ENTREVISTA

FECHA:
01-03-2022

LUGAR:
- Biblioteca del Centro Educativo

DURACIÓN:
- 0:30 h

TIPO DE ENTREVISTA:
- ENTREVISTA ABIERTA

ENTREVISTADOR:
- ÁNGEL LAVAO ALIAGA

ENTREVISTADO:
- INMA RAMIREZ, AMPARO PEDREGOZA

TEMAS A TRATAR:
- RELACIÓN CON EL GRUPO CLASE
- NECESIDADES EDUCATIVAS
- VIABILIDAD DEL PROYECTO
- INTERESES DEL ALUMNO

Nota. Ficha de elaboración propia con contenido informativo sobre la entrevista llevada a cabo junto al profesorado del centro educativo.

Como primer aspecto a describir de la realidad educativa, encontramos el aula principal. Se trata de un aula ubicada en el primer piso del centro, de correctas dimensiones y con adecuada luminosidad y control de volúmenes externos. Los alumnos se encuentran ubicados en agrupaciones de cuatro personas excepto un grupo de tres, debido a las recurrentes actividades en grupo. La docente tiene una mesa en la que cuenta con un ordenador, conectado a una pizarra digital, además de otra pizarra convencional. Es frecuente el uso de la pizarra digital, en ocasiones para proyectar o los libros de texto o videos complementarios.

Respecto a las agrupaciones, el alumno TEA se encuentra situado en una mesa con compañeros de confianza que le apoyan y ayudan en su día a día. No obstante, no participa en las mismas actividades. Cuenta con dos cuadernos, lengua castellana y matemáticas, donde elabora su trabajo diario. En muchas ocasiones, los propios compañeros le animan a trabajar, ya que con asiduidad se encuentra distraído de la faena.

En relación con el entorno, se ha buscado la eliminación de posibles barreras cognitivas dentro del centro educativo y por consiguiente, en el aula. Se dispone de pictogramas tanto en el aula como en las zonas comunes, como pasillos y baños, indicando todo aquello que pueda suponer necesario para su inclusión educativa. No obstante, los pictogramas no tienen un gran efecto en la conducta del alumno. Por otra parte, se le anticipan rutinas de trabajo, asociadas normalmente a sus cuadernos individuales, aunque el ritmo de trabajo varía según su actitud y predisposición, que puede ser cambiante con el transcurso de las horas.

Por último, las metodologías utilizadas en el aula son bastante tradicionales, centrándose en el trabajo autónomo o grupal acompañado de clases magistrales. Encontramos diferentes proyectos que se realizan como el hermano lector o la elaboración de un programa de radio, aunque son proyectos a nivel de etapa.

El aula de integración se encuentra en la misma planta y acude a ella 3 horas semanales junto a dos compañeros, los cuales también necesitan de apoyo educativo. La dinámica de trabajo es similar, aunque intercalándose con actividades manipulativas y recursos en la pizarra digital. Por una parte, es necesario el trabajo en el cuaderno para favorecer su autonomía de trabajo, aunque con frecuencia responde más satisfactoriamente a los otros estímulos.

El aula de música se encuentra en el piso inferior y destaca por ser un aula grande y diáfana. Cuenta con cantidad de materiales donde destacan instrumentos de percusión

determinada como indeterminada, un piano o una pizarra de pentagramas. Las actividades propuestas en el aula de música son más dinámicas y no necesitan libro de texto, siendo un contexto donde el alumno se encuentra más cómodo, aunque es necesario pautar sus acciones para que el rendimiento sea el adecuado.

5.3. Entrevista al equipo docente.

El grupo-clase está formado por 23 alumnos. Se trata de un grupo que continúa desde primero con la misma profesora. Siendo la tutora preguntada sobre la relación del alumno con sus compañeros, afirma que la relación es muy positiva para nuestro alumno, debido al hecho de mantener un grupo unido desde Infantil ha creado un conocimiento de sus necesidades, además de la integración en el grupo-clase.

El alumnado conoce, respeta y ayuda a nuestro alumno TEA. Tratan de apoyar en su proceso de aprendizaje y se encuentra ubicado junto a alumnos concienciados en favorecer su progreso e integración en las actividades de aula. Respecto su ubicación, la tutora señala la figura de un compañero en especial, el cual describe:

Es un líder muy bueno en la clase entonces arrastra mucho al resto, esto ha hecho que el resto de los compañeros, que a lo mejor no han tenido contacto con él porque eran de la otra clase en años anteriores, mantengan un contacto muy bueno, por tanto, es un alumno muy querido. (Ramírez y Pedregoza, 2023, p.1)

Afirma que la clase cuida de él, tanto en las salidas, como en los patios o a la hora del comedor, y son los primeros que informan a la tutora cualquier incidencia. No obstante, pese a los esfuerzos de los compañeros, la sociabilización es complicada. Pese a la empatía mostrada por sus compañeros, y sus intentos por que forme parte del grupo “no significa que sociabilice, es decir los demás intentan sociabilizar con él pero no hay una respuesta, no hay feedback, realmente no hay interacción social” (Ramírez y Pedregoza, 2023, p. 1).

Como se ha comentado, el alumno sigue una dinámica diferente al resto de la clase la mayoría del tiempo, realizando actividades adaptadas a sus necesidades, siendo preguntada la especialista PT sobre ello, afirma que el alumno “es una adaptación en sí” (Ramírez, 2023, p.3) debido a que toda su escolarización necesita de adaptación.

El nivel curricular no aspiramos a que lo lleve, pero sí a un mínimo para poder leer y comprender. Si voy a ir al Mercadona y quiero comprar no sé qué, ver el precio y saber si es más caro o barato. (Ramírez y Pedregoza, 2023, p.3)

Por tanto, en sus cuadernos, elaborados por la especialista PT, encontramos los saberes básicos, “contenidos al mínimo y cosas super funcionales” (Ramírez, 2023). Además, con estos cuadernos se busca implementar en él rutinas de trabajo y una mayor autonomía. Por otra parte, la especialista PT nos comenta que en el aula de integración intenta apoyarse en la gamificación, actividades más lúdicas o actividades en las que se pueda integrar en la dinámica de sus compañeros, “pero deben ser actividades que no impliquen un contenido curricular específico” (Ramírez y Pedregoza, 2023, p.3).

No obstante, ambas docentes no valoran la medida de repetir curso, debido a la importancia del grupo clase en su proceso de aprendizaje. De este modo, la actitud de los compañeros se convierte en una gran fortaleza para nuestro alumno, el cual se siente respaldado por la clase, incluso llegando a poder realizar el papel de acompañantes en su proceso de aprendizaje, y de esta forma, incluirlo en ciertas actividades.

A la hora de hacer cualquier propuesta didáctica, si tú les haces a ellos de involucrarle, ellos lo involucrarán. [...] ellos mismos podrían también marcarle los límites. [...] Muchas veces es más efectivo que se lo transmita un igual a que digamos nosotros las órdenes, las pautas que hay que seguir o las normas del juego. (Ramírez y Pedregoza, 2023, p. 2)

Una de las fortalezas de la siguiente propuesta es la búsqueda de integración, pero desde la base ya creada durante la etapa educativa de nuestro alumno y sus compañeros. Buscamos hacerle partícipe y para ello, qué mejor que el apoyo de sus compañeros. Servirán de guía, facilitadores y, a la vez, amigos. Sirviendo como un gran apoyo para su puesta en práctica.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. Aspectos generales.

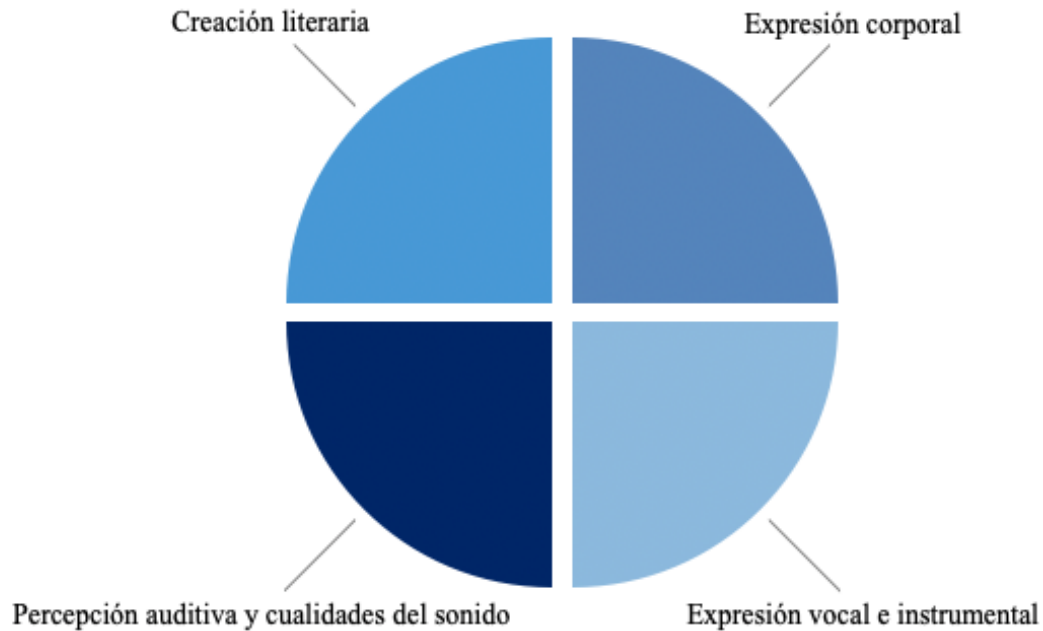
La propuesta didáctica va a estar relacionada con la creación de un proyecto multidisciplinar donde destaca la música y la capacidad creativa e interpretativa de nuestro alumnado. Está distribuida en diferentes talleres, en los que nuestra clase irá adquiriendo hábitos y conocimientos que más tarde serán utilizados en nuestro producto final, el cuento sonoro. Siendo el principal fin de nuestra propuesta didáctica la inclusión de todo el alumnado, en especial del mencionado alumno diagnosticado con espectro autista, los talleres seguirán una dinámica de trabajo en grupal. Incluso, serán recurrentes los momentos que la actividad abarque y englobe la totalidad del grupo-clase, con el propósito de potenciar la relación entre iguales y una dinámica de trabajo enriquecedora para cada uno de ellos.

Como hemos comentado, el producto final de nuestra propuesta didáctica es la creación de un cuento sonoro, producido e interpretado por nuestro alumnado. Deberán elaborar una historia, descrita mediante texto narrativo y elementos sonoros que lo acompañan junto a espacios interpretativos donde destacan canciones y danzas. Se trata de un proyecto que proporciona gran variedad de roles, como formar parte de las canciones, del grupo de baile, crear cada uno de los efectos sonoros que acompañan nuestra historia o la elaboración del texto. Por consiguiente, el alumnado participará y aportará en la representación final aquello que más interés les cause. Pese a ello, cuanto más alumnado participe en cada uno de los elementos que conforman el proyecto, más enriquecedora será la experiencia y, en definitiva, más exitoso será el resultado de aprendizaje y la consecución de los objetivos programados.

Por tanto, encontramos diferentes talleres que nos prepararán para el cuento sonoro. La mayoría de ellos corresponden con el área de música, como son el estudio de las cualidades del sonido, la aproximación al canto o el trabajo de la expresión corporal; sin embargo, el proyecto también abarca el área de lengua castellana, centrándonos en la creación narrativa. De esta forma, el proyecto se divide fundamentalmente en cuatro talleres diferenciados, los cuales nos guiarán durante el posterior proceso creativo y, por consiguiente, otorgarán al alumnado de los conocimientos, vivencias y preparación óptima para la concluir el proyecto de la manera más exitosa posible.

Figura 2.

Talleres que formarán el proyecto.



Nota. Imagen de elaboración propia que describe de manera visual aquellos talleres que van a efectuarse durante el proyecto del cuento sonoro.

Además de las áreas mencionadas, el proyecto abarca y está enfocado en el trabajo de diferentes elementos transversales, de gran importancia para el desarrollo integral del alumno, y que son comunes entre todas las áreas educativas. Entre ellos destacamos los siguientes:

- Educación emocional.
- Expresión oral y escrita
- Fomento de la creatividad.
- Educación en valores.
- Autonomía.

6.2. Objetivos didácticos.

Los principales objetivos didácticos sobre los que planteamos la propuesta son los siguientes:

- Trabajar las habilidades socio-emocionales del alumnado a través de la música.
- Elaborar e interpretar un cuento sonoro, otorgando la importancia tanto al resultado final como al proceso que conduce hasta él.
- Fomentar la integración del alumno TEA en la dinámica de trabajo del grupo-clase.
- Crear un ambiente creativo en el aula que acoja la diversidad de sus miembros y sea utilizada para el desarrollo personal y educativo de cada uno de ellos.

6.3. Competencias.

A la hora de plantear el proyecto, es necesario observar las competencias, que marcarán la formación de nuestro alumnado en diferentes registros y enfoques que permitan el desarrollo integral de nuestra clase, brindándoles de aprendizajes valiosos y potenciando habilidades, conocimientos y actitudes útiles para su futuro en sociedad. Observamos las siguientes competencias clave:

- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Y del mismo modo, obtenemos competencias específicas que marcan el desarrollo del proyecto:

- ART3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.

- ART4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.

- CLL 3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.

6.4. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Teniendo en cuenta que nuestro alumno TEA necesita de ciertas adaptaciones, en un primer lugar, será necesario que cualquier actividad planteada durante la propuesta se anticipe, trabaje y complemente entre el tutor, el especialista en música y el especialista en pedagogía terapéutica, como ya se hace en las intervenciones educativas en este determinado caso. Las salidas programadas del alumno hacia el aula PT deben considerarse como oportunidades para trabajar los talleres en pequeños grupos y con mayor atención en su asimilación e interacción con el alumnado (en este caso, sus compañeros que también vayan al aula de integración). Además, es necesario crear rutinas de trabajo, intercalando el proyecto musical con otros aspectos a trabajar (escritura, lectura, autonomía personal...) Por último y siempre que sea posible, será muy provechoso contar con el especialista PT al realizar sesiones con el grupo-clase, a la hora de acompañar y facilitar al alumno en su proceso de aprendizaje, recordándole aquello que se le ha anticipado en el aula del especialista.

Por otra parte, se ha comentado la propuesta didáctica con la especialista PT, viendo la viabilidad del proyecto y las posibles repercusiones en nuestro alumno. En primer lugar, se considera que el tema de la música puede beneficiarle, a la vez que resultarle interesante, considerando que la música le puede resultar útil tanto en “la autonomía como en la interacción

social” (Ramírez y Pedregoza, 2023, p.3). Planteando la utilización de la música con fines terapéuticos y con objetivos enfocados a sus actividades diarias, podría haber habido un resultado positivo con una estimulación más temprana, no obstante, puede resultar muy provechoso a la vez que atractivo. Por ejemplo, asociar la duración de una canción al tiempo empleado para realizar una actividad, utilizar clips sonoros para marcar el inicio, el cambio o la finalización de una actividad o incluso, como refuerzo positivo.

En segundo lugar, el dinamismo de la propuesta favorece su puesta en práctica con nuestro alumno, ya que al ser más vivencial puede otorgar un mayor grado de interés por parte del alumno. “El no tener que estar en una mesa con una hoja delante, que es lo que más le bloquea (no es que le bloquee, es que le resulta totalmente indiferente, él se pone a hacer algo porque tú se lo estás diciendo y al final automatiza)” (Ramírez y Pedregoza, 2023, p.4), pero realmente un trabajo más vivencial y dinámico le puede resultar mucho más significativo. La evaluación, que se ampliará posteriormente, podrá adaptarse al ritmo y necesidades de nuestro alumno. Para ello, obtendrá un mayor reconocimiento los contenidos actitudinales, centrándonos en su participación e integración en la dinámica del aula.

6.5. Metodología.

Para llevar a cabo la propuesta, va a ser necesaria una metodología activa de enseñanza, en la que encontramos como principal dinamizador del proyecto al propio alumnado. Se tratan de actividades que requieren del trabajo grupal, de la relación entre iguales, del aprendizaje mutuo y, donde ellos mismos van a ir, mediante su experiencia, elaborando el producto final que concluye nuestro proyecto. Se trata de un proyecto donde un gran peso recae en la imaginación y la capacidad creativa de nuestro alumnado.

El papel del docente corresponde al rol de facilitador, encargado de guiar en el proceso de aprendizaje, además de proponer las actividades, en las cuales el protagonismo recaerá en sus alumnos. Además, será el encargado de marcar los tiempos asociados a cada una de las actividades, adaptándolas a las necesidades del proceso creativo.

Por último, a la hora de adaptar el aprendizaje del alumno TEA, añadiendo a las adaptaciones ya comentadas, es necesario otorgar a sus compañeros el papel de acompañantes

de su proceso de aprendizaje, apoyándonos en una de las mayores fortalezas en su proceso de enseñanza, el compromiso de sus compañeros. Por tanto, la clase servirá como primer gran punto de apoyo para la inclusión y participación en todo el proyecto.

6.6. Temporalización.

El proyecto está enfocado para tener la duración de un trimestre, siendo propuesto para llevarse a cabo durante el primer trimestre del curso. Teniendo en cuenta que en 2º contamos semanalmente con dos sesiones de 45 minutos en el área de Música, durante este primer trimestre dispondremos de 25 sesiones aproximadamente (con posibles variaciones respecto a festivos, salidas del centro, pastoral u otras actividades) además de las sesiones requeridas en el área de Lengua Castellana, en las que serán necesarias entre 5 y 10 sesiones de 45 minutos para el taller de creación literaria.

Cada uno de los talleres que forman el proyecto tienen una estructura determinada, por lo que encontramos en cada uno de ellos un orden a seguir:

1. Calentamiento. Actividades introductorias donde podemos observar el nivel de acercamiento del alumnado a aquello que va a ser trabajado.

2. Indagación. El alumno se aproxima a los saberes requeridos. Se tratan de actividades en las que buscamos crear un hábito (canto, expresión corporal, creación musical y literaria) y donde reside la capacidad para improvisar y la libertad creativa de nuestro alumnado.

3. Creación. Una vez asimilados los conceptos durante la fase de indagación, se utilizarán con un firme propósito, la creación del producto final. Para ello, el docente deberá enfocar y pautar aquellos conocimientos, estructurando los aprendizajes acorde al objetivo final, la creación e interpretación del cuento sonoro. Además, serán requeridas diferentes sesiones para ensayar todo aquello que sea creado.

4. Puesta en práctica del producto final.

5. Evaluación.

Cada fase del proyecto seguirá un ritmo independiente, determinado por el rendimiento y la asimilación de contenidos por parte del alumnado. Puede darse el caso, que estando en la

Fase de Indagación, surjan ideas significativas que avancen la creación del proyecto o que, por el contrario, encontremos mayores dificultades para la puesta en práctica y requiera de una mayor cantidad de sesiones destinadas. Por tanto, la duración de cada fase destinada a un taller determinado dependerá del avance y la consecución de los objetivos en el aula y el docente distribuirá los recursos temporales como convenga. Asimismo, las actividades que van a ser planteadas se tratan de propuestas modelo, las cuales podrían ser ampliadas, añadiendo múltiples posibilidades a la realización del proyecto.

Del mismo modo, las sesiones respetan una estructura similar a las fases del proyecto. El calentamiento va a ser parte fundamental de cada una de ellas, sirviendo como actividad de adaptación al aula de música, donde el alumno se ubique y prepare cuerpo y mente para nuestras sesiones. Por tanto, las actividades de calentamiento pueden abarcar un amplio abanico de posibilidades, desde ejercicios relacionados con el proyecto a dinámicas o juegos aparentemente ajenos al trabajo posterior, pero que aumenten la motivación del grupo y la predisposición a realizar un buen trabajo.

6.7. Recursos.

Las condiciones de aula y los recursos del centro descritos durante la realidad educativa favorecen la viabilidad de la propuesta. Es necesario disponer de un aula con dimensiones adecuadas, además de ser diáfana, lo que permita una mayor libertad de movimiento y el aprovechamiento de sus espacios. Por otra parte, son necesarios diferentes materiales para llevar a cabo la propuesta, en especial para el taller de las cualidades del sonido, donde nuestros alumnos deberán imitar sonidos del día a día y más adelante, de la historia con materiales del aula. Por tanto, cuantos más recursos (sobre todo haciendo referencia a instrumentos de percusión indeterminada) mayores serán las posibilidades a nivel creativo.

6.8. Pautas generales de evaluación.

A la hora de evaluar el proyecto, va a tenerse en cuenta que el proyecto diferenciará dos principales aspectos, el proceso de creación y la interpretación final del cuento sonoro. Principalmente, la evaluación de este va a recaer en el proceso de creación. La interpretación

final se trata de un momento para compartir todo el trabajo que se ha llevado a cabo y únicamente se observará la actitud e implicación del alumnado en ella. Para la creación, va a ser necesaria una evaluación procesual, donde el docente observe la adquisición y asimilación de contenidos a la vez de la predisposición del alumnado a compartir las experiencias que otorga el proceso de aprendizaje consigo mismo y con sus compañeros.

Refiriéndonos a las tareas de evaluación que encontramos en el proyecto, todas las actividades planteadas serán objeto de evaluación por parte del profesorado. No obstante, en cada fase del proyecto e incluso, dependiendo de cada actividad podrá haber diferentes aspectos a evaluar, que serán determinados en el instrumento de evaluación. Habrá actividades centradas en la evaluación actitudinal y otras con una mayor carga contenido. Además de cualquier actividad realizada, al final del proyecto, se realizará una asamblea junto al alumnado para que ellos valoren su experiencia durante la realización del trabajo.

Para la recogida de información, será importante la observación directa en el aula, acompañada de registros tomados por el docente, tanto escritos como en forma de video (si es necesario para actividades más prácticas donde finalmente los grupos de trabajo muestren aquello que han elaborado durante la sesión). Además, actividades que requieran la elaboración de algún material, como murales o alguna pequeña redacción, podrán ser utilizados en la evaluación.

Por último, el instrumento de evaluación utilizado será la rúbrica. Se realizará una rúbrica que recoja los principales indicadores procedimentales de cada taller para así recopilar la información necesaria para evaluar de manera sistemática el conocimiento y las habilidades adquiridas de los estudiantes. Por otra parte, se elaborará una rúbrica referida a los contenidos actitudinales, que será compartida entre todos los talleres. La rúbrica actitudinal es necesaria debido al gran peso otorgado al desarrollo personal e intra-personal en la propuesta didáctica. Ambas rúbricas irán acompañadas de un cuaderno de anotaciones, donde como instrumento de recogida de información, el docente irá apuntando aquello que resulte relevante para la posterior evaluación. Ambas rúbricas serán mostradas una vez desarrolladas las actividades del proyecto.

6.9. Desarrollo de las actividades.

6.9.1. Bloque temático 1. Percepción auditiva y cualidades del sonido.

El trabajo de la percepción auditiva estará relacionado con las cualidades del sonido, que serán utilizadas para crear o simular sonidos reales, a través del material y recursos que dispongamos.

Por ejemplo, ¿cómo seríamos capaces de crear un sonido que nos recuerde a las olas del mar? ¿Cómo imitaríamos el cantar de unos pajarillos, o qué haríamos para simular una estampida de elefantes que se acerca enérgicamente? No obstante, para llegar a ello, primeramente, deberemos trabajar y asimilar cada una de las cualidades del sonido:

1. Altura. Sonidos agudos y graves.
2. Intensidad. Sonidos fuertes y débiles.
3. Duración. Sonidos largos y cortos.
4. Timbre. Diferentes instrumentos y voces.

Criterios de evaluación del currículum

3.2. Expresar de forma guiada ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones artísticas sencillas, experimentando con los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance.

4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas elementales, trabajando de forma cooperativa a partir de la igualdad y el respeto a la diversidad.

Criterios de evaluación reelaborados

- Expresar de forma guiada ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones musicales sencillas creadas a partir de la experimentación con instrumentos a su alcance.

- Conocer las cualidades del sonido y utilizarlas como herramienta de producción de obras musicales sencillas a través de la participación cooperativa, basándose en el respeto a la diversidad e igualdad.

Indicadores

- Expresa ideas y emociones mediante la música experimentando con recursos a su alcance.
- Reconoce e imita sonidos, a la vez que discrimina sus características básicas.
- Conoce las cualidades del sonido y las utiliza como recurso musical durante el proceso creativo.
- Describe sonidos del entorno a través de las cualidades del sonido.
- Participa en el proceso creativo de forma cooperativa, mediante el respeto a la diversidad e igualdad.

6.9.2. Actividades del proyecto. Percepción auditiva y cualidades del sonido.

Fase 1. Calentamiento

Detección de sonidos.

El docente reproducirá diferentes sonidos e irá preguntando a la clase qué están escuchando. La dinámica consiste en incrementar paulatinamente la dificultad desde sonidos familiares y de fácil detección a aquellos que entrañen una mayor dificultad. El alumnado deberá adivinar aquello que está sonando.

Imitación de sonidos con su propia voz.

Se entregarán diferentes pictogramas a grupos de alumnos. Entre ellos, por turnos, uno cogerá una carta al azar, y deberá imitar su sonido. Los compañeros deberán adivinar qué sonido imita el compañero.

Fase 2. Indagación

Discriminación auditiva.

Una vez calentado el sentido auditivo, trataremos de relacionar los sonidos con sus cualidades. Pero para ello, en primer lugar, deberemos conocerlas. Por tanto, en un primer momento, será necesaria la clase magistral.

Se explicará cada uno de los conceptos. Es importante la ejemplificación en cada uno de ellos, en un primer momento, pueden utilizarse instrumentos en el aula. Se escucharán y realizarán preguntas tras cada audición:

¿Qué piensas, el sonido del triángulo era agudo o grave?

¿Las notas que estoy tocando con el piano son largas o cortas?

¿Cambia el sonido si en vez de tocar con el piano, toco con este metalófono?

Después pueden comenzar a incluirse sonidos del entorno o utilizados en las actividades de calentamiento e ir preguntando por cada una de las cualidades que describen a cada sonido:

- El claxon de un coche.
- El cantar de unos pájaros.
- El mugir de una vaca.
- El ruido de un taladro.

Mural de pictogramas.

Ya explicadas las cualidades del sonido, se realizará un mural explicativo acompañado de pictogramas que se asocien a cada una de ellas.

Figura 3.

Mural ejemplo de las cualidades del sonido



Nota. Imagen de elaboración propia que otorga un ejemplo visual de un mural que describa las cualidades del sonido.

¿Sonidos simples o compuestos?

A la hora de imitar los sonidos de nuestro entorno, debemos fijarnos si aquello que escuchamos hace referencia a un único sonido o, por el contrario, es una mezcla de múltiples efectos sonoros. Por ejemplo, tratar de simular una tormenta iría acompañado de muchos sonidos como puede ser el de la lluvia, el viento o algún que otro rayo. Por otra parte, el ladrido de un perro sería un único sonido.

Por tanto, la actividad consiste en guiar al alumnado en el proceso de elaborar una lista conjunta diferenciando algunos sonidos simples y otros compuestos.

Imitamos nuestro entorno.

Se dispondrá la clase en diferentes grupos de trabajo.

Se pedirá a cada grupo que elijan 3 sonidos de su entorno y descubran qué cualidades describen cada sonido. Ejemplo: El timbre del colegio es un sonido agudo, largo, fuerte.

Una vez descrito, tendrán que buscar cómo imitarlos. (El docente pondrá a su disposición todo el material posible del aula de música para elaborar un sonido similar, dejando surgir la imaginación de cada grupo)

Fase 3. Creación

La fase 3 se centra en la creación del producto final, es decir, el cuento sonoro. En este apartado, deberemos identificar los diferentes elementos del cuento para musicalizarlos. Por ejemplo, si en la historia aparece una escena en un tren, nuestros alumnos deberán crear un efecto sonoro que lo imite.

En primer lugar, deberemos identificar aquellos sonidos que aparecen en la historia. Una vez seleccionados, recurriremos a nuestro mural sobre las cualidades del sonido para ver cómo representar cada uno de ellos. (¿Es un sonido largo? ¿Suena grave o más bien es agudo?) Además, también tendremos que pensar si es un sonido simple o está compuesto por diferentes elementos sonoros, lo que facilitará su futura interpretación.

Cada uno de los sonidos será descrito según las cualidades del sonido, como ya se ha venido practicando en la fase 2. Si se trata de un sonido compuesto, trataremos de descomponerlo en diferentes sonidos simples agrupados. Tomemos el ejemplo de la tormenta:

- Sonido de la lluvia (sonido corto, agudo e intensidad débil)
- Sonido del viento (sonidos más largos, agudo, mayor intensidad)
- Sonido de rayo (sonido corto, más grave que los anteriores, sonido fuerte)

A partir de la descripción, los alumnos deberán, junto al docente, pensar cómo ejecutarlo con los recursos del aula.

Una vez descompuesto el sonido y encontrada la forma de ejecutarlo, se harán carteles informativos sobre cómo ponerlo en práctica. De esta forma, iremos preparando la representación del cuento sonoro.

Figura 4.

Ejemplo de representación por pictogramas.



Nota. Imagen de elaboración propia que ejemplifica la representación mediante un pictograma de las cualidades más representativas de un sonido.

6.9.3. Bloque temático 2. El canto.

El acto de cantar es por naturaleza una de las formas más comunes de expresión musical por parte del ser humano. Pese a ser tan común, no implica que sea un acto sencillo de llevar a cabo. Más todavía, si deseamos cantar en conjunto. Debemos aprender a escucharnos, interactuar, acoplar nuestra voz al conjunto. De esta forma, el proceso creativo y expresivo que involucra el canto fomenta la participación y compromiso activo de todos sus miembros en busca de un fructífero resultado.

Criterios de evaluación del currículum

3.1 Producir obras propias de manera guiada, utilizando algunas de las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos, y mostrando confianza en las capacidades propia.

4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas elementales, trabajando de forma cooperativa a partir de la igualdad y el respeto a la diversidad.

4.2 Tomar parte en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas de forma respetuosa y utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.

Criterios de evaluación reelaborados

- Producir e interpretar canciones para el cuento sonoro, mostrando confianza en las capacidades propias y colectivas, evolucionando sus capacidades a través de la práctica.
- Participar, utilizando la práctica vocal, en producciones artísticas vocales en grupo.
- Tomar parte en el proceso cooperativo de forma respetuosa e integradora.

Indicadores

- Utiliza la práctica vocal para participar y producir obras artísticas en grupo.
- Participa en el proceso creativo de forma cooperativa, mediante el respeto a la diversidad e igualdad.
- Desarrolla una evolución en la práctica vocal.

6.9.4. Actividades del proyecto. Taller de introducción al canto.

Fase 1. Calentamiento

Canciones por imitación.

Debemos aprender a cantar en grupo y, sobre todo, a escuchar a los compañeros. Para ello, primeramente, el docente escogerá a un alumno y le pedirá que imite aquello que él canta. Cantará una canción popular, de fácil reconocimiento por parte del alumnado. El alumno elegido, le responderá con la misma parte de la canción.

Este ejemplo será repetido por los alumnos, variando entre una respuesta individual y en grupos. El docente cantará y el alumnado responderá imitando su actuación.

Puesto que se ha introducido el trabajo con las cualidades del sonido, en la segunda ronda, la canción puede sufrir alteraciones en volumen, velocidad o registro. El alumno deberá detectar el cambio e imitarlo.

Rueda de canciones.

Continuando con las canciones populares, la actividad consistirá en disponer a alumnos en grupos de 6-8 personas. Por turnos, cada grupo cantará una canción conocida. Los integrantes del grupo estarán sentados en círculo y el profesor irá tocando la espalda del integrante que debe seguir la canción por donde se ha quedado el anterior.

Fase 2. Indagación

Cantar con gestos.

Se asignarán diferentes gestos a cada una de las cualidades del sonido. Continuaremos con el canto de canciones conocidas, sin embargo, tendremos un director de coro. El director será un alumno, e iremos cambiando. El director indicará los cambios de volumen, velocidad (duración) o altura. Incluso de timbre (¡Imitando una trompeta! ¡Ahora como si fuéramos gatos!) La clase, responderá a las directrices del director, el cual, irá rotando entre los alumnos.

Observamos la letra.

Se seleccionará una canción ya trabajada y, según la letra, mientras se canta, el alumnado deberá asignar gestos y movimientos con el cuerpo para expresar las emociones o aquello que sugiere la letra de la canción.

Fase 3. Creación

Una vez tengamos la historia, deberemos buscar dos canciones para que acompañen fragmentos del cuento sonoro. Para ello, utilizaremos dos canciones tradicionales trabajadas durante las dos primeras fases, pero siendo la letra modificada según características de la historia. El trabajo requerirá de la práctica vocal y para su práctica

podrán ser utilizadas actividades de fases anteriores como el canto con gestos o la rueda de canciones.

6.9.5. Bloque temático 3. Expresión corporal. Relación con tu propio cuerpo y los demás.

Dentro de nuestro proyecto, plantearemos actividades corporales relacionadas con la música, donde conectaremos nuestra forma de sentir la música, qué movimientos nos invita a realizar, como la entendemos, como la expresamos, como la vivimos, tanto personal como interpersonalmente.

De esta forma vamos a intentar relacionar la musicalidad con el movimiento corporal, un trabajo kinestésico para la asimilación del concepto de ritmo, aunque que también facilita otros aspectos, como la relación con tu propio cuerpo y con los demás o nuestra capacidad de expresar e improvisar.

Criterios de evaluación del currículum

3.1 Producir obras propias de manera guiada, utilizando algunas de las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos, y mostrando confianza en las capacidades propia.

4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas elementales, trabajando de forma cooperativa a partir de la igualdad y el respeto a la diversidad.

4.2 Tomar parte en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas de forma respetuosa y utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.

Criterios de evaluación reelaborados

- Participar, utilizando el movimiento, el ritmo y la coordinación con los compañeros, en producciones artísticas, a través de la experimentación e interpretación grupal.

- Utilizar el cuerpo y todas sus capacidades motrices para participar en la producción de bailes, mostrando confianza en las capacidades propias y colectivas.
- Tomar parte en el proceso cooperativo de creación de danzas de forma respetuosa e integradora.

Indicadores

- Utiliza el cuerpo y sus capacidades motrices para participar y producir danzas para el cuento sonoro.
- Demuestra la capacidad de adaptar los movimientos al ritmo y a la coordinación con sus compañeros.
- Participa en el proceso creativo de forma cooperativa, mediante el respeto a la diversidad e igualdad.

6.9.6. Actividades del proyecto. Taller de expresión corporal.

Fase 1. Calentamiento

El lobo y las ovejas.

El lobo debe atrapar a las ovejas, pero todos necesitarán de la música para poder desplazarse, además, sus movimientos deberán imitar aquello que escuchan. Si, por ejemplo, se trata de una música lenta y en bajo volumen, los movimientos de nuestros alumnos deberán ser acordes a ello, es decir, movimientos lentos y pausados. Si, por el contrario, se trata de una música más movida, los movimientos deberán ser más vivos.

Cuando se pare la música, todos deberán detenerse. Por otra parte, debe recordarse que los movimientos deben ser expresivos, simulando una danza.

El espejo.

Similar a las “canciones por imitación” el alumnado será agrupado primero por parejas y luego en grupos. El docente realizará una secuencia de gestos, que ciertos alumnos o grupos deberán imitar cuando el docente lo requiera. Se trata de un ejercicio que prepara para poder ejecutar y recordar una secuencia de pasos.

Fase 2. Indagación

Cuento en movimiento.

Se leerá un cuento con elementos capaces de ser interpretados como un teatro, sirviendo de ejemplo el siguiente:

<https://musictip.net/recursos-didacticos/actividades-musicales/educacion-primaria/expresividad-y-creatividad/el-conejito/>

El alumnado deberá representar mediante el movimiento cada una de las acciones que ocurren durante la historia, de este modo irán descubriendo representaciones motrices adaptables al baile o la interpretación teatral.

¿Cómo lo bailamos?

Escucharemos diferentes músicas, combinando diferentes ejemplos y donde los grupos deberán adaptar el baile a los ritmos que aparecen. La música irá cambiando de volumen, ritmo, velocidad y estilo, lo que deberá influir en su forma de expresarla.

El alumnado deberá reflexionar sobre los cambios en el movimiento dependiendo de la variación en el estilo musical.

Fase 3. Creación

Una vez desarrollada la parte vocal para el cuento sonoro, utilizaremos esas canciones para crear una danza que las acompañe. Utilizaremos la semiótica, otorgando diferentes gestos que hagan referencia a aquello que describe el texto cantado. Además, deberemos adecuar los movimientos, utilizando técnicas ejercitadas durante la fase 2.

6.9.7. Bloque temático 7. Creación literaria.

El cuento sonoro, como indica su nombre, necesita de la narración. Por ello, va a ser necesario elaborar la historia sobre la que girará nuestro proyecto. Pese a poder optar por una opción en la que se utiliza un texto ya existente, creemos que brindar la oportunidad de crear una historia conjunta, reforzará la implicación del alumnado y creará un interés más significativo por el proyecto.

Criterios de evaluación del currículum

3.2 Participar en interacciones orales espontáneas, incorporando estrategias elementales de escucha activa y de cortesía lingüística.

8.2. Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, adaptados a las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.

Criterios de evaluación reelaborados

- Participar en interacciones orales espontáneas, con estrategias elementales de escucha activa, respeto y cortesía lingüística, aportando ideas para la creación del cuento sonoro.

- Producir, de manera acompañada, textos sencillos colectivos con intención literaria.

- Complementar los textos literarios con otros lenguajes artísticos (música y danza) o representaciones visuales.

Indicadores

- Participa en interacciones orales espontáneas, a través de la escucha activa, respeto y cortesía lingüística.

- Aporta ideas creativas para la producción de textos.

- Produce textos sencillos colectivos con intención literaria.
- Participa en el proceso de producción literaria combinando la narración con otros soportes, visuales (pictogramas) o artísticos.

6.9.8. Actividades del proyecto. Taller de creación literaria.

Fase 1. Calentamiento

Describe al compañero

Por parejas, deberán escribir 10 cualidades de un compañero. Podrán ser físicas, rasgos aptitudinales, aficiones...Una vez escrita la lista deberán presentarla a sus compañeros e intentar adivinar quién describe cada uno.

¿Qué describe cada pictograma?

La actividad consiste en realizar una clasificación conjunta de diferentes pictogramas, que estarán asociados a elementos que forman la narración. Aparecerán posibles personajes, emociones que pueden sentir los personajes durante la historia, lugares donde ocurra la acción, acciones que ocurren durante la historia en otras. Los alumnos deberán identificar cada uno de ellos y se explicará la importancia de cada elemento en la formación de la historia.

Fase 2. Indagación

Historia de pictogramas.

Por grupos, serán asignados aleatoriamente diferentes pictogramas, que como ya se habrán especificado anteriormente, harán referencia a lugares, personajes, acciones o emociones. Con ello, deberán realizar una breve historia que presentarán a los compañeros.

Estructura de las historias.

Además de ser conocedores de los elementos principales de la historia, deberán conocer las tres partes fundamentales de la narración (desarrollo-nudo-desenlace). Tras una breve explicación, formando los grupos anteriores deberán revisar si su historia creada con pictogramas sigue la estructura mencionada.

Fase 3. Creación

Teniendo claro que, para elaborar una historia, necesitamos de una estructura y de unos personajes ubicados en un lugar y tiempo determinados, nos disponemos a crear la historia para nuestro cuento. Serán elegidos por nuestros alumnos. Se creará una presentación en diapositivas con cada una de las escenas, acompañando texto y pictogramas. La historia será leída y visualizada durante diferentes sesiones para ir familiarizándose, además de crear los efectos sonoros que la musicalizarán, las canciones y el baile.

6.10. Instrumentos de evaluación.

Una vez propuestas las actividades que forman el proyecto, mostramos ambas rúbricas planteadas para la evaluación del proyecto, especificadas durante las pautas generales de evaluación:

Figura 5.

Rúbrica de evaluación. Elementos Actitudinales.

Contenidos Actitudinales	1 Punto. Necesidad de mejora	2 Puntos. Desempeño básico	3 puntos. Desempeño aceptable/bueno	4 puntos. Desempeño destacable
Relación con el compañero	Muestra muy poca consideración por el compañero, sin interés en sus necesidades u opiniones.	A veces muestra interés por ayudar y lograr un clima idóneo de trabajo, pero olvida las necesidades o sentimientos del compañero.	Muestra interés por sus compañeros la mayoría de ocasiones y fomenta un buen clima de trabajo.	Demuestra empatía hacia sus compañeros, escucha atentamente sus ideas y colabora en un clima de crecimiento mutuo.
Trabajo en equipo	Muestra desinterés por trabajar con sus compañeros.	A veces colabora con sus compañeros, pero necesita mayor implicación en el trabajo grupal.	Trabaja correctamente con sus compañeros, ayudando e implicado en el proceso.	Trabaja conjuntamente desde el respeto y ayuda a sus compañeros a lograr los objetivos.
Implicación y compromiso	Muestra poca o ninguna implicación en el proyecto, con escasa participación.	A veces muestra implicación y compromiso en el proyecto, pero no cumple con todas las responsabilidades asignadas.	Muestra compromiso en la mayoría de las actividades, pero puede haber momentos aislados de falta de participación.	Muestra una participación activa y comprometida en todas las etapas del proyecto, aportando ideas y esfuerzo constante.
Motivación por el aprendizaje	Muestra poca motivación y falta de interés por el proyecto.	Muestra momentos de interés por el proyecto, aunque su actitud es cambiante.	Muestra interés la mayoría del tiempo, con motivación para trabajar.	Muestra una actitud predispuesta al aprendizaje, con ganas de aprender.
Emociones	No expresa sus emociones durante las sesiones o son inapropiadas en el contexto.	La expresión de las emociones es limitada.	A menudo aprovecha y expresa sus emociones en el desarrollo del proyecto.	Aprovecha las actividades para mostrar sus emociones, con empatía y respeto hacia los compañeros.

Nota. Rúbrica de elaboración propia destinada a la evaluación de los contenidos actitudinales del alumnado durante el desarrollo del proyecto.

Figura 6.

Rúbrica contenidos procedimentales.

Rúbrica del cuento sonoro	1 Punto. Necesidad de mejora	2 Puntos. Desempeño básico	3 puntos. Desempeño aceptable/bueno	4 puntos. Desempeño destacable
Descripción de los sonidos a través de las cualidades del sonido.	Desconoce las cualidades del sonido y por tanto, no es capaz de describir los sonidos.	Identifica teóricamente las cualidades del sonido pero no domina su puesta en práctica.	Pone en práctica la teoría, pero tiene dificultades para la puesta en práctica en casos más complejos.	Domina las cualidades del sonido y su puesta en práctica, siendo capaz de analizar sonidos.
Percepción auditiva e imitación del sonido.	No puede imitar la realidad mediante los sonidos.	Imita los sonidos más simples con instrumentos del entorno.	Imita la mayoría de sonidos mediante la voz y objetos e instrumentos musicales.	Interpreta sonidos de la realidad a través de la experimentación con la voz y objetos e instrumentos musicales.
Participa y aporta valor a la practica vocal en grupo.	No participa en la práctica vocal o muestra desinterés en participar.	Participa en la práctica vocal aunque su presencia es poco relevante.	Participa en la práctica vocal tanto en el proceso creativo como en el interpretativo.	Participa en los procesos de canto grupales, aportando ideas en valiosas en el proceso creativo y desempeñando una actitud favorecedora en la interpretación.
Muestra capacidad para seguir el ritmo y participar en danzas grupales.	No participa en las danzas o muestra desinterés en participar.	Participa en las danzas ocasionalmente, aunque con poca relevancia y/o capacidad de seguir el ritmo.	Participa en las danzas grupales pese a no destacar en seguir el ritmo y el movimiento.	Participa, aporta ideas en el proceso y desempeña una buena capacidad para la expresión corporal.
Produce textos sencillos en grupo aportando ideas en el proceso creativo.	No aporta ideas en el proceso creativo o los textos y/o ideas planteados son inadecuados.	Participa en la producción de textos e ideas aunque poco relevantes.	Produce textos y aporta ideas interesantes al grupo.	Muestra capacidad para crear textos y aportar ideas originales enfocadas a la redacción del cuento sonoro.

Nota. Rúbrica de elaboración propia destinada a la evaluación de los contenidos procedimentales del proyecto.

Elaborada a partir de los principales indicadores que obtenemos de los talleres de actividades.

6.11. Indicaciones para una correcta puesta en práctica.

- Crea un entorno favorecedor. Es importante que entre el docente y los compañeros introduzcan al alumno en la participación de las actividades, animando y reforzando positivamente los avances e intervención en las partes del proyecto.

- Disposición de las agrupaciones. Pese a ser siempre actividades en gran grupo o en pequeñas agrupaciones, es importante rodearle de alumnos con predisposición a su inclusión. Además, es necesario ir variando las agrupaciones para que todos sean partícipes e implicarlos.

- Otorga a los compañeros el deber de guiarle en su proceso de aprendizaje. Igual que el profesor, ellos deberán ser el primer apoyo para la consecución de los objetivos. Es necesaria la retroalimentación positiva tanto del docente como de sus compañeros.

- Sé flexible. Si una actividad no termina de ser productiva, atractiva o supone una dificultad para nuestro alumno, puede participar en otros talleres. Se trata de un proyecto con muchas posibilidades y no es estrictamente necesario que participe en cada una de ellas. Lo verdaderamente importante es tratar de involucrar al alumno en el proyecto y el funcionamiento del aula. Igualmente, también se debe ser flexible con el tiempo dedicado a cada proyecto. Cada proyecto requerirá de un tiempo adaptable según las necesidades.

- De la misma forma, evalúa y premia la capacidad de integración en la dinámica de aula. El proyecto está enfocado en la participación, un medio para la inclusión de nuestro alumno.

- Hazlo atractivo. Introduce canciones, personajes o situaciones que resulten atractivas para el alumnado y cómo no, que puedan servir de conexión para nuestro alumno TEA. Utiliza sus intereses para atraerle a la participación en el proyecto.

- Anticipa las rutinas. Pese a ser un trabajo aparentemente abierto, es necesario notificar qué se va a llevar a cabo. Pueden utilizarse semanas donde se centre la atención en un determinado taller o una vez inmersos en los ensayos, anticipar cuando se van a llevar a cabo. Puedes utilizar tarjetas con pictogramas para anticipar información, igual que las horas en el aula PT para introducir actividades que puedan requerir una mayor adaptación o esfuerzo.

- Comunica las expectativas a lograr en cada actividad. Sé conciso. Anima a los compañeros a supervisar y comentar cualquier dificultad durante el proceso.

- Importancia de crear un entorno seguro, de respeto mutuo. Debemos enfocar el crecimiento personal de cada miembro a través del crecimiento colectivo y la integración de cada miembro. Debemos aprovechar para educar en valores.

- Aprovecha los apoyos. La coordinación entre docentes puede resultar vital para el desarrollo del proyecto. No dudes en invitar al especialista PT a todas las sesiones posibles. La codocencia aportará grandes posibilidades en el proyecto.

- El disfrute será indicador de progreso. Cuanta mayor sea la implicación de todos los miembros, mas favorecedor será el clima del aula hacia la inclusión de nuestro alumno.

- En caso de observar dificultades para la consecución o realización de las actividades en cualquier caso específico, podrán aportarse otras alternativas para el refuerzo o facilitar la participación mediante la simplificación de las que causen dificultades.

7. CONCLUSIONES

Llegando a los puntos finales de nuestro trabajo, debemos recapitular y observar el nivel de consecución de los objetivos que fueron marcados en un primer momento. De este modo, se valorará la superación de las expectativas previstas, el alcance de los logros y nuestro aprendizaje adquirido durante la elaboración:

Partiendo desde los objetivos específicos, podemos observar una consecución satisfactoria de cada uno de ellos. En primer lugar, pudimos realizar una descripción exhaustiva de la realidad educativa desde la que íbamos a plantear nuestra propuesta educativa. Para ello, utilizamos dos métodos deferentes de recogida de información, el cuaderno de campo y la entrevista, que nos proporcionaron dos visiones diferenciadas que, complementándolas, nos aportaron una descripción amplia y detallada del entorno escolar donde nos encontrábamos.

Paralelamente, nuestro estudio teórico se fundamentaba en obtener información detallada y experta a través de la revisión bibliográfica. Se obtuvo de manera satisfactoria un detallado marco teórico que serviría como respaldo y justificación de nuestra propuesta. Obtuvimos información detallada acerca del trastorno autista y sus características, además de un fundamento teórico que respaldaba nuestra propuesta musical, encontrando otros autores que aprovechaban las cualidades socio-emocionales de la música para el trabajo con personas diagnosticadas de autismo y su inclusión en el entorno escolar.

Del mismo modo, a la hora de proponer las diferentes actividades, atendimos a la legislación vigente (LOMLOE) para proponer nuestra intervención mediante el sustento del currículum.

En consecuencia, tras haber revisado los objetivos específicos, observamos que el objetivo principal, el cual necesitaba de todos los objetivos secundarios para su consecución, ha podido efectuarse acorde a las expectativas. Consistía en elaborar una propuesta didáctica musical, centrada en la inclusión de nuestro alumno autista a través de la elaboración de un cuento sonoro y todos los aprendizajes que conlleva el proceso. Durante nuestro trabajo, hemos propuesto nuestro planteamiento para el proyecto de cuento sonoro, detallando y enfocando la propuesta didáctica según el grupo-clase observado, además de a las necesidades y fortalezas tanto del alumno autista como de sus compañeros. Se ha detallado cada una de las partes,

además de los objetivos que buscamos lograr, la metodología de trabajo, temporalización, recursos y las pautas generales para su evaluación.

De esta forma, podemos obtener las siguientes conclusiones acerca de nuestro trabajo:

1. Para poder realizar una propuesta educativa eficaz, debemos ser conocedores del entorno educativo en el que va a ser llevada a cabo. No todas las clases son iguales, no todos los centros educativos son iguales. Cada realidad educativa es muy compleja, y debemos saber adaptar nuestra docencia a sus puntos fuertes y también, a los débiles. Siendo capaces de adaptar nuestro trabajo a las necesidades del aula y a su vez, saber potenciar las características de nuestro alumnado.

2. Un proyecto creativo puede favorecer la relación entre compañeros mediante el trabajo cooperativo y el respeto mutuo. Un buen clima de aula es totalmente necesario para la inclusión educativa y, un proyecto en el que todos sus miembros compartan experiencias enriquecedoras, donde realicen actividades donde aprenden y ayudan a aprender al compañero, donde expresen emociones, opiniones y sentimientos y, en la que además, disfruten durante el proceso de elaboración, desemboca en una oportunidad propicia para un aumento significativo de las relaciones personales enriquecedoras.

3. Un proyecto práctico favorece la inclusión de nuestro alumno TEA. Al tratarse de actividades mayoritariamente vivenciales, nuestro alumno no acusará las dificultades de aprendizaje que encontramos con contenidos más teóricos, de esta forma, podrá participar en la dinámica de aula. Aun así, obviamente, requiere de un seguimiento y un refuerzo por parte del profesorado. Del mismo modo, la implicación del resto de compañeros es crucial y puede marcar un avance muy destacable en la participación del alumno.

4. La música enriquece el vínculo entre personas y plantea situaciones de crecimiento personal, por tanto, mediante la música, nuestro alumno puede conocer un nuevo lenguaje en el que sentirse cómodo y desarrollar sus habilidades sociales. A la vez, que otorgamos una nueva herramienta a sus compañeros para acercarse a él.

No obstante, éramos conocedores que el proyecto no iba a poder ejecutarse, por lo que matizamos en un primer lugar que el principal objetivo era su diseño y no, la puesta en práctica.

Por tanto, se trata de una propuesta hipotética que no se han podido llegar a observar los resultados en el entorno educativo descrito.

Algunos apartados de la propuesta de intervención, como la temporalización, dependerán de una puesta en práctica para poder especificarse, debido a que la cantidad de sesiones destinadas a cada taller, como también las sesiones necesarias en cada una de sus fases dependerán exclusivamente del rendimiento y asimilación del alumnado. De esta forma, si es necesario, se deberían ampliar las actividades propuestas (las cuales, son orientativas y pueden ser modificadas) para reforzar cualquier ámbito que necesite mayor atención. Por tanto, aparecen diferentes limitaciones y posibles perspectivas de futuro en relación con el trabajo elaborado.

La primera limitación que encontramos en nuestro trabajo es su propia adecuación a una realidad educativa determinada. ¿Qué significa? Que nuestra propuesta está centrada en un grupo-clase determinado y, a su vez, en un alumno con unas determinadas características y necesidades educativas.

En primer lugar, el trastorno del espectro autista puede manifestarse de formas muy variadas y cada caso presenta unas características que pueden diferenciarse de otro alumno con el mismo diagnóstico. En nuestro caso, el alumno disfruta de la música, pero pueden plantearse casos de alumnos TEA con una alta sensibilidad a los estímulos auditivos, llegando a sentirse molestos e incómodos en entornos con mucha excitación. Por otra parte, deberá tenerse en cuenta posibles limitaciones en el habla o en el movimiento, tanto en alumnos TEA como otros posibles miembros del aula.

De esta forma, encontramos en el grupo-clase otro posible ámbito que diferirá significativamente y que puede suponer una limitación. El grupo-clase observado tiene un alto grado de implicación a la hora de ofrecer ayudas a nuestro alumno. Esto constituye una gran ventaja a la hora de plantear nuestra propuesta de intervención. En otros casos, donde la implicación inicial no sea tan enriquecedora o no haya una relación tan trabajada con el paso de los años, pueden ser necesarios talleres de concienciación para los compañeros y obviamente, un trabajo que, en esta determinada situación, ya se venía haciendo desde anteriores etapas.

De otra forma, el centro también supondrá o una posible limitación o una ventaja para su posible aplicación en otras realidades educativas. Las dimensiones del aula o los materiales e instrumentos musicales utilizables pueden suponer un valor añadido o posibles dificultades para su puesta en práctica. Asimismo, se requiere de la implicación y coordinación del equipo docente (tutor, especialista PT y especialista en música) para poder desarrollar de forma óptima del proyecto.

Pensando en posibles perspectivas de futuro, el trabajo puede considerarse como una propuesta útil y adaptable a diferentes realidades educativas. Como hemos comentado, necesitará de adaptarse al aula donde vaya a aplicarse. Pese a tratarse de un trabajo enfocado en la inclusión del alumno TEA, podría llevarse a cabo en un contexto totalmente diferente, incluso sin ningún alumno autista, cambiando los objetivos y buscando un enfoque distinto, pero siendo un proyecto con viabilidad y aplicación.

Por tanto, pese a tratarse, por el momento, de una propuesta que no ha podido llevarse a cabo y siendo susceptible a cambios o modificaciones, se trata de una oportunidad donde la música nos brinda un entorno de aprendizaje, colaboración, emoción y disfrute tanto para el alumno como el docente.

8. REFERENCIAS

Alcañiz, I. M., Moreno, R. M. E., y Giménez, M. B. (2022). Sensaciones y aprendizaje, mediante cuentos didácticos en el trastorno del espectro autista. En Del Arco, M. A., *Investigación en Comunicación Inclusiva y multilingüe* (pp. 161- 170). Editorial Comares.

https://www.researchgate.net/profile/Lionel-Sanchez-Bolivar/publication/361994464_La_comunicacion_asertiva_del_alumnado_de_educacion_superior_como_herramienta_para_su_empleabilidad_e_inclusion_laboral/links/62d040772fc44f32f9ecc345/La-comunicacion-asertiva-del-alumnado-de-educacion-superior-como-herramienta-para-su-empleabilidad-e-inclusion-laboral.pdf#page=171

Allen, R., Davis, R., & Hill, E. (2013). The effects of autism and alexithymia on physiological and verbal responsiveness to music. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 432-444.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-012-1587-8>

Anzuetto Ladrón de Guevara, B. A., y Flores Nachón, M. G. (2014). *El método TEACCH en conjunto con métodos de educación musical aplicado al trastorno del espectro autista y otras discapacidades mentales*. Universidad Veracruzana.

<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/40741/anzuetoladrondeguevarablanc.pdf?sequence=1>

Asinsten, J. C. (2006). *El sonido. Edición de sonido en computadora, para proyectos en Clic, multimedia y otras actividades educativas. Teoría y práctica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires-Argentina.

<https://www.educ.ar/recursos/91094/el-sonido/download/inline>

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013) *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.

<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Bejarano Martín, Á., Magán Maganto, M., Pablos de la Morena, A. D., y Canal Bedia, R. (2018). *Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria*. Revista Española de Discapacidad.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6231795>

Blacking, J. (2003). ¿Qué tan musical es el hombre? *Desacatos*, (12), 149-162.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n12/n12a11.pdf>

Blas González, A., Cortés González, P. y Mañas Olmo, M. (2019). Acoso escolar en personas con trastorno del espectro autista en la provincia de Málaga. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 38, 55-69.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622019000300055&script=sci_arttext

Botella Nicolás, A. M. (2020). “El paisaje sonoro como arte sonoro”. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 15 (1): 112-125.

<http://doi.org/10.11144/javeriana.mavae15-1.epsc>

Carbone, N. C., y Piazzese, G. P. (2017). Estructura y función del lenguaje en el Autismo de Kanner. En Piro, M. C., *El autismo: Perspectivas teórico-clínicas y desafíos contemporáneos* (pp. 25-38).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6914759>

Castillo Sanjinez, I. C. (2021). *Manual de percusión corporal para docentes que permitan mejorar las destrezas de comunicación en niños con espectro autista*. Pontificia Universidad Católica de Ecuador.

<http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/20261>

Celma, A., Duran, A., y Josep, M. (2021). Música y autismo. *Entrelíneas*, 48, 37-45.

https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/09/EL_2021_48_37-45.pdf

Crespo, M. L., & Pérez, V. (2005). Catatonia: un síndrome neuropsiquiátrico. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(2), 251-266.

<https://www.redalyc.org/pdf/806/80634206.pdf>

Del Bianco, S. (2007). Jacques-Dalcroze. En Díaz M. y Giráldez A., *Aportaciones teóricas y metodológicas a La educación musical: una selección de autores relevantes*, 23-32. Graó.

Espinosa, S. (2021). R. Murray Schafer: Su legado. *ECOS*, 2(2), 2-7.

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Espinosa%2C+S.+%282021%29.+R.+MURRAY+SCHAFFER%3A+SU+LEGADO.+ECOS%2C+2%282%29%2C+2-7.&btnG=

Fernández, E. E., y Faus, B. R. (2010). Suena la flauta en... El Magreb. Cuentos musicales para la expresión y la creatividad en el aula. *Arte y ciencia: Creación y responsabilidad II*, 89.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/456335/2.pdf#page=93>

Garrido-Cabrera, M. (2016). *Propuesta didáctica para la integración del autismo en la clase de música*. Universidad de Jaén.

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Garrido-Cabrera%2C+M.+%282016%29.+Propuesta+didáctica+para+la+integración+del+autismo+en+la+clase+de+música.+Universidad+de+Jaén.&btnG=

Guanoluisa, D., Mérida, A. J. Á., Mena, L. F. I., & Morales, R. D. L. P. (2021). El cuento infantil como estrategia para potenciar el lenguaje en niños con autismo. *Revista Educare*, 25(1), 421-437.

<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1430>

Herrera Gutiérrez, G., Casas, X., Sevilla, J., Rosa Escribano, L., Pardo Carpio, C., Plaza, J., Jordán, R. y Le Groux, S. (2012). Pictogram Room: Aplicación de tecnologías de interacción natural para el desarrollo del niño con autismo. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 8, 41-46.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4620745>

Irarrázaval, M. E., Brokering, W., & Murillo, G. A. (2005). Autismo: una mirada desde la psiquiatría de adultos. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(1), 51-60.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0717-92272005000100007&script=sci_arttext

Jaques-Dalcroze, E. (1910). L'éducation par le rythme et pour le rythme. En M. De Bouyalsky, *Le rithme 1909-2009* 12-15.

Jarillo Díaz, R. (2014). *La música en el desarrollo integral del niño*. Universidad Internacional de La Rioja.

<https://reunir.unir.net/handle/123456789/2476>

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Kanner%2C+L.+%281943%29.+Autistic+disturbances+of+affective+contact.+Nervous+child%2C+2%283%29%2C+217-250.&btnG=

Kanner, L., & Eisenberg, L. (1954). Notes on the follow-up studies of autistic children. In *Proceedings of the annual meeting of the American Psychopathological Association* (pp. 227-289).

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/13273332/>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 133745-133805.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Lucato, M. (1997). La metodología Kodály aplicada a la escuela primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786659>

Mazzieri, G. S. (2018). *El impacto que tiene la música en los niños con espectro autista*. Universidad del Salvador.

<https://racimo.usal.edu.ar/7098/1/5000257342-El%20impacto%20que%20tiene%20la%20música%20en%20los%20niños%20con%20espectro%20autista.pdf>

Miyara, F. (2001). El sonido, la música y el ruido. *Revista Tecnopolitan*, 1-5.

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Miyara%2C+F.+%282001%29.+El+sonido%2C+la+música+y+el+ruido.+Revista+Tecnopolitan%2C+1-5.&btnG=

Pater, M., Graaf, P. & Yperen, T. (2019) Working Elements of Music Therapy for Children and Young People with Autism. *Open Journal of Medical Psychology*, 8, 78-96.

https://www.scirp.org/html/3-2250226_95793.htm

Pérez, F. J. M., Jiménez, A. A., Sage, D. S., y Pérez, R. Á. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274.

<https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/97>

Pérez Moro, A. (2017). *Intervención a través del método TEACCH en un alumno con trastorno del espectro del autismo*. Universidad de Valladolid.

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/26969>

Piquer, A. *Jornadas: La música en el desarrollo emocional y la comunicación afectiva*. CEFIRE; 2016.

https://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500005284285%09&name=DLFE-964697.pdf

Pinilla, E. J. C. (2012). Desarrollo de la percepción auditiva musical y la asimilación psicológica de las cualidades del sonido. Una breve revisión teórica. *Arte y Movimiento*, (6).

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/741>

Piro, M. C. (2017). *El autismo: perspectivas teórico-clínicas y desafíos contemporáneos*. Universidad Nacional de La Plata.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65268>

Ramírez, I., Pedregoza, A. (2023). *Entrevista al equipo docente*. (Ángel Lavao, entrevistador).

Reagan, N. (2012). *Effective inclusion of students with autism spectrum disorders*. St John Fisher University.

https://fisherpub.sjf.edu/education_ETD_masters/276/

Reynoso, C., Rangel, M. J., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista médica del instituto mexicano del seguro social*, 55(2), 214-222.

<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=71938>

Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1*, 25(1), 357-379.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/222890>

Romero, E. M. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Revista Enfermería Herediana*, 10(1), 9-13.

<https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RENH/article/view/3125>

RTVE. (2011). Música, emociones y neurociencia [Programa de televisión]

<https://www.rtve.es/television/20111009/musica-emociones-neurociencia/465379.shtml>

Ruiz, J. H. (2010). La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 34, 91-98.

<http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=3164958>

Segovia Vázquez, C. (2016). *Cuentos y autismo*. (Trabajo fin de grado inédito). Universidad de Sevilla.

<https://idus.us.es/handle/11441/45058>

Soles, E. G. R., Porto, M. D. M., y Incalla, D. P. (2022). La música: su importancia “inadvertida” para el desarrollo del niño. *Paidagogo*, 4(1), 62-73.

<https://educas.com.pe/index.php/paidagogo/article/view/102>

UNESCO. (2023). La inclusión en la educación.

<https://www.unesco.org/es/education/inclusion#:~:text=Para%20la%20UNESCO%20cada%20educando,la%20situación%20económica%20o%20de>

Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Urbina%2C+E.+C.+%282020%29.+Investigación+cualitativa.+Applied+Sciences+in+Dentistry%2C+1%283%29.&btnG=

Varela-González, D. M., Ruiz-García, M., Vela-Amieva, M., Munive-Baez, L., y Hernández-Antúnez, B. G. (2011). Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. *Acta pediátrica de México*, 32(4), 213-222.

<https://www.redalyc.org/pdf/4236/423640330005.pdf>

Vázquez Rodríguez, R.A., Rodríguez Verdecia, R.L., Rodríguez Benítez, A., Fonseca Guerra, O. & Rodríguez León, Y.I., (2022). Tratamiento a la intertextualidad como recurso semántico para el análisis literario. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 683-690.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400235

9. ANEXOS

Entrevista al profesorado.

Ramírez, I., Pedregosa, A. (2023). *Entrevista al equipo docente*. (Ángel Lavao, entrevistador).

Grado de integración del alumno en el grupo clase.

Está integrado en la clase porque vienen juntos de infantil. Al formar grupo en primaria, le han dejado con los que más afinidad tiene, uno de ellos es el alumno "X". "X" es un líder muy bueno en la clase, entonces arrastra mucho al resto. Esto ha hecho que el resto de los compañeros, que a lo mejor no han tenido contacto con él porque eran de la otra clase en años anteriores, mantengan un contacto muy bueno. Por tanto, es un alumno muy querido.

La clase se encarga de que no le pase nada, de acompañarlo a todos los sitios, cada vez que bajamos al comedor o al patio están muy pendientes de si le pasa algo. En el patio del comedor, sobre todo, porque no estamos nosotras, hasta luego ellos viene y me lo cuentan.

Entonces sí que es verdad que está muy integrado en la clase, pero porque tiene una persona que es muy empático con él durante toda infantil, que ha pasado con él a primaria y que ha hecho que el resto de niños valoren y le aprecien mucho. Que esté integrado no significa que sociabilice; es decir, los demás intentan sociabilizar con él pero no hay una respuesta, no hay no hay feedback. Él es educado y respetuoso, "hola y adiós a todos", porque va saludando, pero realmente no hay interacción social, pero sí que está muy integrado en la clase. Es muy querido, está aceptado y forma parte del grupo, lo que pasa es que no participa en él.

Luego en el patio es verdad que es un juego solitario, o sea él corretea para aquí y para allá o para, pero porque alguien le dice algo y tal, pero él no busca un juego compartido. Él realmente no se interesa, son los demás los que van a captarlo a él.

Por tanto, sabiendo la actitud de los compañeros, ¿sería interesante programar actividades grupales donde puedan involucrar al alumno?

El alumnado sí que puede ser una buena fortaleza a la hora de intentar incluirlo dentro de todas las actividades.

Estuvimos valorando el tema de una posible repetición, pero viendo el perfil de alumno, ya que ha costado mucho llegar al diagnóstico, pero también consideramos que una de las cosas

que a él le iba a venir muy bien era estar con un grupo de compañeros que ya lo conocían, que sabían un poquito cómo lo podían acompañar. Entonces como ha dicho Inma se buscaron los compañeros que, también de propia voluntad van con él, que tengan afinidad y que no es que se vean ellos obligados a nada, sino que realmente les nace. Entonces, en ese aspecto han sido muy empáticos y le ayuda mucho.

Por tanto, a la hora de hacer cualquier propuesta didáctica, si tú les haces a ellos involucrarle, ellos lo involucrarán. Siempre que salimos de clase, igual que ir a alguna actividad, lo involucran. “Tenemos que hacer esto, hay que hacer aquello”, lo cogen de la mano y a la hora de hacer cualquier actividad pues ellos mismos podrían también marcarle los límites, “nos toca ahora o ahora ya no”.

Muchas veces es más efectivo que se lo transmita un igual a que digamos nosotros las órdenes, las pautas que hay que seguir o las normas de los juegos. Te beneficia más que se lo esté diciendo su propio compañero a que lo seamos nosotras. Yo creo que eso también refleja un poco de lo que te contaba [haciendo mención a una anécdota externa a la entrevista] A lo mejor podía estar yo con “qué bien” pero cuando han sido los compañeros quienes le han dado el aplauso, ha sido cuando entonces se ha alegrado.

Así que vemos como pequeñas señales de que él sí que le gusta que los otros estén un poco pendientes de lo que hace en ese sentido. (Refiriéndose a una situación donde el alumno ha tenido refuerzo positivo por parte de sus compañeros)

¿Cuáles son sus mayores centros de interés? ¿La música podría estar ahí dentro?

Los intereses del alumno varían con el tiempo. No tiene un interés específico, como los dinosaurios. Sin embargo, aparte del mundo de granjas y animales, le gusta mucho el tema de los gallos. Ha conectado con ese animal desde pequeño. También le interesan los personajes y temáticas de Disney, pero son intereses puntuales y específicos. En cuanto a dibujar, ya no lo practica tanto, pero en una época dibujaba mucho a su padre o dibujaba la capilla. Cuando piensas en él, lo asocias con el gallo, el dibujo, la capilla y su padre.

El tema de la música podría ser muy beneficioso para él. Creo que es un ámbito en el que podría trabajar no solo como una materia, sino también a nivel terapéutico. Le interesa la música, aunque tal vez no se haya fomentado lo suficiente. Creo que, si se hubiera estimulado

de manera diferente, mediante la música, podría haber tenido un impacto positivo en su autonomía y en su interacción social. Por ejemplo, en un baile, él se siente parte del grupo gracias a la música. Ve a los demás dando vueltas y él también comienza a girar entre ellos.

Principales adaptaciones dentro y fuera del aula.

Él es una adaptación en sí. En cuanto a la lectoescritura, estamos trabajando con letras mayúsculas, que es un nivel completamente diferente al que se enseña este año. También estamos introduciendo las letras minúsculas para ampliar sus posibilidades.

Lógicamente el nivel curricular no aspiramos a que lo lleve, pero sí a un mínimo para poder leer y comprender. Si voy a ir al Mercadona y quiero comprar no sé qué, ver el precio y saber si es más caro o barato. También estamos trabajando con una calculadora, ya que hemos dejado de lado los cálculos mentales. Recuerda lo de los palitos (un método visual que utilizábamos en el aula), pero también consideré necesario que aprendiera a manejar la calculadora. Aunque al principio no estaba segura si eso sería estimulante a nivel mental, es necesario que sepa usarla. Por lo tanto, hay adaptaciones en todos los niveles y en todas las áreas del currículo. Los contenidos se reducen al mínimo y se enfocan en aspectos altamente funcionales. Por ejemplo, en Ciencias Naturales, si están aprendiendo sobre alimentos, tipos de alimentos, su procedencia y procesamiento, él se limita a comprender cosas muy básicas, como si una manzana es de origen animal o vegetal. Se busca que estos conocimientos sean comprensibles y tengan algún valor para él en el futuro.

Dentro del aula, se aplican adaptaciones a nivel de cuadernos y materiales, que son totalmente diferentes a los de los demás estudiantes. En el aula de integración también se siguen enfoques individualizados. A veces, realizamos actividades en las que él puede participar o integrarse, pero deben ser actividades que no impliquen un contenido curricular específico, sino más bien enfocadas en la atención. En ese aspecto, tiene habilidades en la atención selectiva, pero le resulta más difícil participar en actividades que requieren un pensamiento más profundo. Por lo tanto, se realizan adaptaciones en todos los niveles y en todas las áreas.

Por tanto, una propuesta musical, que requiere pues más de la experimentación con los sonidos, el baile o el canto, ¿podría resultarle atractiva y a la vez, posible para llevarse a cabo?

Es algo más vivencial, que le puede suponer el no estar estático, el no tener que estar con una mesa delante una hoja que es lo que más le bloquea (no es que le bloquee, es que le resulta totalmente indiferente). Él se pone a hacer algo porque tú se lo estás diciendo y al final automatiza, pero es verdad que lo otro le puede resultar mucho más significativo.

Cuando tiene que seguir una serie de ritmos y estar en sintonía con la música, por ejemplo, en la clase de música con Merche, eso realmente le encanta. A él le gusta mucho asistir a esa clase en particular, ya que difiere mucho de la dinámica de las clases regulares. Durante esas sesiones, la configuración de las mesas y sillas es distinta, lo cual lo motiva y le resulta atractivo. Del mismo modo, cuando participa en las actividades de educación física, también le va muy bien. Aunque después debe realizar las tareas correspondientes, es algo diferente y estimulante para él. Inició su interés en las clases de música y educación física, ya que le beneficia al no estar inmerso en la rutina habitual. Además, teniendo en cuenta su diagnóstico posible de trastorno del espectro autista (TEA), el hecho de tener esa oportunidad de movimiento y participación en estas actividades específicas también cuenta con la ayuda y el análisis de un canal. En resumen, considero que ya es suficiente en cuanto a proporcionarle estas oportunidades.