

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL PROCESO
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA ALUMNOS CON
CAPACIDADES DIFERENTES INTELECTUALES Y ALUMNOS
CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA ETAPA
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora

M^a Paloma Jiménez Huerta

Directora

Dra. Silvia Carrascal Domínguez

Madrid, 2017

**LA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL PROCESO
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA ALUMNOS CON
CAPACIDADES DIFERENTES INTELECTUALES Y ALUMNOS
CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA ETAPA
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Doctorando: M^a Paloma Jiménez Huerta

Directora: Dra. Silvia Carrascal Domínguez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Universidad Camilo José Cela

Madrid, 2017

Trabajo de investigación para la obtención del Grado de Doctor

AGRADECIMIENTOS

La situación particular de ser una persona con Capacidades Diferentes, le sitúa a uno en un lugar bastante especial en la sociedad actual. Una de las razones que puede convertirte en especial, es el hecho de encontrar “especiales” por el camino, que lo son no por tener algún tipo de limitación a las propias que nos otorga a todos la vida. Son especiales porque han luchado por la Educación Especial y han hecho de su vida un verdadero refugio para todas las personas con necesidades educativas especiales. A todos ellos gracias, porque con su dedicación y preocupación han contribuido y siguen contribuyendo a que se tome conciencia del hecho de que todos somos iguales a la vez que diferentes, consiguiendo que muchas personas con capacidades diferentes encuentren su sitio en esta realidad que llamamos vida.

No hace mucho tiempo, me encontré con una persona bastante especial, si no lo fuese, no habría contado con toda su atención, con toda su sabiduría, con todo su tiempo y con su apoyo incondicional. Con gran orgullo y agradecimiento hacia su persona, tengo que decir que el proyecto original, nunca hubiese visto la luz si por el camino no me hubiese encontrado a Doña Silvia Carrascal mi directora de Tesis. Con todo mi cariño, ¡gracias Silvia!

Aquellas personas con capacidades diferentes, con las que he tenido la gran oportunidad de compartir mi día a día y que no son otros “especiales” que mis alumnos, que han permitido que me enriquezca con su ilusión, con su energía, con su esfuerzo, con su gran felicidad y con su inteligencia emocional, no solo reciben mi agradecimiento, también reciben un gran aplauso y reconocimiento por esa lucha inefable.

A mis grandes especiales, mi infinito agradecimiento por su ánimo constante, por su sonrisa permanente y por su inestimable compañía en este viaje. Mi gran amor desde que la música nos unió hace treinta años, Ernesto y nuestra pequeña especial sinfonía, Ernesto.

La tesis “Método *Símpise*” os pertenece tanto como a mí.

“Sin Música la vida sería un error”

Friedrich Nietzsche

RESUMEN

La reflexión de Nietzsche sobre la música, al manifestar que sin ella la vida sería un error, correlacionado con el hecho de considerar que la disciplina musical es básica e indispensable para alcanzar el desarrollo integral y una óptima formación en todos los ámbitos de la persona sean cuales sean sus capacidades, constituye el origen de la presente tesis doctoral.

A lo largo del trabajo de investigación se han aportado numerosas justificaciones que avalan la necesidad de implicar activamente al área de música en el desarrollo del currículo de Educación Primaria. Esta realidad es asumida en la mayoría de los contextos educativos y se enfatiza notablemente al presentarse como eje central del trabajo, el binomio Educación Musical y alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Desde el prisma de aportar soluciones, mediante respuestas ajustadas a las necesidades requeridas por la diversidad de alumnado y que configura la realidad de las aulas en los centros ordinarios, se ha diseñado un programa de intervención basado en la música que permita desarrollar capacidades intelectuales, físicas y afectivo emocionales de alumnos con discapacidad intelectual y alumnos con autismo.

La realización de la investigación se ha llevado a cabo siguiendo una metodología cualitativa, centrada fundamentalmente en el proceso de investigación acción en el aula. En el desarrollo de la investigación se han planteado dos líneas principales de actuación. La primera de ellas se circunscribe al plano teórico y ha consistido en la búsqueda y selección teórica de información para argumentar y justificar científicamente la propuesta realizada. La segunda, de enfoque eminentemente práctico, se centra en el diseño, planificación e implementación de un programa de intervención acorde con el objetivo que marca el origen del proyecto: el diseño del *Método Símpise*.

Este método se ha configurado como un programa de intervención activo, basado en la disciplina musical y ha sido diseñado para abordar el proceso educativo de alumnos con capacidades diferentes intelectuales y capacidades diferentes por Trastorno del Espectro Autista (TEA), mediante el uso de recursos gráficos y musicales en el aula de Educación Especial. El objetivo prioritario es favorecer el aprendizaje significativo de este alumnado en todas las áreas curriculares y desarrollar a través de la música las capacidades en todos los ámbitos de la persona.

El desarrollo práctico del programa de intervención se ha llevado a cabo en un centro educativo público con una muestra de seis alumnos de Educación Primaria que presentaban capacidades diferentes: tres alumnos con discapacidad intelectual y otros tres con trastorno del espectro autista.

La implementación del programa ha consistido en afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo uso de materiales musicales como único recurso, para tratar de alcanzar objetivos y capacidades desde una perspectiva multidimensional. Se ha trabajado desde el aula de educación especial y las expectativas, tal y como puede apreciarse en la investigación, se han superado notablemente con resultados muy positivos.

PALABRAS CLAVE: Capacidades diferentes, música, Educación Primaria, discapacidad intelectual, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Método Símpise.

ABSTRACT

The main theme in this dissertation is Nietzsche's reflection on music. The philosopher states the idea that without it, life would be a mistake, which is interrelated to the fact that the musical discipline is essential to get a comprehensive personal training, regardless everyone's capacities.

Along this research, many proofs of the need to get music involved in Primary Education programs have been provided

In fact, its importance is well known in most educational contexts and significantly emphasized in the pairing 'Music Education and students who require specific educational needs (in Spanish, 'NEE')'. In order to provide solutions through responses focused on meeting the demand of students who require specific educational needs, the great diversity at schools these students conform has designed an intervention program based on music to help intellectually disabled and autistic students develop intellectual and physical abilities, as well as emotional and affective capacities.

The research has been carried out according to a qualitative methodology mainly focused on the research process at schools. Two lines of action have been set out; the first one is circumscribed to theoretical levels; it consisted of searching and theoretically selecting information in order to scientifically justify the proposal which has been carried out. The second line of action, which has an eminently practical focus, is based on the design, planning and implementation of an intervention program according to the aim of the project: the design of the *Simpise Method*.

This method has been configured through an active intervention program based on the musical discipline; it has been described to deal with the educational process of students who have intellectual disability or autism spectrum disorder (in Spanish, 'TEA'). It has been carried out through the use of graphics and music at Special Education schools. The main objective is to encourage the significant learning process of these students. Through music, they will be able to develop their capacities in personal contexts.

The practical development of the intervention program has been carried out at a public school with a sample of six Primary Education students with different capacities: three of them with intellectual disability and the rest of them with autism spectrum disorder.

The implementation of the program has consisted of dealing with the teaching- learning process by using resources such as music in order to achieve specific objectives and capacities from a multidimensional perspective. The successful outcome of the research has notably exceeded expectations.

Key words: different capacities, music, Primary Education, intellectual disability, autistic spectrum disorder (ASD), Simpise Method.

ÍNDICE

PARTE I. PRELIMINARES	21
CAPÍTULO I.....	23
Planteamiento de la investigación	23
1.1. Introducción.....	23
1.2. Justificación.....	27
1.3. Objetivos.....	31
1.4. Hipótesis	32
1.5. Metodología.....	33
PARTE II: MARCO TEÓRICO	37
FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA.....	37
CAPÍTULO II.....	39
Educación especial y capacidades diferentes	39
2.1. Educación Especial. Concepto y definición.....	39
2.1.1. Diferencia entre: deficiencia, discapacidad, minusvalía, diversidad funcional y capacidades diferentes	43
2.1.1.1. Deficiencia, discapacidad, minusvalía en la CIDDM.....	44
2.1.1.2. Deficiencias de función y deficiencias de estructura, limitaciones en las actividades y en la participación en la CIF	48
2.1.1.3. Diversidad funcional	60
2.1.1.4. Capacidades Diferentes.....	61
2.2. Tipos de Capacidades Diferentes propuestas por la OMS.....	64
2.2.1. Clasificación de Capacidades Diferentes por la OMS siguiendo la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (1980).....	65
2.2.2. Clasificación de Capacidades Diferentes de la OMS siguiendo la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (2001)	66
2.3. Tipos de Capacidades Diferentes Intelectuales	72
2.3.1. Definición de Discapacidad intelectual	72
2.3.2. Causas de la discapacidad intelectual	74
2.3.3. Diagnóstico de la Discapacidad Intelectual.....	78
2.3.4. Signos que indican la existencia de discapacidad intelectual	79
2.3.5. Criterios para determinar los grados de afectación de la Discapacidad Intelectual	80
2.3.6. Funcionamiento humano: desarrollo de actividades vitales	83
2.3.7. Condiciones Específicas Asociadas con la Discapacidad Intelectual	90

2.3.8. Estrategias de intervención en el aula	91
2.4. Capacidades Diferentes de Alumnos con Trastorno del Espectro Autista	92
2.4.1. Definición de Autismo	92
2.4.2. Diagnóstico del Autismo.....	97
2.4.3. Origen del Autismo.....	106
2.4.4. Aprendizaje e intervención en el ámbito escolar con niños con autismo	111
CAPÍTULO III.....	119
Marco legislativo.....	119
3.1. Evolución legislativa en el ámbito de la educación especial en el Sistema Educativo español	119
3.1.1. Consideraciones generales.....	119
3.1.2. Situación histórica y legal en España de la Educación Especial desde la Ley General de Educación del 70 hasta el momento actual	120
3.2. Antecedentes y evolución de la Educación Especial	140
3.2.1. Principios organizativos de la Educación Especial.....	140
3.2.1.1. Principio de Normalización	141
3.2.1.2. Principio de Integración	142
3.2.1.3. Principio de Sectorización.....	142
3.2.1.4. Principio de Individualización	143
3.2.1.5. Educación Inclusiva	143
3.2.2. La prevención en Educación Especial	148
3.2.3. Enfoques ante la intervención en Educación Especial. Antecedentes y evolución del trabajo en Educación Especial.....	155
3.2.3.1. La segregación.....	155
3.2.3.2. La integración.....	157
3.2.3.3. La inclusión	159
3.2.4. La educación inclusiva en España: evolución legislativa, logros obtenidos y perspectivas de futuro.....	160
3.2.5. Intervención con alumnos de educación especial	162
3.2.6. Educación Especial en las aulas de Castilla- La Mancha	165
3.2.6.1. Legislación que regula la escolarización de alumnos de Educación Especial en Castilla-La Mancha	166
3.2.6.2. Enumeración de la Capacidades Diferentes que se contemplan en la “Guía de escolarización en Castilla-La Mancha”	167
3.2.6.3. Medidas curriculares y organizativas para la atención a la diversidad del alumnado en Castilla-La Mancha, como base de la intervención llevada a cabo en las aulas	169

CAPÍTULO IV.....	173
Educación Musical.....	173
4.1. Influencia de la educación musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con capacidades diferentes intelectuales y alumnos TEA en la etapa de primaria	173
4.1.1. Valor formativo de la música	173
4.1.2. Influencia de la música en el desarrollo integral de la persona.....	175
4.1.2.1. Música y desarrollo cognitivo	175
4.1.2.2. Música y desarrollo psicomotriz.....	181
4.1.2.3.- Música y desarrollo socioemocional.....	182
4.1.3. Relación directa entre el rendimiento académico y la satisfacción emocional.....	185
4.1.3.1. La motivación escolar	185
4.2 Marco legal de la educación musical en la etapa de Educación Primaria. La música en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	187
4.2.1. Consideraciones pedagógicas	189
4.2.2. La contribución de la música a las competencias clave	190
4.2.3. Consideraciones al valor formativo de la música en la enseñanza obligatoria	193
4.3. Aproximación histórica de la contribución de la enseñanza de la música al desarrollo integral de la persona	194
4.3.1. Antecedentes y evolución de la enseñanza de la música. Desde Grecia hasta el siglo XXI.....	194
4.4. Aportaciones de los métodos propios de Pedagogía Musical en el aula para adquirir las competencias básicas en el ámbito educativo.....	200
4.4.1. Desarrollo de las metodologías activas en la educación musical	200
4.4.1.1. Jacques Dalcroze (1865-1950)	204
4.4.1.2. María Montessori (1870 - 1952)	207
4.4.1.3. Justine Ward (1879-1975).....	208
4.4.1.4. Kodály (1882-1967)	209
4.4.1.5. Edgar Willens (1889-1978)	211
4.4.1.6. Carl Orff (1895-1982)	214
4.4.1.7. Maurice Martenot (1898-1980)	216
4.4.1.8. Suzuki (1898- 1998)	218
4.4.1.9. Método Integral.....	220
4.5. Musicoterapia educativa versus utilización de la música como recurso de aprendizaje	221
4.5.1. Encuentros y diferencias entre Musicoterapia Educativa y Educación Musical	221
4.5.2. La música como recurso de aprendizaje	223
4.5.2.1. Metodología general	225
4.5.2.2. Metodología Musical	228

4.5.2.3. Actividades musicales como recurso de aprendizaje	233
4.5.3. La música como terapia. Musicoterapia	237
4.5.3.1. Concepto de musicoterapia	237
4.5.3.2. Aportaciones que proporciona a la persona	239
4.5.3.3. Aspectos generales de la musicoterapia.....	241
4.5.3.4. Métodos y técnicas en musicoterapia	242
4.5.3.5. Factores que hacen que la musicoterapia sea efectiva	246
4.5.3.6. Perfil del musicoterapeuta	247
4.5.3.7. Aplicaciones de la musicoterapia.....	248
4.5.3.8. Musicoterapia en el ámbito educativo	249
4.6. Relación entre música y capacidades diferentes intelectuales y entre música y autismo ...	250
4.6.1. Relación entre música y capacidades diferentes intelectuales	250
4.6.2. Relación entre música y autismo	252
PARTE III	255
MARCO EMPÍRICO. MÓDULO PRÁCTICO	255
CAPÍTULO V.....	257
Diseño del programa de intervención Método <i>Símpise</i>	257
5.1. Marco de actuación	257
5.1.1. Presentación.....	257
5.1.2. Objetivos.....	258
5.1.3. Metodología	260
5.1.4. Descripción general del contexto del centro educativo en el que se ha desarrollado la propuesta de intervención descrita en la tesis	262
5.1.4.1. Indicadores Geográficos	262
5.1.4.2. Indicadores Demográficos	263
5.1.4.3. Indicadores Socioeconómicos.....	263
5.1.4.4. Indicadores Socioculturales.....	264
5.1.4.5. El Centro y sus Recursos.....	264
5.1.5. Participantes.....	266
5.1.5.1. Descripción general de los alumnos para los que se ha elaborado la propuesta de intervención.....	266
5.1.5.2. Grupos-aulas de referencia de los alumnos con los que se ha trabajado el Método <i>Símpise</i>	271

CAPÍTULO VI.....	275
Aplicación del Método <i>Símpise</i>	275
6.1. Estructura y diseño del Método <i>Símpise</i>.....	275
6.2. Objetivos no musicales propuestos a alcanzar con los alumnos	277
6.3. Capacidades a desarrollar por los alumnos.....	278
6.4. Batería de actividades a realizar en el aula para alcanzar los objetivos y desarrollar las capacidades	279
6.5. Materiales	283
6.6. Relación entre objetivos, capacidades y actividades para desarrollar nuestra propuesta de intervención	
6.6.1. Introducción	284
6.6.2. Relación entre objetivos, capacidades y actividades	285
6.6.3. Ejemplo de cómo se ha contextualizado la propuesta de tal forma que nos situemos en la realidad del aula	288
6.6.4. Planes de trabajo individualizado de cada alumno y su relación con la propuesta de intervención	290
6.6.5. Cronograma de elaboración del Método <i>Símpise</i>	305
6.6.5.1. Cronograma y estructuración de las sesiones.....	306
6.6.6. Evaluación de la propuesta de intervención	311
PARTE IV. CONCLUSIONES	315
CAPÍTULO VII.....	317
Conclusiones de la investigación, limitaciones y prospectiva	317
7.1. Conclusiones diferenciadas.....	319
7.2. Discusión de resultados	326
7.3. Limitaciones	328
7.4. Prospectiva y líneas futuras de actuación	329
PARTE V. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES.....	333
8.1. Referencias bibliográficas	335
8.2. Documentación Legislativa	354
8.3. Referencias institucionales	358

ANEXOS	359
Anexo I. Dominó Musical	361
Anexo II. Tarjetas musicales de memoria	362
Anexo III. Contamos instrumentos con pictogramas del Portal ARASAAC	363
Anexo IV. Los instrumentos de la orquesta	364
Anexo V. Sopa de letras musical.....	365
Anexo VI. Canción con pictogramas	366
Anexo VII. Canción de los animales	372
Anexo VIII. Canción de los números	373
Anexo IX. Canción de las tarjetas rítmicas	374
Anexo X. Canción de la primavera	375
Anexo XI. Imágenes de instrumentos musicales para realizar la actividad de colorear con plastilina	376
Anexo XII. Colorear instrumentos y notas musicales con diferentes materiales	377
Anexo XIII. Los músicos de la orquesta	378
Anexo XIV. Caja de letras musical	379
Anexo XV. Letras del abecedario	380
Anexo XVI. Palo de lluvia	381
Anexo XVII. Encontrar diferencias entre dos dibujos.....	382
Anexo XVIII. Encontrar diferencias entre dos dibujos.....	383
ANEXO XIX. Material sonoro utilizado para audiciones en el aula	384
ANEXO XX. Imágenes para recortar y pegar	385

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I. Causas de la Discapacidad Intelectual DSM-V (2013)	74
Tabla II. Causas de la Discapacidad Intelectual González y al. (2013)	76
Tabla III. Apoyos recibidos por una persona con trastorno del espectro autista en comunicación social	102
Tabla IV. Apoyos recibidos por una persona con trastorno del espectro autista en Intereses Restringidos y Conducta Repetitiva	103
Tabla V. Procedimientos de registro en la patología del autismo	104
Tabla VI. Causas explicativas del origen del autismo	110
Tabla VII. Utilización de los sistemas alimentarios y alternativos de comunicación (SAAC)	113
Tabla VIII. Principios de la Educación Especial	140
Tabla IX. Pruebas de detección prenatal	151
Tabla X. Medidas curriculares de atención a la diversidad	169
Tabla XI. Principales metodologías musicales del siglo XX	203
Tabla XII. PTI del alumno 1	294
Tabla XIII. PTI del alumno 2	296
Tabla XIV. PTI del alumno 3	297
Tabla XV. PTI del alumno 4	298
Tabla XVI. PTI del alumno 5	301
Tabla XVII. PTI del alumno 6	303
Tabla XVIII. Descripción de clases semanales en el aula de educación especial	308
Tabla XIX. Cronograma de actividades	309

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Deficiencia, discapacidad y minusvalía	44
Figura 2. Estructura de la CIF	51
Figura 3. Persona con Diversidad Funcional	61
Figura 4. Interacciones entre los componentes de la CIF	71
Figura 5. Funcionamiento Humano	83
Figura 6. Enfoques de tratamiento de la Educación Especial	156

PARTE I. PRELIMINARES

CAPÍTULO I

Planteamiento de la investigación

1.1. Introducción

Tratando de imaginar la posibilidad de inventar un elemento que permita estimular la mente, activar la necesidad de comunicarnos, dinamizar el cuerpo y reconfortar el corazón de todos los seres humanos; determinadas personas podrían encontrar más de uno que les aportase los beneficios citados. En este sentido, no es necesario detenerse más en esta cuestión. A través del trabajo diario en las aulas y más concretamente en el aula de Pedagogía Terapéutica y con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, es posible constatar que ya contamos con un elemento muy valioso que propicia que se pueda alcanzar el desarrollo personal: La Música. Un elemento que es capaz de despertar las emociones más maravillosas, permite que la mente abra sus ojos y que todo el cuerpo fluya elegantemente. Además, constituye una excelente vía de expresión, percepción, comunicación y creación, que permite ejercitar la sensibilidad humana, la capacidad de concentración, la inteligencia creadora e incluso la imaginación (Hill, 1999). Por ello, se considera indispensable que la disciplina musical forme parte de la educación, pues no es únicamente un medio de expresión, sino la vía para desarrollar otras capacidades y habilidades.

Haciendo referencia al ámbito educativo, podemos afirmar que su inclusión obligatoria en el currículo educativo español se ha producido en el “siglo pasado”. Un momento en el que se consideró que debía ser incluida en el currículo por su gran contribución al aprendizaje de aptitudes musicales, y también al de otras materias (Guillén, 1992; Frega, 1996; Pascual, 2010).

El desarrollo del presente estudio de investigación se ha ido gestando a lo largo del tiempo apoyándose sobre investigaciones propias y previas a este proyecto, tales como el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) donde se plantea la Educación Especial y Disciplina Musical como áreas interconectadas favorecedoras del aprendizaje en todos los estadios del ser humano. Igualmente ha resultado relevante la práctica docente del día a día en las aulas, dado que ha permitido ver cómo personas con capacidades diferentes intelectuales y personas con autismo, han conseguido

establecer aprendizajes de forma más dinámica y operativa, utilizando como canal y vehículo de aprendizaje la disciplina musical. Todo ello ha contribuido de manera decisiva, a necesitar mostrar la importancia que tiene la educación musical en la formación y desarrollo integral de la persona, independientemente de las capacidades que se posean.

En el desarrollo de la presente investigación se trata de poner de manifiesto la importancia que tiene la disciplina musical en contextos educativos, y así lo avala la documentación teórica aportada. Asimismo, queda justificado por los resultados que arrojan la historia en la educación integral de toda persona, incluyendo por supuesto al alumnado de Educación Especial que presenta capacidades diferentes en el ámbito psíquico. Por ello, estas personas que son alumnos y alumnas de centros educativos ordinarios, que no carecen de nada y a los que tampoco les sobra nada, presentan como única diferencia el que son niños que añaden a su vida una necesidad educativa especial.

Desde los centros educativos, reconocidos como “centros de inclusión”, se deberán atender las necesidades que se planteen para que todos los alumnos puedan alcanzar una verdadera formación integral, a través de una educación inclusiva. El hecho de proporcionar experiencias sonoro-musicales en la escuela es una necesidad clara y evidente, puesto que implica un enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo que contribuye al desarrollo de la inteligencia; no solo de la musical sino también de otras inteligencias. Es este sentido, cabe destacar especialmente la kinestésica y la espacial porque favorecen el desarrollo integral del ser humano (López De La Calle, 2007).

El docente involucrado se formará, para ser capaz de captar, de aceptar y de estimular las diferencias del alumnado a través de la búsqueda de nuevos planteamientos didácticos y recursos que le permitan conseguirlo. Un camino idóneo para ello será utilizar la Música, bien como disciplina artística o bien como disciplina científica o como recurso educativo cuya finalidad no sea estrictamente musical. Mediante la música se ayudará a los alumnos en sus necesidades, potenciando al máximo los distintos ámbitos que configuran la persona, ámbitos psicomotriz, cognitivo, emocional y social De tal manera que puedan conseguir los objetivos propios del desarrollo integral de la persona. La educación musical escolar, como valor en sí misma, pretende desarrollar capacidades. De esta manera la música se presenta al servicio de la educación como portadora de valores (Bravo y De Moya, 2006).

Para llegar al estudio, se han planteado dos objetivos generales, concretamente uno teórico y otro práctico, puesto que es un trabajo teórico-práctico. En el desarrollo de la tesis recoge tanto el diseño del programa de intervención como la aplicación y desarrollo del mismo en el aula y diversos objetivos específicos. En cuanto a su configuración, está estructurado en cinco partes, que constan de siete capítulos. Se tratará de justificar que se puede y debe utilizar la disciplina musical como recurso de enseñanza/aprendizaje con alumnos que presentan capacidades diferentes, tanto por autismo como por capacidades diferentes intelectuales, para que puedan alcanzar objetivos no puramente musicales.

En la primera parte, se presentan como elementos del primer capítulo la introducción, justificación, objetivos del proyecto y la metodología seguida para su elaboración. En la segunda parte, la cual incluye cuatro capítulos, se detallan los argumentos que soportan la fundamentación teórica de la investigación. En el primer capítulo se presenta un enfoque global de la Educación Especial (concepto, evolución, características). Seguidamente se aporta información de todas aquellas capacidades diferentes que presentan los alumnos en las aulas, así como el desarrollo de capacidades diferentes intelectuales y autismo. El segundo capítulo recoge la información referente a la evolución legislativa en materia de Educación Especial en España. El tercer capítulo se centra en la relación que se establece entre música y aprendizaje, abordando cuestiones como el valor formativo de la música, la evolución de la enseñanza musical, marco legal, desarrollo evolutivo e integral de la persona y métodos activos de pedagogía musical. Esta segunda parte finaliza con el cuarto capítulo, en él se plasma una de las ideas básicas del proyecto, la música como recurso de aprendizaje en contraposición con la música terapéutica.

La tercera parte del trabajo, recoge todo lo relativo al estudio empírico de la investigación y se desarrolla en dos capítulos. Uno de ellos hace referencia al diseño y elaboración del programa de intervención, y el segundo se centra en la aplicación del método. Se inicia mostrando el contexto de trabajo a través de aspectos como indicadores geográficos, demográficos, socioeconómicos, socioculturales, así como sus recursos. A lo largo de este apartado, se realiza un análisis descriptivo de las aulas ordinarias de referencia a las que pertenecen los seis alumnos participantes en el programa, con el objetivo de conocerlos mejor y también sus necesidades. Seguidamente se muestra el diseño y puesta en práctica de un proyecto de intervención educativa al que hemos llamado método *Símpise*. Se ha optado por elaborar una propuesta de intervención, debido a que la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de

discapacidad intelectual y de trastorno del espectro autista, cada vez es más frecuente en las aulas escolares de centros ordinarios de Educación Primaria; a la vez que también va en aumento la preocupación por ofrecer una respuesta óptima y ajustada, una respuesta que les permita participar de forma activa en el desarrollo de las clases, en cualquiera de las áreas.

Los profesores además de conocer las características de las patologías que sufren los alumnos con capacidades diferentes intelectuales y los alumnos con capacidades diferentes con autismo, también deberán conocer diferentes técnicas de actuación y tratamiento para conseguir el desarrollo pleno e integral de este tipo de alumnado. Indudablemente, este planteamiento pasa por nuestra formación continua, siendo una vía importante de ello, la investigación e innovación educativa. La formación del profesorado no será la panacea, como solución ante un problema, (Arnaiz, 2003) pero sí es un elemento clave que puede contribuir al cambio y al avance hacia la inclusión. Pues bien, se afrontará este hecho como una necesidad, tratando de mejorar la atención educativa hacia los alumnos de Educación Especial. Estudios como el de Hsien (2007) ponen de manifiesto que las actitudes del profesorado, tanto de la educación ordinaria como de la educación especial, en relación a la inclusión son en general positivas y dependen básicamente de la formación recibida con respecto a las diferencias (especialmente de los alumnos con discapacidades), así como del sentimiento de competencia profesional. Siguiendo este enfoque, se entiende que Rouse (2010) plantee que la formación orientada hacia la inclusión tiene ante todo como metas, ayudar al profesorado a asumir la responsabilidad del aprendizaje de todos los alumnos, sabiendo dónde buscar ayuda cuando es necesaria; y ayudar al profesorado a ver las dificultades de aprendizaje de los alumnos como oportunidades para mejorar la práctica educativa.

En la cuarta parte, en el séptimo capítulo, se ha incluido la información referida a la prospectiva, ante la posibilidad de ampliar, completar y desarrollar esta investigación; además de las limitaciones y las conclusiones obtenidas como resultado de la investigación, tras el análisis de los resultados. Por último, en una quinta parte se recogen todos los datos bibliográficos que se han utilizado para realizar el proyecto y cerramos nuestra tesis con la presentación de anexos.

1.2. Justificación

La génesis del presente trabajo de investigación se sitúa en los numerosos años de experiencia y práctica docente en Educación Primaria del área de Educación Musical, así como en los trabajos de investigación realizados en torno al aprendizaje, la educación y a la Música. En el desarrollo profesional de esta labor se llega a percibir que no todas las materias gozan de la misma consideración en la comunidad educativa. Desde el punto de vista del alumnado, la importancia que le conceden a ciertas áreas, entre las que se encuentra la Educación Musical, es mínima. En este sentido, podemos afirmar que se considera que es poco relevante para su formación y que alcanzar el aprobado es menos oneroso que conseguirlo en otras asignaturas. A su vez, esta consideración por parte de los alumnos, se puede ver reforzada cuando determinados padres le restan importancia al hecho de que sus hijos obtengan calificaciones negativas en algunas de las materias, que según su criterio, son secundarias dependiendo de si se las comparan con las instrumentales como son lengua o matemáticas. En este sentido, algunos maestros y profesores han sido detractores de dicha materia, al considerar que no es necesario que se sigan impartiendo ciertas asignaturas en la educación obligatoria. Es por eso que, tras varios años experimentando lo expresado, se llega a la conclusión de que realmente en la práctica educativa existe un serio problema: el Área de Música no está lo suficientemente valorado por la Comunidad Educativa. Tal y como plantea De Moya (2006), se contribuiría a que la sociedad fuese más musical, si todos colaboramos desarrollando cada uno su respectiva labor, pero compartiendo como objetivo la mejora de la enseñanza musical, reforzando y optimizando, la docencia en todos sus niveles y centros educativos.

Los primeros años de escolarización de los niños¹ van a ser determinantes y van a marcar las directrices del aprendizaje, durante el resto de los años que el alumno va a permanecer en el sistema educativo. Desde las primeras etapas del desarrollo, los niños emiten respuestas diversas (motrices, sonoras, de atención) a estímulos musicales que son reiterados durante un periodo de tiempo (Vilar, 2004). Atendiendo a esta premisa y para que los alumnos adquieran unos buenos cimientos básicos, será fundamental que la Educación Musical esté presente debido a los beneficios que aporta, pues la influencia positiva que ejerce, sin duda, no es menor que la de otras áreas, más bien es superior. La música aporta elementos que únicamente son adquiridos a través

¹ Se utilizará el masculino para referirse tanto al género masculino como al femenino.

de dicha disciplina. Muchos son los estudios que avalan la importancia de la música en los primeros años de vida. Ya en el s. XIX y principios del XX, la corriente de la Escuela Nueva considera que la música debe abarcar al hombre en su totalidad. Asimismo, pedagogos de Educación Infantil como Montessori, Decroly o las hermanas Agazzi, reivindican la importancia de la música en esta etapa. Manteniendo este mismo enfoque, propuestas pedagógicas del s. XX como las de Kodály, Orff, Willems o Dalcroze, fueron otorgando y destacando el valor que tenía la educación musical en la escuela (Díaz, 2005; Pascual, 2010).

Actualmente el interés manifestado hacia la música, como elemento indispensable en la formación integral del alumnado, no se centra únicamente en su inclusión como área curricular. En el momento educativo en el que nos encontramos, con tanta diversidad de alumnado en las aulas, para aquellos que presentan capacidades diferentes en todos los ámbitos de la persona, se ha de considerar que la música es algo más, es un gran recurso de aprendizaje, y así se tratará de justificar y demostrar.

No se debe olvidar, tal y como señala Díaz (2004) que es un hecho constatado que la música es un importante elemento educacional desde los primeros años de vida del niño, aunque en muchas ocasiones seguimos estando ajenos a esta realidad. Desde nuestro prisma, el principal objetivo de la labor docente actualmente, siguiendo a Díaz (2004) se centra en intentar alcanzar novedosos planteamientos didácticos que permitan desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que se pueda adecuar a las demandas de la sociedad.

La presencia de una notable diversidad en las escuelas en la actualidad, exige que el docente adquiera una adecuada formación que le capacite para ofrecer respuestas ajustadas a las necesidades del alumnado, muy heterogéneo y con capacidades diferentes, algo que configura la realidad de las aulas y que les convierten en centros de inclusión.

Muchos de los autores especialistas en la materia señalan ciertas particularidades del término. Por un lado, Valenciano (2009) cuando alude a la educación inclusiva a la que hacen referencia Sarto y Venegas (2009) en su obra “Aspectos clave de la Educación Inclusiva”, piensa en una educación que debería formar a todas las personas para participar activamente en una sociedad libre, de manera que se favorezca la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos para así, promover la paz. Arnaiz

(2005) (citado en Sarto y Venegas, 2009) manifiesta que si se pretende que las escuelas sean inclusivas, será imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos puedan acceder a un aprendizaje significativo.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) entiende por educación inclusiva, aquella cuyo propósito se centra en prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y que proporcione la cohesión de todos los miembros de la comunidad. La referencia a “todo el alumnado” integra a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales.

El binomio que forman capacidades diferentes/inclusión es coherente, pero ¿se constata en nuestro Sistema Educativo?, ¿se desarrolla una verdadera “educación para todos” en España?, ¿cuenta el maestro con los recursos necesarios para enfrentarse profesionalmente a la educación inclusiva?

La respuesta se articulará correctamente tras analizar las necesidades del alumnado con capacidades diferentes y tras buscar y describir nuevos recursos que permitan al maestro desarrollar su labor docente, de manera que se pueda mejorar la atención educativa.

El término Capacidades Diferentes, considerado en este foro como idóneo para hacer referencias a los niños que presentan limitaciones en el ámbito educativo, no cuenta con fundamento etimológico, médico, académico, o de ningún tipo que lo sustente. Al hablar de Capacidades Diferentes, se hace referencia al concepto de discapacidad no entendida como falta de capacidad y enfermedad sino como diversidad, con cualidades propias que nos distinguen de otras personas, por “ser superior” o “ser inferior” con respeto a lo que llamamos la norma.

En la escuela inclusiva se trabaja atendiendo multitud de capacidades diferentes y también utilizando numerosos recursos para enfrentar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, de tal manera que se puedan ir alcanzando metas y consiguiendo resultados óptimos. La escuela inclusiva desarrolla la acción educativa atendiendo multitud de capacidades diferentes, a través de diversos recursos. Relacionado con esta cuestión, se ha de destacar la aportación de una pareja de precursores de la educación inclusiva a nivel internacional. Stainback y Stainback (2007) en su libro *Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*, indica que los centros inclusivos garantizarán que todos los alumnos serán aceptados por igual, obteniendo el reconocimiento por

lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y recibiendo las adaptaciones curriculares y ayudas necesarias. Por tanto, si la prioridad del sistema educativo es la de ofrecer a cada alumno lo que necesita, cabe preguntarse:

¿Qué recursos se deben seleccionar, elegir y utilizar con cada alumno?

El abanico de recursos es amplísimo, pero sin duda alguna, la Música constituye un recurso básico e indispensable para trabajar con alumnos con capacidades diferentes. Nina Kraus (2011) en sus investigaciones, apunta al desarrollo de habilidades especiales mediante la enseñanza obligatoria de la música en Educación Primaria, lo cual eleva el nivel de aprendizaje.

En la disciplina musical se encuentra, tanto si se aborda desde el punto de vista artístico, como desde el punto de vista científico, una fuente inestimable de beneficios para la persona en todos sus ámbitos. La Música contribuye a la formación integral de la persona, puesto que participa en desarrollo psicomotriz, emocional, cognitivo y la relación con el entorno. La música favorece e influye en el desarrollo del niño y la niña, afectando al plano psicomotor, cognitivo y emocional; como expone Sarget (2003) la experiencia sensorial que proporciona la música favorece un equilibrio entre esos planos.

En este contexto, se deberá incluir la enseñanza de la música, ya que es la única disciplina que cubre simultáneamente el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano. La educación musical, y no la instrucción, despierta y desarrolla, tal y como afirma Edgar Willems (1984) todas las facultades humanas. Willems, no parte de la materia ni de los instrumentos, sino que lo hace en primer lugar, de los principios de la vida y música que unen esa vida con el ser humano, dándole gran importancia a lo que la naturaleza nos ha dado: el movimiento y la voz (Fernández Ortiz, 2007).

La escuela debe ofrecer multitud de experiencias musicales y sonoras, ya que la participación del alumno en estas actividades, potenciará su desarrollo creativo, perceptivo, expresivo y comunicativo; contribuyendo, de esta manera, no solo a la inteligencia musical sino a todas ellas, favoreciendo el desarrollo integral del niño y la niña (López de la Calle, 2009).

Al hablar del uso de la Música con alumnado con Capacidades Diferentes Intelectuales, se plantea, como fin último, el ayudarles en sus necesidades, centrándose los objetivos en el desarrollo integral de la persona. A lo largo del proyecto se tratará de demostrar como el

educador puede y debe utilizar la música, con finalidad no-musical, como un recurso en la Educación Especial para trabajar con alumnado con trastorno del espectro autista y con alumnos con capacidades diferentes intelectuales; pues permite alcanzar objetivos no musicales de forma más dinámica, amena, lúdica, grata y operativa. Sin duda alguna, maneras muy óptimas de trabajar con alumnado con capacidades diferentes en el ámbito psíquico.

1.3. Objetivos

Es fundamental manifestar desde este primer instante, la intención de demostrar que la música es un gran canal de comunicación y aprendizaje para los alumnos con capacidades diferentes intelectuales y para los alumnos con autismo. La parte práctica del proyecto, se ocupará de ello ya que consiste en desarrollar una propuesta de intervención llevada a cabo con alumnos de Educación Especial en el aula de Pedagogía Terapéutica, centrada en la elaboración, aplicación y utilización de material didáctico musical, para trabajar con alumnado con capacidades diferentes intelectuales y con autismo.

❖ **Objetivos Generales**

Los objetivos generales del trabajo de investigación son:

- Realizar un estudio sobre el uso de la música como recurso educativo que permita que los alumnos con capacidades diferentes intelectuales y alumnos con capacidades diferentes con trastorno del espectro autista, establezcan aprendizajes significativos en todas las áreas del currículo.
- Desarrollar y aplicar un programa de intervención educativa basado en una metodología activa y participativa a través de la música, que permita y potencie el desarrollo de una educación integral de los alumnos con capacidades diferentes intelectuales y alumnos con capacidades diferentes con autismo.

❖ **Objetivos Específicos**

De forma más específica, los objetivos presentados se concretan en los siguientes:

- ✓ Abordar el proceso educativo en el aula de educación especial a través de actividades musicales, descubriendo así el valor de la música como recurso educativo en sí misma.
- ✓ Conocer las principales pedagogías musicales del siglo XX.
- ✓ Confirmar que la música permite establecer aprendizajes significativos no musicales, que propicia el alcanzar objetivos y desarrollar capacidades no puramente musicales.
- ✓ Analizar la importancia de la educación musical en el desarrollo integral de los alumnos mediante la fundamentación teórica de la cuestión.
- ✓ Comparar las diferentes nomenclaturas utilizadas para denominar a las personas con Necesidades Educativas Especiales.
- ✓ Profundizar en el conocimiento de capacidades diferentes intelectuales y el trastorno del espectro autista.
- ✓ Analizar la relación entre educación musical y musicoterapia.
- ✓ Diseñar un programa de intervención musical adaptado a las características de alumnado con capacidades diferentes intelectuales y capacidades diferentes con trastorno del espectro autista y aplicarlo en el aula de Educación Especial; de tal manera que se pueda generar un modelo educativo de referencia que permita al profesorado favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnado con capacidades diferentes.

1.4. Hipótesis

Es importante reseñar que a través de la presente investigación se tiene la pretensión de contrastar determinadas hipótesis, de manera que puedan servir posteriormente para afrontar el

proceso educativo en un aula de educación especial de forma más operativa y funcional tanto para el profesor como para el alumno.

Las hipótesis planteadas son las siguientes:

➤ Hipótesis 1

Los alumnos con capacidades diferentes intelectuales y capacidades diferentes por trastorno del espectro autista, consiguen alcanzar objetivos no puramente musicales a través del uso de la música como recurso de aprendizaje.

➤ Hipótesis 2

La disciplina musical contribuye a la formación integral del alumno y a su desarrollo.

➤ Hipótesis 3

Los alumnos con capacidades diferentes intelectuales y capacidades diferentes por trastorno del espectro autista, manifiestan mayor grado de motivación hacia el proceso educativo cuando se utiliza la música como recurso de aprendizaje.

1.5. Metodología

A continuación, se describirá la metodología utilizada, que se ajusta al propósito del trabajo. Para realizarlo se han llevado a cabo dos labores principales: búsqueda y selección teórica de información para argumentar y justificar la propuesta presentada y elaboración de un programa de intervención para trabajar con alumnos con capacidades diferentes y autismo y capacidades diferentes intelectuales cuyos recursos educativos son materiales musicales de elaboración propia, a excepción de algunas canciones, músicas como La Flauta Mágica de Mozart y el uso de instrumentos de pequeña percusión y flauta dulce para abordar el proceso educativo.

A este respecto, la presente investigación, se desarrolla siguiendo una metodología cualitativa, tal y como es entendida por Sandín (2003) consistente en llevar a cabo una actividad sistemática, orientada a la comprender en profundidad fenómenos educativos y sociales, a la

transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.

Algunos de los aspectos que caracterizan a las metodologías cualitativas son: la utilización de procedimientos deductivos, la captación de información de forma flexible, el uso de un lenguaje conceptual, así como una orientación holística, que englobe y concrete al mismo tiempo (Ruiz 2007). Con respecto al proceso de desarrollo de la fundamentación teórica, la cual está configurada por conceptos, ideas y teorías que permitiesen establecer una base sólida sobre la que se sustentase el marco empírico, la tarea se ha abordado a través de una revisión documental cuyo proceso ha englobado la recopilación de material procedente de diversas fuentes de información (libros, documentos legales, artículos de prensa, revistas científicas, etc.) y la selección y estructuración de la información recogida, para poder ser organizada y redactada para fundamentar la investigación. Como se podrá comprobar, a lo largo del marco teórico se presentan reseñas relacionadas con las necesidades que dieron origen a que se gestara la investigación, no faltan referencias a investigaciones anteriores y al marco legal relacionadas con el tema planteado, así como diversa teoría que justifica el diseño y elaboración del programa de intervención *Símpise*.

A partir de esta metodología, se da cobertura a la subjetividad e implicación personal del investigador en el contexto donde se desarrolla la investigación, a través de estrategias de recogida de datos; como la observación o el análisis documental. Estas técnicas proporcionan datos cualitativos, es decir, información registrada como texto cuyo análisis consiste en organizarla en unidades conceptuales básicas (categorías), a lo largo de un proceso cíclico entre observación y análisis denominado: análisis cualitativo de la información (Bisquerra2004).

El Tipo de investigación en este estudio es investigación-acción en el aula. Finol, Camacho y Casilla (2006) manifiestan que la investigación-acción constituye un proceso de reflexión-acción /cambio-reflexión, por y para mejorar la práctica docente, mediante la participación activa del profesorado, con la finalidad de superar los problemas y necesidades del aula, de la escuela y de la comunidad. Este enfoque coincide con el propuesto que expresa que los alumnos de Educación Especial, a través de recursos más atractivos, se sienten más motivados hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Método de investigación es el Introspectivo–Vivencial, porque se busca utilizar la música como estrategia educativa para que exista un aprendizaje eficaz, en alumnos con capacidades diferentes con autismo y capacidades diferentes intelectuales.

En este contexto, cabe destacar las aportaciones de Finol, Camacho y Casilla (2006), quienes señalan que el método Instrospectivo-Vivencial se basa en dos procesos útiles; el instrospectivo, el cual se concibe como producto de conocimiento de una realidad tal y como aparece y el vivencial, que se explicaría como una simbiosis entre el investigador y el objeto de su estudio, llegando incluso a poder identificarse ambos, pues el objeto pasa a ser una experiencia sentida y vivida por el investigador.

Ante la idea de desmotivación hacia el aprendizaje y el deseo de mejorar el proceso educativo de las personas con capacidades diferentes intelectuales, surge el interés por utilizar la disciplina musical como recurso educativo para estimular el aprendizaje en cualquier área curricular y propiciar que los alumnos y alumnas trabajen en un ambiente con actividades de enseñanza más motivadoras tanto para ellos como para el docente.

Como metodología de investigación en el desarrollo del presente estudio, se ha planteado la técnica de campo como base fundamental para la recogida de información. Tal y como plantean Finol, Camacho y Casilla (2006) es el procedimiento a través del cual se obtiene y registra la información directamente en el lugar en el que ocurren los hechos o situaciones objeto de la investigación. En este caso, el uso de esta técnica ha permitido obtener resultados relativamente inmediatos que refrendasen el utilizar la disciplina musical como recurso de aprendizaje.

Los instrumentos y recursos utilizados para recoger la información del proceso, a fin de poseer un registro diario, han sido cuadernos de notas, equipos de sonido, discos compactos, materiales gráficos de elaboración propia, instrumentos musicales y ordenador portátil.

PARTE II: MARCO TEÓRICO FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

CAPÍTULO II

Educación especial y capacidades diferentes

En este segundo capítulo se ha desarrollado un estudio centrado en el plano teórico, en el que concurren paulatinamente una serie de ideas que fundamentarán el planteamiento objeto de estudio y respaldarán la parte práctica del trabajo.

2.1. Educación Especial. Concepto y definición

Es importante manifestar que la Educación Especial forma parte de la EDUCACIÓN con mayúsculas, por lo que se convierte en fundamental conseguir el siguiente objetivo:

Garantizar la educación integral del alumnado (todos los alumnos por igual; sin especificar si son alumnos con necesidades educativas especiales o no) a través de la personalización del proceso educativo, especialmente en lo que se refiere a la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a su singularidad y a la transición entre los distintas etapas y niveles en los que se articula el sistema educativo y el mundo laboral, y ofrecer, al conjunto de la comunidad educativa, asesoramiento colaborador y apoyo técnico especializado. (Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha).

❖ Concepto de Educación Especial

La educación de alumnos con necesidades educativas especiales se centra en la atención educativa prestada a los niños y a los adolescentes que presentan cualquier tipo de minusvalía física, psíquica o sensorial o aquellos que están en situación de riesgo social o en situación de desventaja por factores bien de origen social, económico o cultural, que no les permite seguir el ritmo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante estas atenciones especiales, se pretende conseguir el máximo desarrollo de las posibilidades y capacidades de estos estudiantes,

respetando las diferencias individuales que presentan en su desarrollo. El objetivo de las atenciones educativas especiales es proporcionar, a los alumnos que lo necesiten, una educación integral que les facilite una mejor calidad de vida en todos los ámbitos.

En los Reales Decretos 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación, se hace una verdadera descripción del objetivo de la educación especial. Éste es el siguiente: que todos los alumnos que necesitan atención educativa especial, ya sean éstas temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, un grado de desarrollo y madurez tal, que les facilite la mejor calidad de vida posible en los ámbitos personal, familiar, social y laboral.

La denominación de necesidades educativas especiales, en relación a los alumnos con dificultades importantes en el aprendizaje, persigue crear un enfoque en el que se acentúen las necesidades pedagógicas que todos ellos presentan y los recursos que se han de proporcionar, en lugar de realizar categorías diagnósticas por el tipo de discapacidad que los afectan, aunque no se obviarán los aspectos clínicos en la evaluación e intervención de las necesidades. Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales y permanentes y a su vez pueden ser debidas a diversas causas: físicas, psíquicas, sensoriales, afectivo-emocionales, situación socio-familiar y otros casos de inadaptación.

Es necesario partir de la idea de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad, diferentes ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con la finalidad de asegurar el logro de los fines generales de la educación. Por ello todos los alumnos, independientemente del ritmo de aprendizaje o de las deficiencias que presenten, deben tener un currículum o programa de aprendizaje que se adapte a sus peculiaridades. Para Florian (2010) la educación especial debería tomar un giro, al menos en lo que respecta al uso del apoyo. Defiende que lo realmente importante es la manera de responder de los docentes a las diferencias individuales al trabajar con todo el grupo de alumnos. Poder llevar a cabo este cambio, es un trabajo imprescindible en el campo de la educación especial y se podrá alcanzar siempre y cuando los problemas estructurales del pasado no determinen el futuro.

Actualmente, el referente principal para abordar el tratamiento de las necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Primaria es la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). No obstante, en lo que respecta a esta cuestión, en el artículo 14 de la LOMCE, se refleja que se aplicará lo indicado en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que necesite una atención educativa diferente a la ordinaria. Por tanto, para exponer lo que se entiende por alumno con necesidades educativas especiales nos remitiremos a la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo (LOE). En el TÍTULO II - Equidad en la Educación. CAPÍTULO I - Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Sección primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales. En el Artículo 73. Ámbito, se manifiesta que por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, se entiende, todo aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas que se deriven de discapacidad o trastornos graves de conducta.

En ningún caso se aplicará el concepto de niños con necesidades educativas especiales a alumnos que presenten un desfase, con respecto a su grupo, de forma temporal o que tienen problemas en el ritmo de aprendizaje.

Bajo este prisma, se entiende que los criterios para considerar a un niño como sujeto con necesidades educativas especiales, serían:

- Que exista un déficit o retraso madurativo.
- Que afecte a su proceso de aprendizaje de una forma permanente.
- Que no pueda adaptarse al programa ordinario.
- Que su valoración determine un problema irreversible o un proceso largo.

El informe Warnock (1987) denominó niño con necesidad educativa especial a todo aquel que necesita una ayuda específica con carácter definitivo, por presentar problemas permanentes en su proceso de desarrollo.

De este modo, las necesidades educativas se contemplan formando un “continuo” de actuaciones, que van desde las más ordinarias a las más específicas que incluyen, ayuda temporal, medidas y servicios más permanentes.

❖ Definición de Educación Especial

Desde el informe Warnock, diferentes autores han dado su definición de Educación Especial, siendo algunas de las más relevantes desde nuestro punto de vista las siguientes:

“La disposición, organización y aplicación de los recursos educativos precisos para que todos los alumnos, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social” (Casanova, (1990):16).

La Educación Especial podría denominarse como la Educación integrada dentro de la Educación ordinaria, que reúne características propias, ya que se dirige a sujetos excepcionales, esto es, sujetos que bien por defecto o por exceso han de participar en programas especiales para su integración en la escuela ordinaria (Sánchez Manzano, 2001).

López Melero (2011) Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, afirma que la educación especial es la disciplina del sistema de comunicación intencional que tiene lugar en una institución (proceso de enseñanza-aprendizaje) para desarrollar al máximo las posibilidades intelectuales y afectivo-sociales del niño de forma cognitiva, social y culturalmente diferente.

Cada uno de los autores que aportaba una definición de educación especial, incluía en ella términos que hacían referencia a las dificultades que presentaban las personas con necesidades educativas especiales, aunque desde una perspectiva menos técnica y especializada, los términos más extendidos han sido deficiencia, discapacidad y minusvalía.

2.1.1. Diferencia entre: deficiencia, discapacidad, minusvalía, diversidad funcional y capacidades diferentes

A lo largo del apartado, se tratará de dar respuesta a la cuestión de cuál es el término más apropiado para definir a aquellas personas que presentan limitaciones de diversa naturaleza.

Para ello, parece interesante comenzar con una reflexión de Henry Shawn (2008) el cual expone que lo más importante que se debe saber si se menciona a personas con discapacidad, es que son personas, y por tanto, muy distintas entre sí, incluso en lo que se refiere a su actitud sobre su discapacidad, algunas personas prefieren términos diferentes, otras se ofenden mucho con la terminología y a otras les da igual. Para la mayoría de personas con discapacidad, lo importante es que se muestre respeto por la persona, y se vea más allá de la discapacidad.

Con la intención de clarificar la situación actual en lo que respecta a la terminología, el primer paso será abordar la cuestión haciendo referencia a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, de aquí en adelante CIDDM (1980), para tratar seguidamente la nueva clasificación siguiendo a Egea y Sarabia (2001).

En el año 2001, la OMS, sustituyó a la clasificación de 1980, CIDDM, con la publicación de una nueva clasificación que denominó Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, (de aquí en adelante CIF), para describir la salud y los estados relacionados con la misma. Aun produciéndose dicha evolución y aparición de la nueva clasificación, en la actualidad se siguen utilizando los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía. Lo más paradójico de la cuestión, es que con cierta frecuencia, discapacidad, deficiencia y minusvalía, son términos que suelen utilizarse de forma indistinta, aunque reflejan realidades diferentes.

La OMS, mediante la CIF (2001) delinea un modelo, que se podría denominar biopsicosocial. Este enfoque persigue sustituir definitivamente los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía por los de déficit en el funcionamiento, limitación en la actividad y restricción en la participación respectivamente, pues se considera que poseen connotaciones negativas.

Se plantea la imperiosa necesidad de analizar las limitaciones funcionales y las estructuras corporales, como las barreras (arquitectónicas, psicológicas y sociales) que limitan la actividad y participación de las personas con discapacidades en su entorno (Verdugo 2004). La solución de mejorar la calidad de vida de estas personas es un asunto de todos, contemplando la defensa de sus derechos, su propia identidad y autodeterminación, en una sociedad inclusiva y solidaria. Será básico que exista colaboración entre profesionales, académicos e instituciones involucradas, profundizando la formación e investigación en este campo.

2.1.1.1. Deficiencia, discapacidad, minusvalía en la CIDDM

La OMS, ha descrito los términos deficiencia, discapacidad, minusvalía, atendiendo a la CIDDM, la cual tiene en sus fundamentos un enfoque biomédico y plantea una linealidad entre la enfermedad o problema de salud como causante de la deficiencia, es decir la alteración en una función y/o estructura corporal que provoca la discapacidad (entendida como disminución en la capacidad de realizar una actividad) y finalmente como resultado una minusvalía al presentar una desventaja social como consecuencia.



Figura 1: Deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Fuente: <http://www.feapsandalucia.org/>

En este sentido podemos afirmar que La definición de los términos es la siguiente:

- *Deficiencia*

En el contexto de la salud, una deficiencia es toda la pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

De esta definición se deduce que las deficiencias representan trastornos a nivel de órgano. La pérdida o anormalidad, bien estructural o funcional en cualquiera de los planos que configuran la persona, podrá ser temporal o permanente, pudiendo existir o aparecer una anomalía, defecto o pérdida en un miembro, órgano, tejido o cualquier estructura del cuerpo humano, incluyendo los sistemas propios de la función mental. Esta definición se refiere a la función de un órgano o sistema y a las anormalidades de la estructura corporal y de la apariencia, sea por la causa que sea.

- *Discapacidad*

La Discapacidad es entendida como la completa restricción o ausencia (a consecuencia de una deficiencia) de la capacidad de poder realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para un ser humano. Para la OMS vendría a ser la consecuencia que la deficiencia produce en la persona.

Desde el punto de vista de la realización de la tarea, la discapacidad, refleja las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional de la actividad del individuo. Es posible afirmar que se trata de cualquier reducción o falta de la capacidad física, intelectual o sensorial, así como una dolencia que requiere de atención médica o una enfermedad mental que puede ser de carácter transitorio o permanente, reversible o irreversible y progresiva o regresiva, que limita a la persona para realizar por sí misma las actividades necesarias para su normal desempeño personal, bien sea el origen debido a enfermedad, ser de nacimiento o por sufrir algún tipo de accidente. Se trata de una alteración física o mental que supone una o dificultad para realizar algunas de las actividades humanas. Por tanto se hablará de personas con discapacidad y nunca de discapacitados.

En la Declaración de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1.987, se utilizó la palabra “Discapacitado” para definir al grupo de personas que por distintos factores, sean genéticos o adquiridos poseen una capacidad diferente. Están incluidas tanto las que tienen que ver con operaciones elementales básicas como pueda ser la percepción, la manipulación o la relación con el entorno, como las relacionadas con las características intrínsecas de la deficiencia que se padece, así como las referidas a comportamientos y actividades conectadas no sólo con la deficiencia sufrida, sino también con las características del contexto en el que se desenvuelve la persona.

Evidentemente, las personas con discapacidad no forman un grupo homogéneo, razón por la cual, las barreras a las que se enfrentan en su vida diaria, son diferentes, así como son diferentes las maneras de enfrentarse a ellas y superarse.

Con respecto a la clasificación de la discapacidad, se ha clasificado de diversas maneras, la siguiente es la elaborada por El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y se aporta, por ser una de las más habituales en cuanto al uso se refiere en la etapa anterior a la clasificación CIF de la OMS.

La clasificación está formada por cuatro grandes grupos de discapacidad

Grupo 1 Discapacidades sensoriales y de la comunicación. Sensorial, (problemas del lenguaje, sordera, debilidad visual y ceguera). Es la privación o disminución de alguno de sus sentidos.

Grupo 2 Discapacidades motrices. Es la disminución motriz, que le impide manejar su cuerpo con total autonomía.

Grupo 3 Discapacidades mentales. Es la que sufre toda persona que tiene una disminución de sus facultades mentales o intelectuales.

Grupo 4 Discapacidades múltiples y otras. Contiene las discapacidades no consideradas en los grupos anteriores, como los síndromes que implican más de una discapacidad, las discapacidades causadas por deficiencias en el corazón, los pulmones, el riñón; así como enfermedades crónicas o degenerativas ya avanzadas que implican discapacidad como es la diabetes grave, y enfermedades cardíacas graves, entre otras.

- *Minusvalía*

Se entiende por minusvalía la situación de desventaja para un sujeto determinado, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que impide la realización de una actividad que es normal en su caso (en función del sexo, edad y factores sociales y culturales).

Se caracteriza por la discordancia entre el rendimiento del individuo y sus expectativas. De forma gráfica, es posible decir que la minusvalía constituye la representación de la socialización de la deficiencia o de la discapacidad y, en cuanto a tal, refleja las consecuencias culturales, sociales, económicas y ambientales que para el individuo se derivan de la presencia de la incapacidad. La minusvalía sobreviene cuando se produce un entorpecimiento en la capacidad de mantener lo que podría denominarse como “roles de supervivencia” (orientación, independencia física, movilidad).

La minusvalía viene determinada por la relación que se establece entre las personas con discapacidad y el entorno en el que se desarrollan. Se produce cuando estas personas se enfrentan a barreras culturales, físicas y sociales, que les impiden acceder a los diferentes sistemas de la sociedad que están a disposición de los demás ciudadanos. En definitiva, se trataría de la limitación e incluso la pérdida, en muchos casos, de perder la oportunidad de participar en la vida social al mismo nivel que el resto de personas.

Padecer una minusvalía, coloca a una determinada persona en situación de desventaja, como consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide desempeñar un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales), y también debido a la respuesta de la sociedad hacia la situación de dicha persona en función de las deficiencias y las desventajas que presente, visibles o invisibles y graves o ligeras.

Desde el punto de vista médico, cualquier persona por el hecho de tener una minusvalía ya sea física, psíquica o sensorial se considera minusválido. Aunque desde una perspectiva legal, minusválido es la persona afectada por una disminución de su capacidad, que, en ningún caso puede ser inferior al 33%, entendiendo que las posibilidades de integración en la vida educativa, laboral y social se hallan disminuidas como resultado de una deficiencia en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales.

Para la OMS, la categoría de minusválido la posee la persona incapaz de atender por sí sola, de forma total o parcial, a las necesidades de su vida individual y/o social, como consecuencia de una deficiencia, congénita o no, en su capacidad física.

Pero no siempre la relación de los tres conceptos sigue el orden establecido “deficiencia-discapacidad-minusvalía”, ya que no todas las personas con una deficiencia sufren una discapacidad, ni todas las que tienen una discapacidad sufren una minusvalía.

Una minusvalía viene dada por el entorno donde una persona se mueve y si dicho entorno no es accesible, hace que aumente el grado de minusvalía. Una persona con discapacidad no tiene por qué ser relacionada con una minusvalía, a no ser que el entorno donde se mueva no sea accesible para ella.

A una persona, una enfermedad o un trastorno, le puede producir una deficiencia (en una parte de su cuerpo, por ejemplo), que en consecuencia genera una discapacidad (como una disminución en el funcionamiento de esta parte del cuerpo), la cual puede significar una minusvalía cuando interactúe con el entorno. No toda deficiencia comportará una discapacidad, ni todas las personas con deficiencia o discapacidad se encuentran en situación de desventaja (minusvalía). La minusvalía representa la socialización de una deficiencia o discapacidad, reflejando las consecuencias de tipo cultural, social, económico o ambiental. No existirá situación de minusvalía en la medida en que estas consecuencias no aparezcan.

2.1.1.2. Deficiencias de función y deficiencias de estructura, limitaciones en las actividades y en la participación en la CIF

En la 54 Asamblea Mundial de la Salud, que tuvo lugar el 22 de mayo de 2001, se aprobó la última clasificación de la OMS sobre las limitaciones de las personas. Se le denominó Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y actualmente sigue vigente. Se enunció su objetivo principal, el cual exponía la necesidad de contar con un lenguaje unificado y estandarizado concreto que sirva como referencia para la descripción de la salud y los estados relacionados con la misma. De esta forma, permite describir el funcionamiento humano y la discapacidad, utilizando una visión universal de la misma, además de permitir contemplar al

paciente de forma integral, abordando su problemática desde una visión global e interdependiente de la funcionalidad de todos los sistemas.

Para analizar y comprender esta nueva clasificación, es necesario realizar un breve repaso a las aportaciones y contenidos de la CIDDM presentados anteriormente, como punto de partida de la nueva CIF.

La CIF, es una clasificación que permite a la OMS dejar de lado el centrarse en las consecuencias de la enfermedad para ubicar su objetivo en la salud y los estados relacionados con ésta. Se da un giro importante hacia una visión positiva de la situación de los pacientes, pues ya no contempla enfermedades sino estados de salud. La mayor virtud de esta clasificación es que provee un abordaje integral del paciente, pues la problemática de los pacientes se enfrenta enlazando los diferentes elementos de la funcionalidad circularmente donde un sistema influye sobre el otro, implicándose entre ellos.

Aunque numerosos autores, entre los que se encuentra Fernández-López (2009) han abordado con su trabajo este enfoque de la nueva clasificación, todas sus aportaciones y publicaciones coinciden con el planteamiento propio de la OMS. Por lo tanto el desarrollo del siguiente apartado se hará en base a dicha propuesta y no a las de autores particulares; exactamente se seguirá el planteamiento de la OMS (2001). El Modelo se establece en dos grandes partes: la primera de ellas incluye el Funcionamiento y Discapacidad con dos componentes: a) Funciones y Estructuras Corporales y b) Actividades y Participación. En la segunda parte se agrupan los llamados Factores Contextuales con dos componentes; c) Factores Ambientales y d) Factores Personales. A su vez cada elemento es dividido en dominios y estos en constructos, dando lugar a una estructura que se asemeja a un árbol. Este planteamiento habla de funcionamiento, (término genérico utilizado para nombrar todas las funciones y estructuras corporales, la capacidad de realizar actividades y la posibilidad de participación social del ser humano), discapacidad (es el término genérico utilizado para aludir a las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, a las limitaciones en la capacidad de ejecutar actividades y las restricciones en la participación social del ser humano) y salud (como el elemento clave que relaciona los dos anteriores).

El nuevo enfoque que la CIF hace de la denominación 'discapacidad', se convierte en una cuestión fundamental, pues discapacidad se integra en la nueva clasificación como un término genérico que abarca diferentes dimensiones, sobre las que se puede determinar el grado de discapacidad de una persona. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (síndrome de Down) y factores personales y ambientales (transporte).

A continuación se describirá la estructura de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y se analizará cada uno de los componentes que la configuran, de esta manera se podrá entender globalmente. Las dimensiones y ámbitos estructurales de la CIF serán presentados siguiendo el desarrollo de la documentación propia de la OMS.

En primer lugar, es importante recordar, de forma muy breve, términos propios de la clasificación anterior a la CIF y los propios de ella, para entender el planteamiento del nuevo perfil.

Deficiencias de función y deficiencias de estructura (anteriormente deficiencias).

Limitaciones en las actividades (antes discapacidades).

Limitaciones en la participación (antes minusvalías).

La clasificación establecida por la OMS en la CIF, se trata de una organización jerárquica compuesta por una serie de elementos:

❖ Clasificación

Con este término se hace referencia al conjunto total y estructura global de la CIF. En un orden jerárquico, éste es el término de máximo nivel (OMS, 2001).

❖ Partes de la clasificación

- a). Funcionamiento y Discapacidad
- b). Factores Contextuales

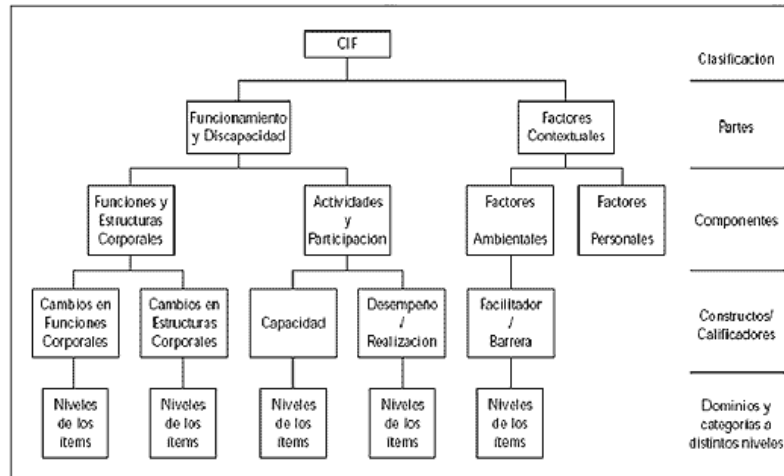


Figura 2: Estructura de la CIF.

Fuente: <http://www.rehabilitacionintegral.cl/>

➤ Componentes de cada una de las partes

❖ Componentes de la parte Funcionamiento y Discapacidad

✓ Funciones y Estructuras Corporales (OMS, 2001:31).

Las funciones corporales se clasifican en:

- Funciones mentales.
- Funciones sensoriales y dolor.
- Funciones de la voz y el habla.
- Funciones de los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico y respiratorio.
- Funciones de los sistemas digestivo, metabólico y endocrino.
- Funciones genitourinarias y reproductoras.
- Funciones neuromusculoesqueléticas y relacionadas con el movimiento.
- Funciones de la piel y estructuras relacionadas.

Las estructuras corporales se clasifican en:

- Estructuras del sistema nervioso.
- El ojo, el oído y estructuras relacionadas.
- Estructuras involucradas en la voz y el habla.
- Estructuras de los sistemas cardiovascular, inmunológico y respiratorio.

- Estructuras relacionadas con los sistemas digestivo, metabólico y endocrino.
- Estructuras relacionadas con el sistema genitourinario y el sistema reproductor.
- Estructuras relacionadas con el movimiento.
- Piel y estructuras relacionadas.

Conviene aclarar que por deficiencia en las funciones o estructuras corporales, se entiende, que son problemas como puede ser una desviación significativa de la “norma” generalmente aceptada respecto al estado biomédico del cuerpo y sus funciones, o una pérdida de dichas funciones o estructuras (OMS, 2001).

✓ Actividades

Realización de una tarea por parte de un sujeto. Simboliza la perspectiva del individuo respecto al funcionamiento.

La dimensión Actividad hace referencia a todas las áreas vitales relacionadas con la salud, desde el aprendizaje básico o la mera observación, hasta áreas más complejas como las interacciones personales y el empleo (OMS, 2001).

- La actividad se clasifica en los siguientes apartados (OMS, 2001:32).
 - Aprendizaje y aplicación del conocimiento.
 - Tareas y demandas generales.
 - Comunicación.
 - Movilidad.
 - Autocuidado.
 - Vida doméstica.
 - Interacciones y demandas interpersonales.
 - Áreas principales de la vida.
 - Vida comunitaria, social y cívica.

- Limitaciones en la actividad

Son aquellas dificultades que puede tener una persona en la realización de diversas actividades, con un determinado estado de salud (OMS, 2001).

El término “limitaciones en la actividad” suple al de “discapacidad” que era el que se utilizaba en la versión de 1980 de la CIDDM, ya que en la CIF, el término “discapacidad” ha pasado a ser un término global.

- ✓ Participación

Es el acto de intervenir en una situación vital. Alude a la perspectiva de la sociedad respecto al funcionamiento.

La dimensión de Participación se refiere a las circunstancias sociales en relación con el funcionamiento de un individuo en diversas áreas de la vida. La participación pone de manifiesto el grado de implicación de la persona en cuestiones como las de tomar parte, ser incluido o participar en algún área de la vida, así como las de ser aceptado, o tener acceso a los recursos necesarios. La respuesta de la sociedad en relación al nivel de funcionamiento del individuo, facilitará u obstaculizará la participación de éste en varias áreas. Por tanto, la implicación se refiere a la experiencia vivida por las personas en el contexto real en el que viven (OMS, 2001).

- Restricciones en la participación

Son los problemas a los que un individuo puede enfrentarse si se involucra en situaciones vitales. La presencia de una restricción en la participación, la determinará la comparación entre la participación de esa persona, con un determinado estado de salud, con la participación esperable de las personas que no tienen un estado de salud parecido al suyo (enfermedad, trastorno, etc.).

Comprendidos los conceptos de Actividad y Participación se puede analizar su interrelación. En cuanto a cómo se complementan actividad y participación, se puede argumentar si desde el plano de la Actividad se llega a conocer lo que una persona con una “condición de

salud” determinada puede llegar a desarrollar en un ambiente facilitador, y desde el plano de la participación, es posible analizar lo que la persona hace en el entorno en el que desarrolla su vida. La diferencia entre ambas aporta importante información. Sobre esta diferencia se puede actuar para planificar políticas y/o estrategias de intervención y desde el punto de vista de la rehabilitación.

❖ Componentes de la parte Factores Contextuales

Los Factores Contextuales configuran el trasfondo total de la vida de un individuo y de su estilo de vida. Incluyen factores ambientales, factores personales que pueden ejercer un efecto en la persona con una condición de salud y sobre la salud y también los estados relacionados con la salud de esta persona (OMS, 2001).

✓ Factores Ambientales

Estos factores, constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que transcurre la vida de las personas. Son factores externos a los sujetos e interactúan con los elementos de funciones y estructuras corporales y actividades y participación, de manera que pueden producirse influencias negativas o positivas en el funcionamiento del individuo como miembro de la sociedad, en la capacidad del individuo o en sus estructuras y funciones corporales (OMS, 2001)

Como consecuencia de esta interacción, los diferentes ambientes pueden arrojar efectos distintos en una persona con una determinada condición de salud. De este modo, un entorno con barreras, (ej. edificios inaccesibles), limitará la realización de actividades de la persona; mientras que otros entornos más facilitadores puede incrementarlo (rampas en los edificios).

- Los Factores Ambientales se clasifican como sigue (OMS, 2001:32).
 - Productos y tecnología.
 - Entorno natural y cambios en el entorno derivados de la actividad humana.
 - Apoyo y relaciones.

- Actitudes.
- Servicios, sistemas y políticas.

✓ Factores Personales

Constituyen el trasfondo particular de la vida de un individuo y de su estilo de vida.

Los configuran características del sujeto que no forman parte de un estado de salud como pueden ser el sexo, la raza, otros estados de salud, la educación, la profesión, los aspectos psicológicos personales y otras características. Tanto todas ellas en conjunto como algunas de ellas individualmente, pueden desempeñar un papel en la discapacidad a cualquier nivel (OMS, 2001). De momento, debido a la gran variabilidad social y cultural que llevan asociada, estos factores personales no se clasifican en la CIF.

❖ Constructos

Describe cada una de las subdivisiones principales de los componentes, y sirven para poder determinar cuál es la discapacidad de un individuo con respecto a sus funciones y estructuras corporales, su actividad y participación, sus factores ambientales y sus factores personales (OMS, 2001).

✓ Constructos de la parte Funcionamiento y Discapacidad/ Funciones y estructuras corporales.

- Cambio en funciones corporales
- Cambio en estructuras corporales

✓ Constructos de la parte Funcionamiento y Discapacidad/ Actividades y Participación

- Capacidad (máximo nivel de funcionamiento alcanzado por una persona en un momento dado en Actividad y Participación).
- Desempeño/Realización (lo que la persona hace en su entorno real)

✓ Constructo para la parte Factores Contextuales/ Factores Ambientales:

- Facilitadores/barreras; son elementos del entorno de la persona que cuando están presentes o ausentes pueden mejorar o limitar el funcionamiento de la persona ante una actividad y consecuentemente reducir o generar la discapacidad.

❖ Dominios

Son un conjunto práctico de funciones fisiológicas, estructuras anatómicas, tareas o áreas de la vida (OMS, 2001). Los dominios forman los distintos capítulos y bloques en cada componente. Se podría decir que un dominio es el conjunto de ítems que periten ser agrupados bajo un mismo enunciado en cada una de las escalas que componen la CIF, las cuales se pueden encontrar a distintos niveles de desarrollo.

❖ Ejemplos de dominios (OMS, 2001:), son:

✓ Dominios de las Funciones Corporales

- Funciones mentales. (Se engloban funciones mentales globales y funciones mentales específicas).
- Funciones sensoriales y dolor (sentido de la vista y funciones relacionadas con ella, las funciones auditivas y vestibulares y las funciones sensoriales adicionales y dolor).

✓ Dominios de las Estructuras Corporales

- Estructuras del sistema nervioso.
- Ojo, el oído y las estructuras relacionada con esos órganos.

✓ Dominios de Actividades y Participación

- Movilidad. (Estarían los dominios: Modificar y mantener la posición del cuerpo, manipular objetos, utilización de medios de transporte).
- Autocuidado
- Vida doméstica (Centrados en adquirir lo necesario para vivir, las tareas del hogar así como su cuidado y ayudar a los demás).

✓ Dominios de los Factores Ambientales

- Productos y tecnología.
- El entorno natural y los cambios que se producen en él como consecuencia de la actividad humana.
- Apoyo y relaciones.

❖ Categorías

Son clases y subclases dentro del dominio de cada componente. Las categorías son las unidades de clasificación, pues la CIF no clasifica personas (OMS, 2001).

✓ Ejemplos de categorías (OMS, 2001) son:

- Dentro del dominio Funciones mentales:
 - Funciones y nivel de la conciencia.
 - Funciones para orientarse.
 - Orientación respecto a uno mismo.
- Dentro del dominio Estructuras del Sistema Nervioso
 - Estructura del cerebro.
 - Estructura del lóbulo frontal.

- Dentro del dominio Cambiar y mantener la posición del cuerpo

- Sentarse.
- Estirar una pierna.

- Dentro del dominio Productos y tecnología

- Productos de aseo personal.
- Comida.

❖ Codificación de las escalas

La CIF hace uso de un sistema de codificación alfanumérico, en el que cada ítem de cada una de las escalas tiene asignado un código que se ubicará en función de la letra y números que aparezcan en él. De esta manera, a cada una de las escalas o componentes de la CIF le corresponde una letra que encabeza el código (OMS, 2001).

- b para funciones corporales.
- s para estructuras corporales.
- d para actividad y participación. Esta letra la podrá sustituir el codificador, por la letra “a” o “p”, si se quiere el ítem relacionado con actividad (o limitación en la actividad) o participación (o restricción en la participación).
- e para factores ambientales.

Después de la letra, que nos indica a qué escala de la CIF pertenece el código, pueden aparecer entre tres y cinco números, en función del nivel de detalle que se quiera alcanzar. Los dígitos numéricos que siguen a la letra de la escala indican (OMS, 2001):

- 1º: el capítulo (primer nivel) de escala que se emplea.
- 2.º y 3º: Los dos juntos, indican estar situados en un segundo nivel de clasificación de la escala que se utiliza.
- 4.º: se trata del tercer nivel de división que corresponde, siempre a una subcategoría de un ítem de segundo nivel.

- 5. º dígito: De momento, sólo las escalas funciones y estructuras corporales emplean apartados a este cuarto nivel.

A cada uno de los ítems de los componentes de la CIF, lo describe un título, el cual, si no es lo suficientemente claro, irá acompañado de una breve explicación. En ocasiones, para evitar que se codifique de forma errónea, se marcan las exclusiones que son aplicables, cada una de ellas seguida por el código del ítem correcto que sí la incluye. Este aspecto, recoge la verdadera utilidad de la CIF, pues el uso de los calificadores, proporciona importante información que describe estados de la persona relacionados con la salud, lo que anteriormente se conocía como consecuencias de la enfermedad (OMS, 2001). A modo de ejemplo se puede decir, que un código hará referencia a una determinada situación, pero si ese ítem se aplica a un sujeto concreto nos debe informar sobre el estado de salud en que se encuentra dicha persona con respecto a la categoría analizada. En cuanto al tipo de aportaciones, únicamente en el caso de los factores ambientales, los calificadores utilizados, podrán aportar información positiva, en el sentido de que la existencia del ítem puede que una deficiencia funcional o estructural mejore, la realización de una actividad o el desempeño de un rol social. Indudablemente, también puede informar sobre un aspecto negativo, si la existencia del ítem puede sentirse como obstáculo en la evolución favorable de una limitación, la ejecución de una tarea o el desempeño de un rol.

Todos los calificadores se expresan junto al código correspondiente y separados del mismo por un punto (por ejemplo, b21002.3) En la escala de factores ambientales, el expresar que el calificador actúa como facilitador, se sustituirá el punto por el símbolo “+” (por ejemplo, e1250+3) A continuación se tratará el uso de los calificadores en cada escala de la CIF.

Tal y como se ha indicado anteriormente, al conjunto de calificadores que se aplican a cada una de las escalas de la CIF se les denomina “constructo”. Por tanto, existe un constructo por cada una de las escalas que componen la CIF, siendo cada uno de ellos diferente.

Tras la explicación anterior, a modo de resumen, puede decirse que la existencia de un listado del “funcionamiento humano” no es más que una enumeración de la línea base de lo definible como algo normal, y carece de un interés práctico. Por ello, lo que tiene un interés práctico es la posibilidad de descripción de las situaciones de desventaja que se nos proporciona a través de los calificadores de todos y cada uno de los constructos.

De este modo, se podrá describir la magnitud de la deficiencia en las funciones corporales, y para las estructuras corporales existe la posibilidad de describir la magnitud, y también la naturaleza de la deficiencia y su localización (aunque esta última posibilidad aún se encuentra en desarrollo). La CIF aunque es una clasificación más compleja y supone una mayor cantidad de trabajo, sin duda, es más completa.

2.1.1.3. Diversidad funcional

En lugar de discapacidad se habla a veces de diversidad funcional. Es una expresión relativamente nueva y que en determinados contextos ha desplazado al término discapacidad. El Foro de Vida Independiente y Diversidad (Romañach y Lobato, 2005), propuso el término y es quien ha acuñado la denominación, argumentando que una persona con diversidad funcional desarrolla su actividad de manera diferente a la mayoría y que la expresión como tal, no encierra connotaciones negativas como consideran que ocurre en el caso de deficiencia, discapacidad y minusvalía pues se asocian con conceptos negativos como enfermedad o retraso entre otros.

Para la OMS, el término Discapacidad, en general abarca las deficiencias, las limitaciones para realizar una determinada actividad y las trabas de la participación. Sin embargo Diversidad Funcional enfoca la discapacidad desde un prisma positivo, al hablar de diferencias y no de deficiencias ni de limitaciones ni obstáculos, evitando así que se pueda considerar a alguna persona menos válida por el hecho de ser minusválido.

El Foro de Vida Independiente y Diversidad, en adelante FVI (2005) lo define como la diferencia de funcionamiento de una persona al realizar cualquiera de las tareas habituales (desplazarse, leer, agarrar, ir al baño, comunicarse, relacionarse, etc.) de manera diferente a la mayoría de la población. No se habla ni de discapacidad, ni de que una persona no sea capaz de realizar una actividad, se habla de las diferentes posibilidades de ejecutar una determinada función, bien sea trasladarse, comunicarse o entretenerse.



Figura 3: Persona con Diversidad Funcional

Fuente: Centro Educativo de Diagnóstico, orientación, formación y seguimiento para la Diversidad Funcional

2.1.1.4. Capacidades Diferentes

En los últimos años, emerge una nueva denominación, que desde nuestro punto de vista se ajusta de manera acertada al alumnado que presenta necesidades especiales. Dicha denominación es Capacidades Diferentes.

La discapacidad es una cuestión que debe interesarnos a todos. No es responsabilidad solo de quienes trabajan en una institución o servicio para personas con discapacidad o capacidades diferentes. Se hace necesario que la meta de la sociedad, sea planificar para participar todos, apuntando hacia propuestas o modelos que no presenten obstáculos al funcionamiento o incorporación de ninguna persona, sea cual sea su limitación o capacidad. Esto implica incidir ya no solo en la deficiencia o carencia que una persona puede tener, sino valorar la capacidad de la sociedad de atender la diversidad de situaciones individuales, para que puedan contar con opciones más justas que procuren el desarrollo total e integración social plena de la persona. Para poder alcanzarlo, será básico trabajar determinados valores, para que sea factible una mejor realidad e integración de las personas con discapacidad.

Dentro de este contexto, un aspecto importante a destacar, es que desde el punto de vista de los derechos humanos, se tiende a eliminar el uso de conceptos que reflejen una visión de la discapacidad socialmente peyorativa, o solamente como una enfermedad. Se evita el uso de términos que se transformen en etiquetas y casi como el sustantivo que identifica a la persona. No debe utilizarse el concepto “el ciego”, sino persona con “discapacidad visual”. Inclusive se tiende a sustituir la referencia a discapacidad, por “persona con capacidad diferente” o “persona con necesidades educativas especiales”.

Como ya ha sido reflejado anteriormente, en la actualidad, tanto por parte de la OMS, como por otros organismos, existe consenso para sustituir la clasificación de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías por una Clasificación de Deficiencias, Actividades y Participación. La diferencia con la anterior, radica en que las categorías se plantean desde una óptica positiva, es decir, destacando lo que una persona “debería poder hacer”, y el diagnóstico se determina en función de si la persona puede o no hacerlo. Sustituye la denominación “minusvalía”, por la de “participación”.

Quizá la mayor importancia de los actuales cambios conceptuales, estribe en el hincapié que se le otorga ahora a la tercera dimensión diagnóstica, que es la que anteriormente se denominaba “minusvalía”, y es la que constituye la dimensión social de la discapacidad. No obstante, se ha de resaltar el hecho de la existencia de acuerdo, en lo que respecta a utilizar este concepto para denominar a las dificultades o desventajas que son resultado de obstáculos en el sistema o en la comunidad, desde el punto de vista ambiental social.

Con respecto a “discapacidad”, la OMS, propone sustituirla por “actividad” y denominar “participación”, a la dimensión “minusvalía o desventaja”.

El acercarse a la denominación de Capacidades Diferentes, hace tomar conciencia de que es una obviedad que el mundo está lleno de personas, animales y cosas, y también es una obviedad que no hay ninguna igual. Entre todas las diferencias, hay algunas que hacen que cada persona sea única. De nuevo es importante resaltar la idea de que a la hora de mencionar a personas con discapacidad, la idea fundamental a tener en cuenta, es que son personas, y por

consiguiente, son muy diferentes entre sí, incluso en lo que se refiere a su actitud sobre su discapacidad. Para la mayoría de personas con discapacidad, lo importante es que se muestre respeto por la persona, y se vea más allá de la discapacidad (Shawn, 2008).

Entender la discapacidad, basándose en la idea de diferencias, es sencillo cuando somos capaces de identificar en nosotros mismos aquellas tareas que nos suponen más esfuerzo y dificultad para llevarlas a cabo. Todos tenemos capacidades diferentes. Las personas con discapacidad se enfrentan con dificultades para realizar algunas tareas básicas de su vida: la manera de ver, hablar, entender, comunicar, caminar. Existen muchos tipos de discapacidad, posiblemente tantas como personas.

Lo básico y prioritario, será hacer ver a la sociedad que todas las personas, con o sin discapacidad, tenemos muchas cosas en común, la primera de ellas el derecho de igualdad de oportunidades, por lo que será indispensable que desde los centros educativos ordinarios se desarrolle una verdadera educación inclusiva, que garantice la consecución de la formación integral de la persona que se manifiesta en la Constitución Española (art. 27) y en nuestro Sistema Educativo.

El término de Capacidades Diferentes, no cuenta con fundamento etimológico, ni médico, ni tampoco académico y hasta el momento no posee reconocimiento por la comunidad científica, aunque personas relevantes en el campo de la atención a la diversidad hacen uso del término en sus artículos. González-Olivares y Beltrán Llera (2010) en “Programa de Mejora de las Competencias Socio cognitivas en Personas con Capacidades Diferentes como recurso especializado de orientación (Programa Almida)” y González- Olivares y Martín-Serrano (2012) en “Programa Almida. Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes”. En la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad no es un término al que se le considere falso o ilegítimo, simplemente se le adjudica el calificativo de cómplice. A su vez, es un término que no está aceptado por determinadas asociaciones de personas con discapacidad, pues consideran que La Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU) ya dispuso que el término adecuado para referirse a este grupo de la población fuese Personas con Discapacidad (PCD) o Personas en

Situación de Discapacidad. Otras asociaciones no aceptan su utilización porque creen que esta terminología resulta eufemística ya que no capta la esencia de la persona con discapacidad al emplear términos alejados de la realidad. Aunque es obvio que no existe unanimidad con respecto al uso del término, desde este foro se defiende su uso, pues al hablar de Capacidades Diferentes, se hace referencia al concepto de Discapacidad no entendida como falta de capacidad y enfermedad sino como diversidad, con cualidades propias que nos distinguen de otras personas. Y en un colegio lo que más existe es diversidad.

A modo de consideración para dar cierre al epígrafe sobre la cuestión de dar nombre al mundo de la Discapacidad o Diversidad Funcional o Capacidades Diferentes, se aporta un párrafo de la Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje en el entorno de la discapacidad.

La cuestión no está en inventar cada vez más y más palabras o crear un lenguaje políticamente correcto para designar el hecho de la discapacidad. Las personas con discapacidad existen, igual que existen mujeres y varones, personas blancas y negras, altas y bajas, adultas, adolescentes, bebés y ancianas,... El problema no está en la diversidad, en la existencia de gente diferente, más bien todo lo contrario: la diversidad enriquece. El problema está en la valoración desigual que se hace de la diferencia, lo cual convierte la diferencia en desigualdad. Por ello, con toda nuestra mejor intención podremos sacar a la luz vocablos nuevos, pero esto de nada vale si no eliminamos de nuestras cabezas la concepción de que quienes tienen discapacidad, al igual que las personas de cualquier otro colectivo excluido o en riesgo de exclusión, son personas de segunda categoría. De nada sirve puesto que, con el tiempo, esos conceptos adquirirán otra vez ese sentido discriminatorio y tendríamos que volver a crear otros (2001:11).

Sin duda alguna es muy ilustrativo, porque todos y cada uno de nosotros con nuestras posibilidades y limitaciones somos diferentes, somos únicos, somos especiales.

2.2. Tipos de Capacidades Diferentes propuestas por la OMS

Aun teniendo conocimiento de que la diversidad de alumnado en las aulas es más amplia y compleja de lo que se contempla en los manuales, es necesario contar con una guía de

clasificación de capacidades que proporcione la información requerida. En este caso, será referente la ofrecida por la OMS en su Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud.

2.2.1. Clasificación de Capacidades Diferentes por la OMS siguiendo la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (1980)

La OMS a través de la clasificación internacional CIDDDM del año 1980, presentaba una clasificación de deficiencias, que como se ha venido tratando, se centraban en el aspecto biomédico de la limitación que se padecía como elemento que causaba la deficiencia. Se enfatizaba la disminución en la capacidad de desempeñar una actividad y finalmente se manifestaba como resultado una minusvalía, si existía algún tipo de desventaja social como consecuencia de dicha limitación. El resultado de este enfoque es la clasificación siguiente:

- 1- Deficiencias intelectuales: entre ellas se incluye el retraso mental, que afecta a la memoria, inteligencia y pensamiento.
- 2- Deficiencias psicológicas: incluyen las que afectan a las funciones del estado mental, y a otras funciones más complejas de carácter emocional y de contacto con la realidad.
- 3- Deficiencias músculo-esqueléticas: afectarían a la cabeza, cuello, tronco y extremidades, en forma de deficiencias motrices y defectos (en el sentido de carecer de partes).
- 4- Deficiencias del órgano de la audición.
- 5- Deficiencias del órgano de la visión.
- 6- Deficiencias viscerales: las que afectan a órganos internos (sexuales, masticación, olfato).
- 7- Deficiencias desfiguradoras: se presentan como defectos (carencias), deformidades, malformaciones, y orificios anormales englobados bajo la denominación genérica de desfiguramiento. Tienen que ver con la conformación anormal de la figura orgánica del sujeto.
- 8- Deficiencias generalizadas, sensitivas y otras: se incluyen aquí problemas de sensibilidad, metabolismo (diabetes), hemofilia, susceptibilidad a traumatismos, incontinencias, fatigas (cardíacas), deficiencias múltiples, etc..

2.2.2. Clasificación de Capacidades Diferentes de la OMS siguiendo la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (2001)

La CIDDM recogía en una sola escala todo el repertorio de deficiencias, sin hacer ningún tipo de distinción entre las estructurales y las funcionales. En la CIF se presentan de forma diferenciada las funciones y las estructuras corporales en dos escalas, aunque estas dos escalas se relacionan entre sí. Evidentemente, esto aporta una mayor riqueza de información, ya que hay más clases en lugar de las nueve originales, pudiéndose establecer paralelismos entre las situaciones de salud de ambas escalas (Egea y Sarabia, 2011). En la CIF encontramos la posibilidad de aportar información sobre la magnitud, la naturaleza o la localización de la deficiencia mediante los calificadores. Como ya se ha indicado, se puede describir la magnitud de la deficiencia en las funciones corporales, y con respecto a las estructuras corporales se pueden describir la magnitud, la naturaleza de la deficiencia y su localización (si bien esta última posibilidad aún se encuentra en desarrollo).

Como ya se ha expuesto anteriormente, al conjunto de calificadores que se aplican a cada una de las escalas de la CIF se les denomina “constructo”. De este modo, existe un constructo por cada una de las escalas que componen la CIF, siendo cada uno de ellos diferente.

En cuanto a las funciones corporales a valorar para conocer si una persona se encuentra en situación de salud que le provoque discapacidad, son (OMS, 2001:31):

- Funciones mentales.
- Funciones sensoriales y dolor.
- Funciones de la voz y el habla.
- Funciones de los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico y respiratorio.
- Funciones de los sistemas digestivo, metabólico y endocrino.
- Funciones genitourinarias y reproductoras.
- Funciones neuromusculoesqueléticas y relacionadas con el movimiento.
- Funciones de la piel y estructuras relacionadas.

Seguidamente se presentan los calificadores que ofrece la CIF, en relación a todos los componentes, para poder determinar en qué punto de salud se encuentra una persona, y concluir si existe discapacidad y de qué grado.

✓ Calificador del constructo de funciones corporales

El constructo de funciones corporales sólo posee un calificador, es el primero y se trata de un calificador genérico con escala negativa que indica la magnitud de una deficiencia funcional (OMS, 2001). Se indica mediante un número, separado por un punto del ítem al que describe y/o modifica, que significa:

- 0 No existe deficiencia (insignificante 0 a 4%).
- 1 Deficiencia LIGERA (poca 5 a 24%).
- 2 Deficiencia MODERADA (media 25 a 49%).
- 3 Deficiencia GRAVE (extrema 50 a 95%).
- 4 Deficiencia COMPLETA (total 96 a 100%).
- 8 Sin especificar.
- 9 No aplicable.

Por ejemplo, b21002.3 significa deficiencia grave en(X), con una magnitud en la pérdida de agudeza entre el 50 y el 95%.

✓ Calificadores del constructo de estructuras corporales.

El constructo que acompaña a las estructuras corporales lo forman tres grupos de calificadores, (el tercer calificador se encuentra en desarrollo y aún no se recomienda su uso generalizado) (OMS, 2001). Todos y cada uno de ellos viene representado por un número, separado por un punto del código del ítem al que describe y/o modifica.

Se describe con un calificador genérico en escala negativa usado para indicar la extensión de una deficiencia estructural (OMS, 2001).

Se representa por:

- 1 No existe deficiencia (insignificante 0 a 4%).
- 2 Deficiencia LIGERA (poca 5 a 24%).
- 3 Deficiencia MODERADA (media 25 a 49%).
- 4 Deficiencia GRAVE (extrema 50 a 95%).
- 5 Deficiencia COMPLETA (total 96 a 100%).
- 8 Sin especificar.
- 9 No aplicable.

Por ejemplo, s73022.2 significa deficiencia moderada con una magnitud de pérdida entre un 25 y un 49% de respuesta.

El segundo calificador indica la naturaleza del cambio en la determinada estructura corporal. Se representa por un segundo número que complementa al primero y significa:(OMS, 2001).

- 0 No existe cambio en la estructura.
- 1 Falta total.
- 2 Falta parcial.
- 3 Parte adicional.
- 4 Dimensiones aberrantes.
- 5 No hay continuidad
- 6 Posición desviada.
- 7 Cambios de tipo cualitativo en la estructura, incluyendo la acumulación de fluido.
- 8 Sin especificar.
- 9 No aplicable.

Por ejemplo, s73022.22 significa deficiencia moderada por ausencia parcial de un determinado miembro o parte del cuerpo.

El tercer calificador, se utiliza para indicar localización de la deficiencia estructural, se encuentra en desarrollo y aún no se recomienda su uso de forma generalizada. Se trata de un tercer dígito que debe acompañar a los dos anteriores y significa:

0 Más de una región.

1 Derecha.

2 Izquierda.

3 Ambos lados.

4 Delante.

5 Detrás.

6 Proximal.

7 Distal.

8 No especificada.

9 No aplicable.

Podría ser s73022.221 que significaría deficiencia moderada por ausencia parcial de los músculos de la mano derecha.

✓ Calificadores del constructo de actividad y participación.

El constructo de actividad y participación lo componen dos grupos de calificadores: primer calificador y segundo calificador. La utilización de los calificadores de este constructo es algo compleja. Todos y cada uno de ellos viene representado por un dígito, separado por un punto del código del ítem al que describe y/o modifica.

El primer calificador es el de desempeño/realización y describe lo que una persona hace en su contexto/entorno actual (real). (OMS, 2001).

El segundo calificador es el de capacidad y “describe la aptitud de un individuo para realizar una tarea o acción» y se mide en un contexto/entorno uniforme o normalizado”. (OMS, 2001).

Como ambos calificadores hacen referencia a un contexto/entorno, es recomendable que su codificación venga acompañada del o de los códigos oportunos de la escala de factores ambientales (OMS, 2001).

Ambos calificadores deben emplearse juntos y son representados, cada uno de ellos, por un número que significa:

- 1 No existe deficiencia (insignificante 0 a 4%).
- 2 Deficiencia LIGERA (poca 5 a 24%).
- 3 Deficiencia MODERADA (media 25 a 49%).
- 4 Deficiencia GRAVE (extrema 50 a 95%).
- 5 Deficiencia COMPLETA (total 96 a 100%).
- 8 Sin especificar.
- 9 No aplicable.

Por ejemplo, d4600.23 significa que el sujeto tiene una dificultad moderada para desplazarse dentro de la casa, utilizando recursos, pero grave en un entorno uniforme, que no garantice dichos dispositivos.

- ✓ Calificadores del constructo de factores ambientales.

El constructo de factores ambientales solo usa un grupo de calificadores: primer calificador.

Se representa por un número separado del ítem al que describe por un punto cuando se trata de una barrera y por el símbolo “+” cuando se trata de un facilitador. Cada número significa que:

- 0 No existe barrera (insignificante 0 a 4%).
- 1 Barrera LIGERA (poca 5 a 24%).
- 2 Barrera MODERADA (media 25 a 49%).
- 3 Barrera GRAVE (extrema 50 a 95%).
- 4 Barrera COMPLETA (total 96 a 100%).
- 8 Sin especificar.

9 No aplicable.

+0 No hay facilitador (insignificante 0 a 4%).

+1 Facilitador LIGERO (escasa 5 a 24%).

+2 Facilitador MODERADO (regular 25 a 49%).

+3 Facilitador GRAVE (extrema 50 a 95%).

+8 Facilitador sin especificar.

e1250.2 significa que los productos y tecnologías generales de la comunicación son una barrera moderada, o, por el contrario, e1250+2 los productos y tecnologías generales de la comunicación son un facilitador moderado.

La escala de factores ambientales debe ser siempre usada junto a las escalas anteriores, a las que ubica en cuanto al contexto/entorno.

Una vez que se ha presentado toda la explicación anterior, a modo de resumen, se puede argumentar que la mera relación de un listado del “funcionamiento humano”, únicamente es una enumeración base de lo que se podría asumir como algo normal, careciendo de interés práctico. Teniendo interés la posibilidad de descripción de las situaciones de desventaja proporcionada a través de los calificadores de todos y cada uno de los constructos.

La tesis presentada, se centra en alumnado con Capacidades Diferentes Intelectuales alumnos con Trastorno de Espectro Autista, por lo que se desarrollarán únicamente las clasificaciones de este tipo de capacidades diferentes.

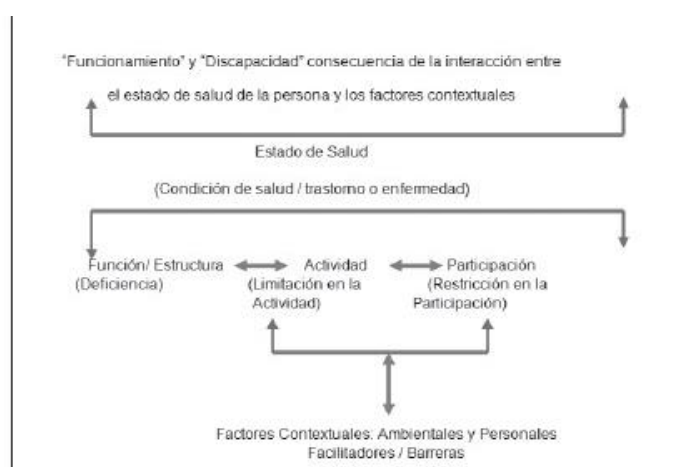


Figura 4. Interacciones entre los componentes de la CIF

Fuente: Clasificación Internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la Salud (OMS, 2001)

2.3. Tipos de Capacidades Diferentes Intelectuales

Es indudable que las personas compartimos un gran número de características, y también es cierto que en otras muchas cuestiones, mostramos notables diferencias entre unos y otros; percibimos la realidad de manera distinta, manifestamos nuestros sentimientos de forma diferente, en definitiva, no somos iguales ni física ni psicológicamente.

La existencia de variedad, tiende a la normalidad en todos los ámbitos de la persona, bien sea el motriz, el afectivo-social o el cognitivo. En ocasiones, esta normalidad no existe en uno o en varios ámbitos, por lo que estaremos ante una limitación o discapacidad. Si se centra en el plano cognoscitivo, se trataría de personas con capacidades diferentes intelectuales.

Para poder desarrollar el contenido del epígrafe, ha sido indispensable utilizar la undécima edición del manual *Intellectual disability: definition, classification and systems of supports*, publicado en 2010 (AAIDD), el manual CIE 10, (está previsto que sea publicada en este año la CIE 11) y el DSM-5, Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (2013).

Para presentar la definición, se ha tomado como referencia el manual *Intellectual Disability: definition, classification and systems of supports*, publicado en 2010 (AAIDD), en vez de la que aparece en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales referida a retraso mental, o en el manual CIE 10, porque entendemos que la terminología que ofrece la AAIDD es muy útil para definir necesidades y establecer apoyos, elementos prioritarios en el ámbito educativo.

2.3.1. Definición de Discapacidad intelectual

La definición de discapacidad intelectual y su catalogación, han sido ampliamente abordadas por la AAIDD. Desde hace más de un siglo, fecha en la que se fundó, una de sus prioridades ha sido delimitar de forma clara y no discriminatoria la condición de las personas con limitaciones mentales. Su variada composición en cuanto a la tipología de profesionales procedentes de diversos campos como la salud, la psicología, la educación o la legislación, la convierte en la organización referente para todas aquellas personas que sea por los motivos que sea, se relacionan con personas con capacidades diferentes en el plano intelectual. A lo largo de

este amplio periodo de tiempo, ha trabajado por conseguir avances y mejoras en cuanto a la comprensión, definición, diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos individualizados en el campo de la discapacidad intelectual y prueba de ello, es la aparición de la undécima edición del manual *Intellectual Disability: definition, classification and systems of supports*, publicado en 2010. El hecho de existir diferentes ediciones, no significa que estos trabajos anulen los inmediatamente anteriores, sino que éstos han sido base y punto de partida para una mayor y mejor comprensión de la discapacidad intelectual, consiguiendo aumentar claridad, amplitud y delimitación sobre el tema (Verdugo, 2011).

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (antes AAMR) recoge en su 11ª edición (2010) la siguiente definición de discapacidad intelectual:

La discapacidad intelectual se caracteriza por la existencia de limitaciones significativas en funcionamiento intelectual, en conducta adaptativa, y en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad debe originarse y manifestarse antes de los 18 años.

Esta definición va acompañada de unas premisas que clarifican el concepto:

1ª - Las limitaciones en el funcionamiento presente se tendrán en consideración en el contexto en el que interrelacionen los iguales en edad y cultura.

2ª - Para que la evaluación sea válida, se tendrán en cuenta la diversidad cultural y lingüística, y las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.

3ª - En una persona, habitualmente las limitaciones coexisten con capacidades.

4ª - Una finalidad destacable al describir las limitaciones es el desarrollar perfiles de necesidades de apoyo.

5ª - Si se prolongan apoyos personalizados adecuados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual, tenderá a mejorar.

El constructo actual ve la discapacidad como la sincronización entre las capacidades de la persona y el contexto en que ésta desarrolla sus funciones.

Exponiéndolo sin utilizar la definición exacta de la AAIDD, se puede decir que la discapacidad intelectual (antes conocido como el *retraso mental*) es una denominación que se usa cuando una persona presenta limitaciones en su funcionamiento mental y en habilidades propias del cuidado personal, la comunicación y destrezas sociales. Ello puede provocar que el niño aprenda y se desarrolle más lentamente que un niño que no lo manifiesta, lo que no significa que no vayan a alcanzar los objetivos propios de esas destrezas, podrán necesitar más tiempo para aprender a hablar, caminar, y aprender vestirse o comer.

2.3.2. Causas de la discapacidad intelectual

En el DSM se dice que las causas del trastorno pueden ser, en primer lugar, biológicas y/o psicosociales pero que en un 30-40% de los sujetos que han pasado por centros clínicos es imposible determinar una causa clara. Opinión semejante es la que sustentan González, Raggio-Risso, Boidi-Hernández, Tapié-Nicolini, y Roche-Lowezy (2013) según estos autores la mitad de los niños con retraso mental permanecen sin diagnóstico etiológico a pesar de los avances médicos que se han dado en los últimos años.

Las causas del trastorno según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (2013) son:

Tabla I. Causas de la Discapacidad Intelectual DSM-V

Causa	Prevalencia	Descripción
<i>Hereditarias</i>	5 %	A veces la discapacidad intelectual es causada por genes anormales heredados de los padres, errores cuando los genes se combinan, u otras razones. Ej.: síndrome de X frágil, síndrome de Down o trisomía 21, síndrome de Patau o trisomía D, síndrome de Edwards o trisomía E, síndrome de Klinefelter, trisomía XXX.

<i>Prenatales/Alteraciones en el desarrollo embrionario</i>	30 %	Se originan antes del nacimiento y pueden ser debidas a Infecciones maternas (toxoplasmosis, transmitida por animales como los gatos). Toxinas ingeridas durante el embarazo (drogas, alcohol, tabaco, plomo y otras). Genéticas como el Síndrome de Down. Enfermedades de transmisión sexual de la madre (Sífilis, gonorrea, virus del VIH. Defectos en la formación del tubo neural. Desnutrición en la madre.
<i>Perinatales/Problemas durante el embarazo y en el momento del parto</i>	10 %	Son los problemas que se puedan dar en el momento del parto. El momento del nacimiento puede ser peligroso tanto para el bebé como para la madre. Falta de oxígeno al cerebro (anoxia). Accidentes provocados por el cordón umbilical. Golpes en la cabeza en el momento del nacimiento. Mala utilización de fórceps.
<i>Posnatales</i>	5 %	Son las que se producen después del nacimiento. Enfermedades adquiridas en la infancia y la niñez (encefalitis, meningitis, etc.), traumatismos. Caídas que lesionen el cerebro, meningitis, encefalitis, poca alimentación, desnutrición.
<i>Influencias ambientales</i>	Entre un 15 y un 20 %	Falta de estimulación social, lingüística y de cualquier otro orden, y a otros trastornos mentales graves (Por ejemplo: TEA autista).

Fuente: Elaboración propia a partir de Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (2013)

Otra clasificación interesante es la planteada por González et al. (2013) los cuales exponen las siguientes causas:

Tabla II. Causas de la Discapacidad Intelectual González y al. (2013)

Causas de la Discapacidad Intelectual		
Causa	Prevalencia	Descripción
<i>Causas genéticas</i>	40%	Causada por genes heredados de los padres. Ej.: síndrome de X frágil, síndrome de Down o trisomía 21.
<i>Teratógenos, ambientales y prematuridad</i>	20 %,	En el período prenatal ciertos microorganismos pueden atravesar la barrera placentaria, entre las embriopatías más infecciosas se encuentran la rubéola, la sífilis congénita y la toxoplasmosis. Centrados en el período postnatal meningitis y encefalitis son las principales causantes de la deficiencia mental. Agentes tóxicos: encefalopatías intoxicación por metales pesados, por fármacos, y el alcohol se encuentran entre causas probables.
<i>Enfermedades metabólicas</i>	1-5 %	Se producen por transmisión genética y se caracterizan por la incapacidad para que las células puedan metabolizar ciertas sustancias: fenilceltonuria, galactosemia. También pueden incluirse las provocadas por deficiencias hormonales: hipotiroidismo (ausencia de hormonas tiroideas).
		Traumatismos prenatales la acción de los rayos X y por tratamiento radioactivo son causantes de esta patología,

<i>Múltiples causas</i>	3-12 %	<p>disfunción placentaria, posibles abortos.</p> <p>Intranatales: anoxia (incapacidad respiratoria tisular del recién nacido). Postnatales cerebrales.</p> <p><i>Neomalformaciones:</i> debidas a malformaciones en el sistema nervioso: (tumores en los nervios craneales y espinales), esclerosis tuberosa (deformaciones congénitas en el sistema nervioso), angiomatosis.</p> <p><i>Factores prenatales desconocidos:</i> desarrollo anormal del cerebro, hidrocefalia congénita (aumento patológico del líquido cefalorraquídeo en el interior de los ventrículos cerebrales), microcefalia (cráneo anormalmente pequeño).</p>
<i>Causa desconocida</i>	Entre un 20y un 25 %	<p><i>Con signos neurológicos:</i> epilepsia (descarga excesiva de las neuronas cerebrales), disfunción estructural cerebral.</p> <p><i>Sin signos neurológicos:</i> el retraso mental puede estar producido por un ambiente desfavorecido o por un ambiente cultural y familiar empobrecido.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de González et al. (2013)

La discapacidad intelectual *no* es una enfermedad y por lo tanto no hay cura para ella. No obstante, la mayoría de los niños con discapacidad intelectual pueden aprender a hacer muchas cosas, sólo necesitan más tiempo y esfuerzo que el resto.

2.3.3. Diagnóstico de la Discapacidad Intelectual

La discapacidad intelectual se diagnostica observando dos constructos según Schalock (2010). Uno es el constructo de funcionamiento intelectual y el otro se refiere al funcionamiento adaptativo.

La habilidad del cerebro de la persona para aprender, pensar, resolver problemas, y que el mundo tenga sentido para ella, se llama funcionamiento intelectual. Se trata de medir el cociente de inteligencia que posee una persona. El concepto de Cociente Intelectual CI fue introducido por Stern (1972) y actualmente sigue predominando. El CI es el resultado de dividir la Edad Mental EM entre la Edad Cronológica EC y multiplicarlo por 100. La medida promedio es 100. Se considera que un CI por debajo de 70 puntos, a la que hay que restar el error típico de medida, puede ser síntoma de discapacidad intelectual.

El segundo constructo es la conducta adaptativa. Una definición puede ser que la conducta adaptativa la configuran un conjunto de habilidades conceptuales sociales y prácticas que aprenden las personas para funcionar en su vida diaria (Luckasson et al, 2002, Schalock et al, 2007, 2010; Wehemeyer et al, 2008).

Se medirá la conducta adaptativa, a través de la valoración por parte de los profesionales lo que el niño puede hacer en comparación a otros niños de su edad. Las siguientes destrezas son importantes para la conducta adaptativa:

Destrezas de la vida diaria, como ir al baño, vestirse y comer.

Destrezas para comunicarse, como comprender lo que se dice y poder responder.

Destrezas sociales con los amigos, compañeros del colegio, familiares y otras personas,

Vivir en casa (colaborar limpiando o cocinando).

Después del diagnóstico inicial, han de ser estudiadas las potencialidades y debilidades de la persona, como qué tipo y frecuencia de apoyo o ayuda necesitará para enfrentar de forma óptima las funciones a desarrollar en casa, en la escuela, y en la comunidad. Este enfoque es ampliamente positivo, pues nos da una visión ajustada a la realidad de cada individuo. Igualmente

será muy útil para ser conscientes de la posibilidad de cambio y evolución que puede darse en la persona. A medida que la persona presenta evolución, sus habilidades para enfrentarse a su vida cotidiana, también aumentarán.

2.3.4. Signos que indican la existencia de discapacidad intelectual

Al hablar de discapacidad intelectual, es posible encontrar numerosos signos que pueden indicar que exista. Son aspectos que no se manifiestan únicamente relacionados con el ámbito cognitivo de la persona. En realidad se presentan en todos los planos. Algunos de los más significativos siguiendo a Schalock (2010) so:

- Signos a destacar en el plano cognitivo:
 - Desarrollar más tarde la capacidad de hablar o tener dificultades al hablar
 - Recordar cosas con dificultad
 - No saber pagar al comprar
 - No reconocer las consecuencias de sus acciones
 - Resolver problemas con dificultad y/o tener dificultades al pensar lógicamente
 - Ver limitaciones para recordar cosas inmediatas; memoria a corto plazo, y de acontecimientos pasados, también memoria a largo plazo.
 - Presentan retraso en las destrezas del lenguaje expresivo y receptivo.
 -
- En el plano psicomotriz, son relevantes:
 - Caminar más tarde que los otros niños.
 - Muestra demasiada pasividad motriz.
 - Sentarse y levantarse difícilmente
- Dentro del ámbito afectivo-social destacan:
 - Tener dificultades en comprender las reglas sociales

- Falta de motivación y parecen ser presentar problemas para completar tareas, aceptar responsabilidades.
- Muestran más problemas sociales y de conducta que sus compañeros (as) de la misma edad sin discapacidades.
- No muestra demasiado interés por su entorno.

El 87% de los niños con discapacidad intelectual, sólo serán un poco más lentos que los considerados dentro de la media, para aprender nuevos conocimientos y destrezas, razón por la que probablemente sus limitaciones no se perciban durante la niñez y que no se diagnostiquen como personas con discapacidad intelectual hasta que comiencen la etapa escolar. En su vida de adultos, personas con discapacidad intelectual leve podrán vivir de forma independiente, llegando incluso a ser consideradas como personas sin discapacidad intelectual. El 13% restante de personas con discapacidad intelectual obtiene menos de 50 en las pruebas de inteligencia. Estas personas tendrán más dificultades en el desarrollo de sus funciones en el ámbito educativo, en casa y en la comunidad, requiriendo por su parte apoyo más intensivo durante toda su vida.

No obstante, es importante recalcar que cada niño con discapacidad intelectual, es capaz de aprender, desarrollarse, y crecer, teniendo una vida satisfactoria si reciben las ayudas oportunas.

2.3.5. Criterios para determinar los grados de afectación de la Discapacidad Intelectual

Para poder establecer correctamente el grado de afectación que presenta una persona con capacidades diferentes intelectuales, además de atender al criterio psicométrico, que es el que se impone, utilizándose el CI (Cociente Intelectual) para la clasificación, también deberá tenerse muy en cuenta si la persona manifiesta déficit significativo o no en la conducta adaptativa.

Seguidamente, siguiendo el planteamiento que hacen los profesionales del equipo de psíquicos del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA, 2017), los cuales recogen la información del manual AAIDD, (American Association Intellectual and Developmental Disabilities/ Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo), se aporta una de las clasificaciones de discapacidad intelectual en función del grado de afectación de la persona.

La clasificación que establece, es la siguiente:

Discapacidad intelectual leve, discapacidad intelectual moderada, discapacidad intelectual grave, discapacidad intelectual profunda o pluridiscapacidad y discapacidad intelectual de gravedad no especificada.

A continuación se describirán brevemente cada uno de los grados de discapacidad intelectual.

- Discapacidad intelectual leve

“Se incluye en la misma al alumnado cuya puntuación en CI, sin llegar a 55 – 50, se sitúa por debajo de 75 – 70 (unas 2 desviaciones típicas por debajo de la media, con un error de medida de aproximadamente 5 puntos). Acerca de ese tramo límite por arriba, en el DSM IV TR se indica que se podría diagnosticar discapacidad leve con un cociente intelectual entre 70 y 75 si existe déficit significativo en conducta adaptativa, pero no cuando no exista. El alumnado con discapacidad intelectual leve supone, aproximadamente, un 85% de los casos de discapacidad intelectual. Por lo general, suelen presentar ligeros déficits sensoriales y/o motores, adquieren habilidades sociales y comunicativas en la etapa de educación infantil y adquieren los aprendizajes instrumentales básicos en la etapa de educación primaria” (CREENA, 2017: 2).

- Discapacidad intelectual moderada

“Se incluye en la misma al alumnado cuya puntuación en CI se sitúa en el intervalo de CI entre 55 – 50 y 40 – 35. La conducta adaptativa de este alumnado suele verse afectada en todas las áreas del desarrollo. Suponen alrededor del 10% de toda la población con discapacidad intelectual. El alumnado con este tipo de discapacidad suele desarrollar habilidades comunicativas durante los primeros años de la infancia y, durante la escolarización, puede llegar a adquirir parcialmente los aprendizajes instrumentales básicos. Suelen aprender a trasladarse de forma autónoma por lugares que les resulten

familiares, atender a su cuidado personal con cierta supervisión y beneficiarse del entrenamiento en habilidades sociales” (CREENA, 2017: 2).

- Discapacidad intelectual grave

“Se incluye en la misma al alumnado cuya medida en CI se sitúa en el intervalo entre 35 – 40 y 20 – 25 y supone el 3-4% del total de la discapacidad intelectual. Las adquisiciones de lenguaje en los primeros años suelen ser escasas y a lo largo de la escolarización pueden aprender a hablar o a emplear algún signo de comunicación alternativo. La conducta adaptativa está muy afectada en todas las áreas del desarrollo, pero es posible el aprendizaje de habilidades elementales de cuidado personal” (CREENA, 2017:2).

- Discapacidad intelectual profunda o pluridiscapacidad

“La mayoría de este alumnado presenta una alteración neurológica identificada que explica esta discapacidad, la confluencia con otras (de ahí el término pluridiscapacidad que aquí se le asocia) y la gran diversidad que se da dentro del grupo. Por este motivo, uno de los ámbitos de atención prioritaria es el de la salud física. La medida del CI de este alumnado queda por debajo de 20–25 y supone el 1–2 % del total de la discapacidad intelectual. Suelen presentar limitado nivel de conciencia y desarrollo emocional, nula o escasa intencionalidad comunicativa, ausencia de habla y graves dificultades motrices. El nivel de autonomía, si existe, es muy reducido. La casuística supone un continuo que abarca desde alumnado “encamado”, con ausencia de control corporal, hasta alumnado que adquiere muy tardíamente algunos patrones básicos del desarrollo motor” (CREENA, 2017:2).

- Discapacidad intelectual de gravedad no especificada. Como su nombre indica, se trata de un tipo de discapacidad que deberá diagnosticarse en función de todas las manifestaciones particulares de la persona.

La participación activa de las personas con discapacidad intelectual en su entorno, lo determinará el nivel de autonomía que poseen y de los apoyos con los que cuentan.

2.3.6. Funcionamiento humano: desarrollo de actividades vitales

Funcionamiento humano es un término genérico que engloba todas las actividades vitales de una persona e incluye estructuras y funciones corporales, actividades individuales y participación, en lo cual influyen, a su vez, la propia salud y los factores contextuales o ambientales. Supone la interacción recíproca y dinámica entre diferentes dimensiones referidas al funcionamiento y desarrollo de actividades vitales de una persona. Las dimensiones englobadas son, habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados. Las limitaciones en el funcionamiento se denominan discapacidad y pueden derivar de un problema o varios en las estructuras y funciones corporales y en las actividades personales. (Wehemeyer et al, 2008).

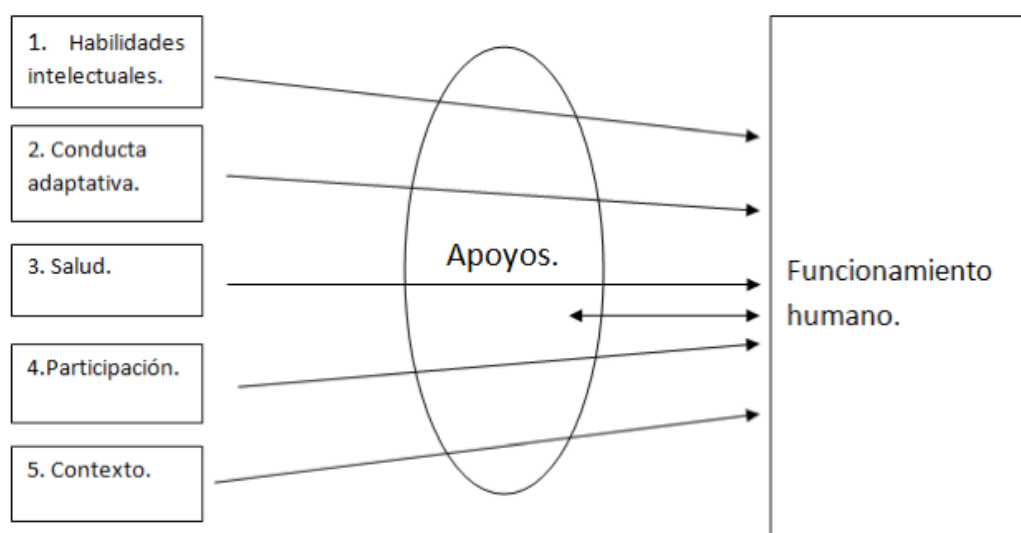


Figura 5: Funcionamiento Humano

Fuente: Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa

El objetivo esencial a la hora de definir y analizar estas dimensiones se centra en concertar los apoyos que han de facilitar el funcionamiento de cada individuo, con sus características, problemas y cualidades particulares situadas en un entorno concreto. Todas ellas encierran diferentes aspectos de la persona y del contexto, con la intención de mejorar los apoyos que contribuyan a mejorar el funcionamiento individual de cada persona.

Para poder ofrecer un diagnóstico acertado, como ya se ha expresado anteriormente, no es único requisito el valor del funcionamiento intelectual. Se deberá atender al funcionamiento de las diferentes dimensiones citadas anteriormente, de tal manera que se posibilite la posibilidad de ofrecer una valoración ajustada a la realidad de la persona que presenta Discapacidad Intelectual.

❖ Dimensiones

❖ Dimensión I: Habilidades intelectuales

La inteligencia se considera una capacidad mental general que incluye "razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia" (Luckasson y cols. 2002: 40).

La evaluación del funcionamiento intelectual es un aspecto imprescindible para diagnosticar discapacidad intelectual, y deberá realizarse por un profesional especializado y cualificado. Es primordial tener presente las cinco premisas a la hora de evaluar a las personas por lo que, en ocasiones, será necesaria la intervención de otros profesionales para realizar esta evaluación. No se deberá olvidar que las limitaciones en inteligencia por sí solas, no son decisivas, aunque sean un criterio necesario para establecer un diagnóstico, sino que se deberán tener en cuenta las cinco dimensiones.

❖ Dimensión II: Conducta adaptativa (habilidades, conceptuales, sociales y prácticas)

Se entiende por conducta adaptativa "el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria" (Luckasson y cols. 2002: 73). Si se presentan limitaciones en la conducta adaptativa, habrá dificultades relacionadas con el desarrollo de la vida diaria y también en el uso de herramientas para responder a los cambios en la vida y a las exigencias ambientales.

Algunos ejemplos de habilidades propias de las conductas adaptativas conceptuales, sociales y prácticas son los siguientes:

- Habilidades conceptuales: Lenguaje a nivel expresivo y comprensivo, lectura y escritura, conceptos de dinero.
- Habilidades sociales: Relaciones interpersonales, responsabilidad, autoestima, credulidad, ingenuidad, seguimiento de reglas.
- Habilidades prácticas:
 - Actividades de la vida diaria. Comida, movilidad, aseo, vestirse.
 - Actividades instrumentales de la vida diaria. Preparar comidas, limpieza de la casa, coger transporte público, tomar medicamentos, manejar dinero, uso del teléfono.
 - Habilidades ocupacionales.
 - Mantiene entornos seguros.

La existencia de dificultades en habilidades de adaptación, se presentan frecuentemente junto a limitaciones en capacidades de otras áreas, por lo que, será necesario realizar la evaluación de manera diferencial en distintos aspectos de la conducta

❖ Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales

Es una dimensión centrada en evaluar las interrelaciones con otras personas y en el rol social que desempeña. Se pone así de manifiesto la relevancia de estos aspectos en relación con la vida de la persona. La observación directa será el medio principal para evaluar la participación en las interacciones que establece el sujeto con su realidad material y social en las actividades diarias. Un funcionamiento adaptativo de comportamiento de la persona se producirá en base al nivel de compromiso para involucrarse (asistiendo a, interactuando con, participando en) en su ambiente. En cuanto a los roles sociales, éstos se refieren al conjunto de actividades consideradas como normales para un determinado grupo de edad, y podrán hacer referencia a aspectos personales, escolares, laborales, familiares, de ocio, espirituales, o de otro tipo.

❖ Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental y factores etiológicos)

Tomando como referente a la OMS (1980) por salud entendemos "estado de completo bienestar

físico, mental y social". Es coherente pensar que el desarrollo de los ámbitos de la persona, se podrán ver influidos por cualquier elemento que altere su salud física o mental; por tanto todas las dimensiones quedarán expuestas a la influencia de dichos elementos. Igualmente, las consecuencias de la salud física y mental facilitarán o limitarán el funcionamiento del sujeto.

Cabe destacar, la influencia a nivel emocional que pueden ejercer los ambientes sobre la persona, también serán cuestión determinante a la hora de valorar el nivel de funcionamiento y participación en la vida diaria.

La etiología se presenta como un diseño en el que intervienen, interactuando entre sí, diferentes factores en el constructo constituido por cuatro categorías de elementos de riesgo: biomédico, social, comportamental y educativo. Todo ello debe ser estrechamente contemplado por todas aquellas personas relacionadas con individuos con discapacidad intelectual de tal modo que el bienestar emocional sea ampliamente abordado.

❖ Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura)

Esta dimensión nos describe todas las relaciones que se presentan en la vida diaria de las personas. No solamente hace alusión a los múltiples ambientes en los que podrá desenvolverse una persona, sino que además integra la cultura, pues muchas conductas, están influidas por ella.

Como se puede observar, existe gran coincidencia con el planteamiento realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), (ya abordado en epígrafes anteriores), en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (2001) al valorar las habilidades adaptativas de las distintas dimensiones. La OMS propone sustituir los términos de deficiencia, discapacidad y minusvalía, por los de discapacidad, actividad y participación, con la intención de poder destacar el funcionamiento del sujeto y clasificar sus competencias y limitaciones.

Ya se conocen las dimensiones que se deberán valorar para determinar el grado de discapacidad y así poder establecer un diagnóstico fiable. El paso siguiente es la evaluación de todas ellas, para lo cual será conveniente seguir una determinada estructura, que conste de los pasos necesarios; en primer lugar, se deberá dar un diagnóstico, seguidamente se tratará de

establecer una clasificación y por último se finalizará con la planificación de apoyos para la persona.

- Con respecto al diagnóstico, Se comenzará con el registro de todos los datos arrojados por la evaluación de los tres elementos principales de la definición de discapacidad intelectual.

- a) funcionamiento intelectual

- b) conducta adaptativa

- c) edad de aparición

- Para establecer una clasificación, será necesario dejar constancia de las capacidades y limitaciones del individuo en las cinco dimensiones.

- a) Capacidades psíquicas

- b) Conducta adaptativa

- c) Participación, interacción y roles sociales

- d) Estado de Salud

- e) Contexto (ambiente y cultura)

- La clasificación será completada tras establecer una valoración y construir un perfil de necesidades en torno a nueve áreas clave de apoyo.

- 1) Desarrollo como persona

- 2) Educación

- 3) Vida en casa

- 4) Vida en la comunidad

- 5) Ámbito laboral

- 6) Salud y seguridad

- 7) Ámbito conductual

- 8) Social

- 9) Protección y defensa

Luckasson hace referencia a la cuestión de la siguiente manera:

"la discapacidad intelectual no es algo que tú tienes, ni es algo que tú eres, y tampoco es un trastorno médico o mental: "Retraso mental (discapacidad intelectual) se refiere a un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional, y está afectado positivamente por apoyos individualizados" (Luckasson y cols., 2002: 48).

Una idea latente en el manual de la AAIDD de 2010 es que las personas con discapacidad intelectual presentan diferencias con el resto de la población en cuanto a la naturaleza e intensidad de los apoyos que necesitan para participar en la vida comunitaria. Una herramienta de gran utilidad para facilitar la labor con respecto a la elección de apoyos, es la Escala de Intensidad de Apoyos para Niños y Adolescentes (Thomspon et al. 2008). Es un instrumento de evaluación que mide la intensidad de las necesidades de apoyo extraordinarias de los niños y jóvenes de 5 a 16 años con discapacidad intelectual.

De ahí la importancia que adquieren los apoyos: su elección e intensidad guardan relación con el grado en que la persona ha de participar en las actividades relacionadas con un funcionamiento individual estándar. En base a la elección y ajuste correcto de los apoyos establecidos a las necesidades de la persona, y que podrán variar en función de las circunstancias, las posibilidades de mejora en el funcionamiento diario de la persona se verán notablemente aumentadas.

▪ Apoyos

Los apoyos son recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano (Luckasson et al., 2002). Ampliando la definición, cabe señalar que éstos son recursos y estrategias destinadas a favorecer el funcionamiento personal, mediante la incentivación de intereses, de la educación, del desarrollo y del bienestar personal del discapacitado intelectual y que favorecen el funcionamiento individual.

La clasificación en cuanto a la intensidad y frecuencia de los apoyos que la persona necesita, para poder desenvolverse con normalidad en su entorno, se establece atendiendo a distintas circunstancias en relación a las personas concretas, las situaciones y etapas de la vida, pudiendo variar en duración e intensidad. Las necesidades de apoyo de una persona pueden medirse con diversos grados de precisión mediante el auto informe y otros indicadores sobre la intensidad de las necesidades de apoyo, tal como se logra utilizando la Escala de Intensidad de Apoyos (Thompson et al., 2004a).

- ✓ Tipos de apoyo para personas con discapacidad (FEAPS, 2001).
- Intermitente. Los apoyos se proporcionan cuando se necesitan. Esto significa que no siempre son necesarios, o que sólo son necesarios durante periodos cortos que coinciden con las transiciones de la vida. Los apoyos intermitentes pueden ser de intensidad alta o baja.
- Limitado. Este tipo de apoyo presenta como principal característica su consistencia en el tiempo, es limitado en el tiempo, pero no intermitente. Supondrá un coste inferior y menos personal que otros niveles más intensos de apoyo. Por ejemplo, preparar para un trabajo en un periodo limitado de tiempo.
- Extenso. Se trata de ofrecer una atención e implicación continua y regular, una posibilidad a modo de ejemplo sería el producirse cada día, en relación a algunos entornos y sin límite de tiempo. Podría ser un acompañamiento y apoyo a largo plazo en el trabajo.
- Generalizado. Este tipo de apoyo, se centra en la constancia y alta intensidad, pues son más profundos y necesitan más personal. En principio son apoyos para toda la vida y se proporcionan en diversos entornos. El no contar con ellos, podría suponer una clara merma en la calidad del funcionamiento personal.

A priori, todos los tipos de apoyo presentados, podrán ofrecerse tanto en un ambiente natural como en un ambiente basado en servicios y se orientarán a trabajar aquellas áreas en las que la persona presente limitaciones tales que requieran el trabajo de apoyo.

- Naturales: dados por personas o equipamientos en un entorno que lleva a resultados personales deseados. Son apoyos disponibles en el propio ambiente y culturalmente apropiados y están soportados por recursos del propio entorno.

Basados en servicios: proporcionados por personas o equipamientos que no forman parte del ambiente natural.

2.3.7. Condiciones Específicas Asociadas con la Discapacidad Intelectual

Es obvio pensar que las personas con capacidades diferentes intelectuales, pueden manifestar determinadas condiciones específicas que están asociadas con la Discapacidad Intelectual. Las más frecuentes según el DSM-V son las siguientes:

- Alteraciones del lenguaje: los trastornos del lenguaje presentados por personas con capacidades diferentes intelectuales son a nivel fonológico como dislalia o disfemia. Otros son los relacionados con el plano sintáctico como puede ser dificultad en la conjugación de las formas verbales, semánticos (vocabulario reducido) y pragmáticos, centrados en la dificultad a nivel comprensivo y expresivo.
- Trastornos psicomotores: entre otras limitaciones presentan escaso equilibrio, y una deambulación deficitaria, igualmente presentan dificultades de coordinación y deficiente imagen de sí mismos y escaso control motor.
- En el ámbito de las Habilidades Sociales, entendiendo por conducta adaptativa la capacidad del individuo para responder a las normas de autosuficiencia y responsabilidad fijadas por la sociedad y entendiendo por habilidades sociales son las conductas específicas que muestra una persona para realizar adecuadamente una tarea, diremos que su control puede ser muy variado dependiendo de la tipología. Entre ellas destacan: poco interés por hacer tareas escolares, tener muchos miedos, rechazar ayuda, mostrar agresividad, irascibilidad, hipo o

hiperkinesia, lenguaje incoherente, ver la realidad de forma distorsionada, inestabilidad emocional, reacciones imprevisibles.

- Procesos cognitivos: se presentan dificultades en las diferentes fases del proceso: recepción del estímulo, proceso y respuesta.

Como se puede observar, las limitaciones que pueden cursar con discapacidad intelectual, están relacionadas con los diferentes ámbitos de desarrollo de la persona, lo que da lugar a que se puedan necesitar apoyos de varios tipos y en función de todo ello, así será su nivel de autonomía y participación en la vida educativa, familiar y social.

2.3.8. Estrategias de intervención en el aula

En relación con el epígrafe anterior, es interesante conocer las estrategias de intervención y apoyos que se podrán precisar en el ámbito educativo. Los alumnos con capacidades diferentes intelectuales, como personas con limitaciones, requerirán contar con adaptaciones en el aula que les ayuden a situarse con las menores diferencias posibles con sus compañeros para enfrentar en proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Baptista (2007) algunas de las consideraciones a tener en cuenta en base a las características de la persona con discapacidad intelectual para que se produzca un funcionamiento óptimo del aula son las siguientes:

- Es básico hablar con el resto de compañeros y compañeras de la clase y explicar la situación del alumno con discapacidad resaltando sus capacidades, habilidades y destrezas.
- Indicar al alumno lo que tiene que hacer, haciendo uso del lenguaje oral y también con estímulos visuales, táctiles o auditivos, entre otros.
- Es importante eliminar distracciones y sentar al niño o a la niña del docente. También será oportuno sentarlo compañeros que le brinden su apoyo.
- Será necesario utilizar para la práctica de actividades diferentes materiales.

- Las instrucciones se le darán utilizando un lenguaje sencillo y se comprobará que lo ha entendido.
- Es fundamental trabajar con él o ella de manera individual aunque sea en periodos cortos, por ejemplo: cuando el resto de los niños estén ocupadas en otras tareas.
- La manipulación a través de objetos reales será muy positiva.
- Elogiar y animar al niño y a la niña cuando logre sus metas.
- Colocar al o la estudiante con un compañero(a) que le ayude a centrar su atención y a realizar los trabajos en clase.
- Tratar que el niño o la niña empiece por las tareas que le son fáciles de ejecutar y progresivamente pase a la fase de mayor dificultad.
- Fomentar el trabajo en equipo y animar a los compañeros que terminan antes que apoyen a su compañero o compañera con discapacidad.

De forma general, se podrá trabajar en el aula bajo las observaciones presentadas, pero siempre teniendo en cuenta la necesidad de adaptarlas a las particularidades de cada alumno y al desarrollo específico de cada aula.

2.4. Capacidades Diferentes de Alumnos con Trastorno del Espectro Autista

2.4.1. Definición de Autismo

En primer término, es importante hacer referencia a la etimología de la palabra; autismo proviene del prefijo griego *auto-*, de *autos*, que significa “propio, de uno mismo” y comenzó a utilizarse en 1911 por el psiquiatra suizo Bleuler (1911).

Los estudios de Martínez et al. (2012) transmiten que los primeros acercamientos a la clasificación médica hacia el autismo, se produjeron en la década de los cuarenta (1943- 1944) y que fueron planteados por Hans Asperger en Austria y Leo Kanner en Estados Unidos. Los dos consideraron como elementos centrales comunes, las dificultades sociales y de comunicación, rigidez mental e intereses limitados, e inicio temprano del trastorno, aunque Kanner (1944) defiende que el elemento fundamental en el autismo es la afectación de la interacción social.

A partir de ese momento, todos los aspectos que giran en torno al autismo para poseer un mayor conocimiento del tema, han ido variando de forma relevante, principalmente por los avances científicos que se han ido produciendo en este terreno.

En la década de los años cincuenta del siglo XX, el autismo era considerado como un trastorno psicogénico, pensando por momentos que un deficiente trato familiar, era el responsable del problema. Se exponía con un cuadro clínico tan delimitado, que daba la sensación de que todos los pacientes coincidían casi al cien por cien en todas las manifestaciones del trastorno. En la siguiente década, se desterraron estos planteamientos gracias a los análisis de autores al vislumbrar, que podían existir trastornos del desarrollo en capacidades infantiles como la imaginación, la socialización y la comunicación, conduciendo todo ello a que clasificaciones internacionales dirigiesen su enfoque hacia otro tipo problemas ligados al desarrollo, tales como el retraso mental. La consecuencia de todo ello fue que se adoptó el término Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD).

Otras personas muy implicadas en el estudio del autismo han sido Lorna Wing y Judith Gould. Hacia el año 1979 iniciaron sus investigaciones de este trastorno, y presentaron los tres aspectos básicos que definen el autismo: deficiencias en la interacción social, deficiencias en la comunicación y la imaginación, y presencia de conductas repetitivas y estereotipadas. Se trata de la manifestación de retraso en el funcionamiento en las áreas citadas, antes de los tres años. Ésta no fue su única aportación importante, además determinaron como distinción con el autismo de Kanner y el Asperger, la introducción de la noción dimensional de un “continuo”.

Las aportaciones de Wing y Gould contribuyen decisivamente a que se utilice el término Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Recientemente se ha publicado la quinta edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, esta nueva edición, implica un nuevo enfoque y una serie de novedades sustanciales respecto a su predecesor, el DSM IV TR (DSM 4ª Edición, Texto Revisado).

En el ámbito infanto-juvenil los trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales IV (DSM-IV-TR) pasan a convertirse en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales V (DSM-V) en trastornos del neurodesarrollo.

Asimismo, los trastornos generalizados del desarrollo, que hasta la aparición del DSM-V englobaban el trastorno autista, el trastorno de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, desaparecen para integrarse todos ellos en los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Los cuatro cuadros clínicos citados, en la actualidad, responden a una única condición con diferentes niveles de gravedad en el ámbito de la interacción social y de las conductas limitadas y repetitivas.

Siguiendo esta línea del establecimiento de nuevos diagnósticos, es necesario reseñar que respecto al trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), se contempla la posibilidad de realizar este diagnóstico junto con un trastorno del espectro autista (antes eran incompatibles).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, tradicionalmente se ha utilizado mucho más en el campo educativo y suele ser la referencia principal, que la Clasificación Internacional de Enfermedades, que se utiliza más en el ámbito sanitario.

Tal y como se ha indicado, los trastornos generalizados del desarrollo (TGD) desaparecen como categoría diagnóstica y todos se engloban en los trastornos del espectro autista. Este nuevo planteamiento, implica que se dé un continuo con diferentes niveles de gravedad y también implica que los niños se sitúen dentro del espectro autista en función del deterioro en los dos criterios diagnósticos principales: la comunicación social y los patrones de comportamientos restringidos y restrictivos. De esta forma los grados de gravedad se establecen en esos dos criterios, centrándose en el nivel de ayuda que requieran.

Tras conocer la evolución del tema, se describirá con mayor detenimiento aspectos relevantes de la cuestión.

Uno de los apartados que se contempla en la legislación educativa vigente, es la Atención a la Diversidad, (LOE, 2006; LOMCE, 2013) el motivo por el que cada día tiene más peso específico

radica en el hecho de que en las aulas de alumnado cada vez más, se cuenta con alumnado más diverso, con necesidades específicas a las que la institución educativa debe responder (Echeita, 2008; Escudero y Martínez, 2011; Pujolàs, 2012). Un sector del alumnado de nueva incorporación en los centros educativos ordinarios, y por tanto, al que habrá que cubrir esos aspectos que aún no se encuentren muy desarrollados, es el diagnosticado con trastorno del espectro autista (TEA).

En primer lugar, se abordará la cuestión de la definición de trastorno del espectro autista, presentando algunas de las definiciones más relevantes que se han dado del autismo.

Para Riviére (2007) el autismo en sí mismo no se califica como una enfermedad sino como un conjunto de síntomas persistentes. Están caracterizados por las alteraciones cualitativas de la interacción y relación social, alteraciones de la comunicación, del lenguaje y falta de flexibilidad mental y limitaciones de la actividad imaginativa comúnmente conocidos como la Tríada de Alteraciones (Wing, 1992).

La Organización Mundial de la Salud, entiende por Autismo infantil, el trastorno generalizado del desarrollo definido por la presencia de un desarrollo alterado, manifestándose antes de los tres años así como por un tipo característico de comportamiento anormal que afecta a la interacción social, a la comunicación y a la presencia de actividades repetitivas y restrictivas. Igualmente expone que el trastorno predomina en los chicos con una frecuencia tres a cuatro veces superior a la que se presenta en las chicas.

Martos Pérez et al., (2011), determinan que el autismo podría definirse como un síndrome del comportamiento de disfunción neurológica, que se caracteriza por disfunciones en el área de la comunicación, en las interacciones sociales y en las actividades e intereses del niño.

Tuchman (2013), indica que, el Autismo es un término que se utiliza para describir a un grupo heterogéneo de niños, cuyas características comportamentales se solapan con manifestaciones clínicas de diversos trastornos del desarrollo definido por su comportamiento. La heterogeneidad clínica y biológica del TEA es congruente con el punto de vista de que el TEA es la expresión de un desarrollo cerebral atípico que da lugar a manifestaciones clínicas variables.

Ideas claves destacables de las definiciones aportadas son: el autismo es como el conjunto de trastornos severos del desarrollo neurológico, que generalmente perdura toda la vida, y que está caracterizado por dificultades en las relaciones sociales, por presentar alteraciones en la capacidad de comunicación, y por la presencia de patrones de conducta estereotipados, restringidos y repetitivos como pueda ser seguir rutinas muy específicas. Sin duda, el autismo merma la capacidad de una persona para comunicarse y relacionarse con otros, les resulta difícil hacer amigos, compartir, manifestar empatía, etc. En el plano de la comunicación y el lenguaje, en ocasiones muestran mutismo selectivo o repiten preguntas, frases y expresiones (ecolalias). Por último decir, que tienen dificultades en cuanto al juego simbólico y en relación a conducta e intereses restringidos, especiales, destacar que les interesan pocas cosas pero de forma muy intensa y obsesiva. También destacar que presentan manías y rigidez mental.

Tanto la Asociación Americana de Psiquiatría como la Organización Mundial de la Salud coinciden en que ha de darse un deterioro de la interacción social recíproca de la comunicación y que exista un repertorio restringido de actividades y conductas, para poder hablar de la existencia de un Trastorno del Espectro Autista. Se tiene el convencimiento de que las personas con TEA deben desarrollar su vida en torno a diferentes ámbitos de relación, al igual que cualquier otra persona, independientemente de sus circunstancias. Pero para que esa interrelación con otros entornos sea factible, dejando en un segundo plano las características provenientes del trastorno, será preciso y fundamental, que adquieran aquellas competencias y habilidades necesarias para el establecimiento de relaciones con el contexto y las personas que en él se encuentran (Lozano y Alcaraz (2010,2012); Lozano, Alcaraz y Colás (2010 a y b).

En cuanto a los síntomas manifestados, el abanico va desde síntomas leves hasta muy severos. Los trastornos del espectro autista (TEA), son considerados trastornos del neurodesarrollo que presentan una gran variedad de manifestaciones clínicas y causas orgánicas, y afectan de forma diversa y con distinto grado de intensidad a cada individuo; esto significa que dos personas con el mismo diagnóstico pueden comportarse de diferente manera y tener aptitudes distintas. Se considera que la incidencia de autismo a nivel mundial es de tres a seis niños por cada 1.000, existiendo cuatro veces más probabilidades de aparición en los varones que en las mujeres, sin distinción entre razas, nivel socioeconómico o área geográfica. Es

importante destacar que el diagnóstico del autismo va en aumento de forma considerable. Esta conclusión se corrobora en numerosos estudios, como los realizados por Fombonne (2005), donde encuentra que la media de la tasa de prevalencia ha subido de un 4,7/10000 a 22/10000 en menos de 50 años.

2.4.2. Diagnóstico del Autismo

Actualmente se cuenta con dos sistemas de clasificación diagnóstica: uno de ellos es el establecido por la Asociación Psiquiátrica Norteamericana; el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, que constituye el sistema más utilizado para la investigación internacional de calidad y que en su nueva versión se aleja de la antigua conceptualización de Trastorno Generalizado del Desarrollo, para presentar el nuevo término, Trastornos del Espectro Autista (DSM-V desde el año 2013 se cuenta con la quinta versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales). El otro sistema de clasificación es la clasificación internacional de los trastornos mentales, desarrollada por la Organización Mundial de la Salud, la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), que se utiliza de manera oficial para codificar las enfermedades en muchos países y que mantiene la antigua clasificación. En el periodo en el que se elaboró el DSM-IV, en cuyo estudio de campo se incluyeron casos de diversos países, entre ellos, España, se buscó la convergencia de criterios con la CIE, con el objeto de poder establecer comparaciones entre los futuros estudios de investigación y minimizar el riesgo de que las personas recibieran diagnósticos diferentes. El resultado de este planteamiento fue que las categorías diagnósticas recogidas en ambos, se ajustaron perfectamente en sus criterios. Ahora con el DSM-V y a punto de ser publicado el CIE 11 (2017), lo idóneo sería contar con un sistema homogéneo de clasificación. Por el momento, resulta estrictamente necesario señalar tanto en toda investigación como en el proceso de elaboración de un informe diagnóstico, cuál de las dos clasificaciones se utiliza como marco de referencia.

Para emitir un buen diagnóstico del trastorno autista es preciso hacer uso de distintas pruebas cognitivas y de lenguaje, así como el realizar una evaluación neurológica detallada. La finalidad de estas pruebas, además del propio diagnóstico de la enfermedad, es descartar que se padezcan otras patologías.

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, (en inglés, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V), en su quinta edición, proporciona una descripción de los síntomas que debe cumplir un individuo para diagnosticarle trastorno del espectro autista. En esta nueva clasificación, se considera que las características fundamentales del autismo son: un desarrollo de la interacción social y de la comunicación, claramente anormal o deficitaria, y un repertorio muy restringido de actividades e intereses. Obviamente se comprende que no todas las personas con trastorno del espectro autista, lo padecen con la misma gravedad de afectación.

En el apartado siguiente, se expone el texto que desarrolla toda la información necesaria para poder diagnosticar un trastorno del espectro autista. Lo reseñamos de forma tan explícita porque es importante decir que se reflejará de forma literal a como se recoge en el DSM-V

El trastorno del espectro autista, es un trastorno del desarrollo neurológico que está presente desde la infancia, pero que puede no ser detectado hasta más tarde debido a unas demandas sociales mínimas y al apoyo en los primeros años de los padres o cuidadores.

Los resultados de investigaciones revelan que es difícil separar los síntomas sociales y los de comunicación, ya que se superponen; por ejemplo, el contacto visual, la gestualidad y la expresividad facial son al mismo tiempo síntoma social y comunicativo. Los déficits de la conducta social son inseparables de los comunicativos: es mejor considerarlos como un mismo conjunto de síntomas.

En lo que se refiere al desarrollo de los aspectos referidos al diagnóstico del Trastorno del espectro autista, se expondrá todo su contenido tal y como aparece reflejado en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su quinta edición por lo específico de la cuestión (DSM-V, 2013: 50-51).

- ❖ Se determinará y se dará el diagnóstico de Trastorno del espectro autista, si la persona a la que se está valorando cumple los criterios A, B, C y D.

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, 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.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, 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.
3. 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.

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. 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).

2. 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).
3. 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).
4. 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).

Otro aspecto básico para dar un diagnóstico ajustado a la realidad es especificar la gravedad actual de las limitaciones:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la

comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

En el DSM-V, nos encontramos con la siguiente aclaración. Nota: A los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo. Los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro del autismo, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática).

- ❖ Especificar si, (será necesario indicar si el trastorno del espectro autista cursa con alguna de las patologías siguientes):

Se acompaña o no de discapacidad intelectual.

Se acompaña o no de un trastorno del lenguaje.

Se asocia con una condición médica o genética o con un factor ambiental conocido (Nota de codificación: use un código adicional para identificar la condición médica o genética).

Se asocia con otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento (Nota de codificación: use otro(s) código(s) adicional(es) para identificar el trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento asociado).

Con catatonia (hacer referencia a los criterios de catatonia asociada con otro trastorno mental) (Nota de codificación: use el código adicional 293.89 [F06.1] catatonia asociada con trastorno del espectro de autismo para indicar la presencia de catatonia concurrente).

- ❖ También debe especificarse el nivel de severidad

Los niveles de severidad en las manifestaciones del trastorno tanto en comunicación social como en intereses restrictivos y conductas repetitivas, determinarán el tipo de apoyo que recibirá cada persona. Se establecen tres tipos de grados, 1, 2 y 3. El más leve es el 1 y el

más agudo el tres. A más grado de severidad, mayor apoyo tanto en frecuencia como en intensidad (DSM-V, 2013).

Tabla III. Apoyos recibidos por una persona con trastorno del espectro autista en comunicación social

APOYO EN COMUNICACIÓN SOCIAL		
NIVEL DE SEVERIDAD	TIPO DE APOYO	DESCRIPCIÓN
Nivel de Severidad 1	Requiere apoyo	Sin apoyos, las dificultades de comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestra dificultades al iniciar interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar utilizando oraciones completas e implicarse en la comunicación pero que en ocasiones falla en el flujo de ida y vuelta de las conversaciones y cuyos intentos por hacer amigos son atípicos y generalmente fracasan.
Nivel de Severidad 2	Requiere un apoyo sustancial	Déficits marcados en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los déficits sociales son aparentes incluso con ayuda de apoyos; inician un número cerrado de interacciones sociales; y responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de otros. Por ejemplo, una persona que habla con frases sencillas, cuya capacidad para interactuar se limita a intereses restringidos y que manifiesta comportamientos atípicos a nivel no verbal.
Nivel de Severidad 3	Requiere un apoyo muy sustancial	Déficits severos en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones severas en el funcionamiento, inicia escasas interacciones y responde parcamente a los intentos de relación de otros. Por ejemplo, una persona con muy pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacciones sociales, y que cuando lo hace, realiza aproximaciones inusuales únicamente para satisfacer sus necesidades y sólo responde a acercamientos sociales muy directos.

Fuente: Elaboración propia a partir de DSM-V (2013)

Tabla IV. Apoyos recibidos por una persona con trastorno del espectro autista en Intereses Restringidos y Conducta Repetitiva

APOYO EN INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTA REPETITIVA		
NIVEL DE SEVERIDAD	TIPO DE APOYO	DESCRIPCIÓN
Nivel de Severidad 1	Requiere apoyo	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa en cuanto al funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas surgidos en relación a la organización y planificación obstaculizan la independencia.
Nivel de Severidad 2	Requiere un apoyo sustancial	El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar la nueva situación tras el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a ojos de un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.
Nivel de Severidad 3	Requiere un apoyo muy sustancial	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad afrontando cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos, interfieren notablemente en el funcionamiento en todas las esferas. Se manifiesta gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.

Fuente: Elaboración propia a partir de Asemco (2013)

Si analizamos el contenido de los tres criterios diagnósticos, se percibe que, además de los dos síntomas básicos, se incluye un criterio referido al inicio sintomatológico (C), de forma que únicamente puede diagnosticarse el Trastorno del Espectro Autista si los criterios A y B se manifiestan durante la primera infancia. El motivo de incluir este criterio temporal es el de poder diferenciar entre el TEA que, por definición, aparece muy precozmente, del trastorno desintegrativo de la infancia, que se manifiesta después de un periodo de aparente normalidad no inferior a los 2 años de edad (DSM-5, 2013).

Tras valorar el diagnóstico y los apoyos que se podrán requerir por parte de las personas con trastorno del espectro autista, el epígrafe que nos ocupa, se centra en el cómo se registrarán los datos sobre la afectación que sufre una persona. A continuación se abordará la cuestión en base a la información proporcionada en el DSM-5 (2013).

Es básico registrar la situación de la persona con trastorno del espectro autista en función de las características que reflejamos en la siguiente tabla, cuyos datos se han obtenido del DSM-V (2013).

Tabla V. Procedimientos de registro en la patología del autismo

PROCEDIMIENTOS DE REGISTRO	
ASPECTOS A TENER EN CUENTA	DESCRIPCIÓN
Correlación con otra patología	Si correlaciona con una afección médica o genética conocida, con otro trastorno del desarrollo neurológico, mental, o del comportamiento, se registrará asociado a la patología sufrida (y se dará el nombre de la afección, trastorno o factor).
Gravedad del autismo	La gravedad se registrará de acuerdo con el grado de ayuda necesaria para cada uno de los dominios psicopatológicos (p. ej., necesita apoyo importante para limitaciones en la comunicación social y apoyo notable para comportamientos restringidos y repetitivos).

Existencia o no de deterioro intelectual	Se especificará si existe deterioro intelectual acompañante o no.
Deterioro o no del lenguaje acompañante	Hacer constar la existencia o no de deterioro del lenguaje acompañante y se registrará el grado actual de funcionamiento verbal (p. ej., con deterioro del lenguaje acompañante-habla no inteligible” o “con deterioro del lenguaje acompañante-habla con frases).
Existencia de catatonía	Se registrará por separado la catatonía asociada a trastorno del espectro del autismo.

Fuente: Elaboración propia a partir de DSM-V (2013)

Indudablemente el diagnóstico será más fiable si se basa en la información aportada por varias fuentes, como observaciones de los médicos, el historial del cuidador y, en la medida de lo posible, el informe personal. En el caso del autismo, el diagnóstico siempre debe ser realizado por un equipo multidisciplinar que esté integrado por neurólogo, psicólogo, psiquiatra, terapeuta del lenguaje y, en ocasiones, otros profesionales especialistas en este tipo de trastornos), aunque existen ciertos síntomas que pueden hacer sospechar de la presencia de este trastorno (DSM-5, 2013).

La Discapacidad Intelectual y el Trastorno del Espectro Autista, aparecen con frecuencia unidas, y para poder realizar un diagnóstico en el que ambas patologías correlacionen, la comunicación social debe situarse por debajo de lo esperado a nivel general del desarrollo.

En cuanto a las personas diagnosticadas, según el DSM-IV, de trastorno autista, Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado, actualmente se les aplicará el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista. Del mismo modo, aquellas personas con deficiencias destacables de la comunicación social, pero que no serán diagnosticadas como TEA, serán

evaluadas para recibir el diagnóstico de un nuevo trastorno definido en el DSM-5 denominado “trastorno de la comunicación (pragmático) social”. La diferencia principal con un TEA es que en el trastorno de la comunicación social no se cumple el criterio diagnóstico B, por lo que no se observan patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

2.4.3. Origen del Autismo

En los últimos años, los investigadores han explorado varias teorías sobre las causas del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Ninguna de ellas por sí sola ha logrado ofrecer respuesta, por lo que en la actualidad se considera que su etiología es multifactorial. Lo que sí parece claro es que se considera que el TEA es un trastorno del neurodesarrollo con una fuerte disposición genética que parece estar influenciada por factores medioambientales (Geschwind, 2009). Dicho de otra manera, es probable que la suma de muchos factores distintos sean los causantes del autismo.

Las investigaciones científicas han relacionado la aparición del autismo en el niño con las siguientes causas:

- ✓ **Genéticas:** Se estima que alrededor del 25% de los casos diagnosticados de TEA tienen un origen puramente genético. Las investigaciones tendrán como finalidad determinar los genes involucrados en la aparición del trastorno, y ya han establecido la relación directa entre la inhibición del gen de la neurología NL1 y el desarrollo de autismo, aunque se sabe que hay más genes implicados.
- ✓ **Neurológicas:** En aquellos pacientes diagnosticados con trastornos del espectro autista, se han constatado alteraciones neurológicas, principalmente centradas en las áreas que coordinan el aprendizaje y la conducta,
- ✓ **Por agentes bioquímicos:** se han determinado alteraciones en los niveles de ciertos neurotransmisores, principalmente serotonina y triptófano.
- ✓ **Debido a agentes infecciosos y ambientales:** determinadas infecciones o la exposición a ciertas sustancias durante el embarazo pueden provocar malformaciones y alteraciones

en el desarrollo neuronal del feto que, en el momento del nacimiento, pueden manifestarse con alteraciones como, por ejemplo, trastornos del espectro autista.

- En el estudio de las causas del Autismo se han desarrollado varias teorías, que tratan de explicar el origen del trastorno del espectro autista. Entre las teorías que más aceptación han tenido están, las genéticas, las neurobiológicas y las psicológicas.
- ✓ En la línea de explicaciones genéticas, éstas manifiestan que el autismo es altamente heredable, pero la causa incluye tantos factores ambientales (contaminación, alimentación) como susceptibilidad genética.

Según diversas investigaciones, es más probable que el autismo ocurra en un niño que heredó tres de cuatro genes (involucrados en el autismo) de sus padres y que cada uno de ellos contribuya con el fenotipo. Los análisis genéticos han sugerido un gran número de vínculos entre el autismo y los probables genes que lo causan. La tasa de autismo, 4:1, hombres: mujeres, sugeriría que el cromosoma X participa en su etiología, pero el estudio de transmisión por herencia de padres a hijos indica que la relación con el cromosoma X sólo explica una parte mínima de la variación genética. No existe un solo cromosoma específico implicado claramente en el trastorno, se han hallado alteraciones en algunos posibles genes en múltiples estudios. Diferentes investigaciones, incluyendo el proyecto del genoma de los autistas, han encontrado tres genes ligados a los cromosomas 2q, 7q y 17q que han dado resultados tanto positivos como negativos (Lamb y Sykes, 2007).

- ✓ Con respecto a las teorías centradas en el ámbito de la neurobiología, lo más destacable son las siguientes aportaciones:

Los datos arrojados por investigaciones llevadas a cabo sobre diversas teorías, presentan que unidas a las dificultades habituales de las personas con autismo, se situarían alteraciones en distintas áreas del cerebro como son el sistema límbico y el cerebelo. Mardomingo Sanz señala en su artículo “Neurobiología del Espectro Autista” (2002), las diferentes teorías sobre la afectación de los hemisferios cerebrales en el autismo, llegando a concluir que la complejidad del cuadro clínico hace suponer

un trastorno generalizado que afecta a los lóbulos frontales, temporales y al sistema límbico.

En general, se consideran cuatro posibles explicaciones neurobiológicas en base a las cuales se sostienen las alteraciones del espectro autista:

- La primera, encuentra su origen en los cambios que se manifiestan en el lóbulo temporal y el sistema límbico (Penn, 2006); se fundamenta en estudios con neuroimágenes en los que se observan alteraciones en los procesos madurativos del lóbulo temporal, los cuales podrían ser la causa del deterioro de estos circuitos durante el desarrollo, dando lugar a síntomas similares a los presentados en lesiones cerebrales.
- Una segunda explicación se encuentra a nivel del cerebelo, donde se percibe pérdida selectiva de células de Purkinje (son una clase de neurona localizada en la corteza cerebelosa y en el miocardio) y reducciones en las células granulosas de esta misma estructura en pacientes con TEA (Bauman y Kemper, 2005).
- Una tercera alteración detectada (Damasio y Maurer, 1978), hace referencia a la identificación de cambios en los circuitos frontoestriados (conectan con todas las zonas corticales, que aportan la información sensitiva necesaria en todo momento para tomar las decisiones) que ocasionan síntomas neurológicos semejantes a las discinesias, distonías, trastornos de la marcha, asimetrías faciales y otros signos psicomotores, los cuales presentan paralelismos con ciertos comportamientos estereotipados del TEA y que han sido confirmados recientemente (Penn, 2006).
- Por último, se hace referencia al aspecto que proviene de los cambios a nivel de los procesos madurativos del cerebro. Con respecto a ello, se ha percibido un aumento en el tamaño del cerebro de los individuos con TEA, a partir de alteraciones en el proceso normal a nivel de la corteza cerebral (Penn, 2006). Herbert, Ziegler, Deutsch, O'Brien, Lange, Bakardjiev y Caviness (2003) señalan, en relación con esta cuestión, que en general los cerebros de los niños con TEA son más grandes que los cerebros de los niños que no lo padecen, al parecer debido a cambios en el volumen de sustancia blanca. Igualmente, afirman que no son cambios homogéneos sino que se observa un aumento de sustancia blanca en algunas

regiones del cerebro más que en otras, y aunque Herbert et al. (2003) señalan que esto no necesariamente es la causa de las dificultades de los niños con TEA, consideran que puede ser un aspecto importante en la dificultad del comportamiento social y emocional que estos presentan.

✓ Como aspectos destacables de la corriente psicológica, están las siguientes teorías:

- Teoría de la Mente (Baron-Cohen 1985). Consiste en el déficit específico cognitivo, es decir, muestran limitaciones en cuanto a ponerse en el lugar del otro, habilidad de la empatía. Por lo que les resulta difícil atribuir creencias y estados mentales a los demás o poder explicar y predecir la conducta de otras personas.
- Teoría afectiva (Hobson 1995). Se trata de la teoría emocional según la cual, se observa en las personas con trastorno del espectro autista la incapacidad innata para interactuar emocionalmente con los demás. Dicho de otro modo, no comparten sus emociones. Entre las capacidades innatas de las que carecen se encuentran la capacidad de preferir los estímulos sociales y los programas de armonización o la capacidad de poder coordinarse o responder a los estímulos sociales.
- Teoría del déficit en coherencia central (Firth y Happé 1994). Según esta teoría, tienen problemas para organizar eficazmente las conductas orientadas a la consecución de una meta y en relación a las funciones ejecutivas como procesar, rechazar o seleccionar información. Estas dificultades se deben a un problema en el lóbulo frontal. En base a esta explicación, se considera necesaria la planificación, previsión y anticipación de los hechos para que estas personas se sientan tranquilas y seguras.
- Teoría del déficit en funciones ejecutivas (Ozonoff 1991). Consiste en la existencia de dificultades específicas para dar coherencia global a toda la información recibida de las distintas modalidades sensoriales. Defiende que les resulta difícil centrarse en algo general y procesan sólo los pequeños detalles. Muestran selectividad en túnel, es decir, en cuanto a la recepción

de estímulos, están pendientes de un único canal. La hiperselectividad de tipo visual también es muy característica dentro de este colectivo (son pensadores visuales).

La conclusión alcanzada, tras conocer las opiniones de expertos, con respecto al origen del autismo, defiende que es el resultado de disfunciones multifactoriales del desarrollo del sistema nervioso central, pero se desconoce el origen exacto. Para dar una visión global de la situación presentamos la siguiente tabla que reúne la información descrita.

Tabla VI. Causas explicativas del origen del autismo

CORRIENTES EXPLICATIVAS		
GENÉTICAS	NEUROBIOLÓGICAS	PSICOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Debido a factores hereditarios. ➤ También reconoce factores ambientales. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Debido a cambios que se manifiestan en el lóbulo temporal y el sistema límbico. ➤ Pérdida y reducción de células en el cerebelo. ➤ Cambios en los circuitos frontoestriados. ➤ Cambios a nivel de los procesos madurativos del cerebro. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Teoría de la Mente. Déficit específico cognitivo, es decir, muestran limitaciones en la habilidad de la empatía. ➤ Teoría afectiva. Se observa una incapacidad innata para interactuar emocionalmente con los demás. ➤ Teoría del déficit en coherencia central. Se manifiestan problemas para organizar eficazmente las conductas orientadas a la consecución de una meta. ➤ Teoría del déficit en funciones ejecutivas. Dificultades

		específicas para dar coherencia global a toda la información recibida de las distintas modalidades sensoriales.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

2.4.4. Aprendizaje e intervención en el ámbito escolar con niños con autismo

Desarrollar una labor educativa eficaz en el ámbito escolar con niños con autismo, supondrá en primer lugar conocer en profundidad a los alumnos, para que a continuación se pueda proceder a realizar una eficaz intervención educativa, realizando una buena selección del material que se va a utilizar. Es importante saber que las personas con autismo, son pensadores visuales, es decir, entienden y retienen mejor los conocimientos percibidos visualmente. En el desarrollo de las clases será muy importante seguir una línea de trabajo en la que exista un continuo apoyo visual acompañando las actividades planteadas.

De forma previa a la elección de soportes y materiales de trabajo, es fundamental tener presente determinadas consideraciones para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma óptima. Debido a que los niños con autismo no poseen las necesarias habilidades sociales y de comunicación para poder relacionarse con sus iguales, habrá de encontrarse el modo para que lo consigan.

- El primer paso antes de enseñarles a comunicarse, es motivarles para que tengan interés por establecer comunicación. Sin duda, el camino idóneo será conocer los intereses que posea para captar su atención.
- Otra cuestión fundamental será la de estructurarles muy bien su día para que sepan que van a hacer por adelantado, estableciendo sus rutinas fijas, pues no tienen sentido ni de la ubicación ni del tiempo. A partir de estas premisas, enfocaremos aprendizajes.
- Los niños con trastorno del espectro autista, no pueden llevar a cabo el aprendizaje por imitación que ponen en práctica otros niños, por lo tanto se utilizarán estrategias específicas para ellos. Una vía favorecedora del proceso al ser aprendices visuales, es a

través de la relación imagen-objeto, pues ocasionalmente, estos niños no hablan en parte porque no relacionan las palabras con el objeto o desconocen el significado específico. Por otro lado, al costarles generar la imagen asociada a una palabra o a una acción, si la ven, ellos pueden interpretarla más fácilmente. La mayoría de niños con autismo, con lenguaje funcional, se comunican con ecolalias, es decir, repitiendo el lenguaje de otros, bien de forma inmediata o dejando transcurrir un determinado espacio de tiempo después de haber escuchado la palabra o frase que se repite. La ecolalia equivaldría a emisiones de una palabra o a etiquetas de suceso u objeto. Las ecolalias no son símbolos en sí, sino que como algunos investigadores como fueron Prizant y Weterby (1987) denominaron, estrategias de reconstrucción. Los niños las utilizan para representar los sucesos o secuencias de acciones que desean.

Una vez que se establecen pautas de actuación y en función de las actividades que se desarrollarán, algunos de los programas de trabajo que se pueden utilizar son:

- Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión distintas (alternativas) al lenguaje hablado, cuya finalidad es la de aumentar y/o compensar las dificultades de comunicación y lenguaje que presentan muchas personas con discapacidad. Engloba un sistema de herramientas para la intervención comunicativa, que serán utilizadas por personas con diversas alteraciones de la comunicación y/o el lenguaje. Su objetivo principal será aprender códigos no vocales (imágenes, signos y pictogramas) que le servirán al sujeto para comunicarse. También son empleados con el fin de motivar la intención comunicativa y componer una alternativa al lenguaje oral. La comunicación y el lenguaje son esenciales para todo ser humano, para relacionarse con los demás, para aprender, para disfrutar y para participar en la sociedad. Actualmente, gracias a estos sistemas, ninguna persona debe sentirse alejada de su participación social. Razón por la que todas las personas, ya sean niños, jóvenes, adultos o ancianos, que por cualquier causa no han adquirido como los TEA, o han perdido un nivel de habla suficiente para comunicarse de forma satisfactoria, necesitan usar un SAAC.
- Conociendo que la ruta visual es la principal vía de procesamiento de la información en el autismo, será muy positivo optar por el uso de sistemas aumentativos de comunicación

(SAAC) que combinan la palabra con apoyos visuales programa de comunicación por intercambio de imágenes The Picture Exchange Communication System (PECS) (Palau y col. 2010), que favorecen la comunicación espontánea y funcional, condiciones necesarias de todo programa. El uso de SAAC han demostrado tener efectos positivos en el comportamiento socio comunicativo de los niños con TEA (Ganz, 2012).

- La Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) es complementaria con la rehabilitación del habla natural, y además puede ayudar al éxito de la misma cuando éste es posible. No se dudará en cuanto a su introducción a edades tempranas, tan pronto como se observan dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, o poco después de que cualquier accidente o enfermedad haya provocado su deterioro. No existe ninguna evidencia de que el uso de CAA interfiera en el desarrollo o la recuperación del habla. Igualmente se tendrá en consideración que una ayuda no vocal exige una idea y preparación cuidadosa para cada caso individual. La persona beneficiaria de la ayuda deberá participar tanto como sea posible, siendo acertado también incluir a quienes sean importantes en la vida diaria de la persona.

Desde el inicio se ha de tener claro cuál será el objetivo de la ayuda, quién la usará, dónde se usará y para qué fin servirá. El objetivo general es instaurar o ampliar los canales de comunicación social de las personas con alteración o imposibilidad del habla, contribuyendo así a una mejor calidad de vida. Otro objetivo será aumentar la autonomía de la persona, mejorando su autoestima, el desarrollo social, el desarrollo cognitivo, el afectivo, etc. Para tener una visión más clara de la utilización de estos sistemas, siguiendo a Arreguin (1983) se aporta una tabla en la que se muestran las ventajas e inconvenientes.

Tabla VII. *Utilización de los sistemas alimentarios y alternativos de comunicación*

UTILIZACIÓN DE LOS SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN (SAAC)	
VENTAJAS	INCONVENIENTES
Facilitan la integración del individuo evitando así su aislamiento.	El llevar consigo fichas para poder comunicarse y que estén adaptadas a cada sujeto y a sus necesidades.

Personas con graves déficits pueden utilizarlo debido a la escasa demanda de destrezas motrices y habilidades cognitivas, lo que facilita su uso en personas con graves déficits.	Debido al entrenamiento en el sistema el número de interlocutores se verá reducido.
Contribuyen a mejorar la autonomía de la persona que lo utiliza.	No existe equilibrio en las interacciones emisor-receptor, tanto cuantitativamente como cualitativamente.
Reducen la ansiedad creando un espacio más amplio para la comunicación.	La comunicación no es abierta a varios interlocutores a la vez.
Mejoran la interacción comunicativa.	La comunicación es más lenta y queda limitada por la capacidad de memoria.
Se presenta como un sistema motivador ya que representan la realidad de su entorno y sencillo en cuando a su utilización.	

Fuente: Elaboración propia

En conclusión, se puede decir que no existe un modelo perfecto de ayuda técnica para ningún sujeto, por lo que las ventajas e inconvenientes deben ser sopesados separadamente en cada caso.

- ❖ A continuación se hace referencia brevemente a aquellos programas alternativos y aumentativos de comunicación que podríamos utilizar con alumnos autistas en clase y con sus familias en casa. Es fundamental que se cuente con el apoyo y la colaboración de las familias.

A) Programa de Comunicación total de B. Shaeffer.

Emplea, simultáneamente, el habla signada y la comunicación oral. Es decir, se signa o se hace el gesto correspondiente, a la vez que se comunica oralmente para fomentar la aparición o el desarrollo del habla, a la vez que se podría determinar un canal comunicativo y de interacción social.

B) PECS (The Picture Exchange Communication System) de Bondy y Frost (1996) que consiste en intercambiar imágenes, empleando objetos, pictogramas, dibujos o tarjetas con fotografías en función del grado de desarrollo de los alumnos.

C) Paneles y Agenda visuales de anticipación

Es material visual que se emplea con personas que tienen facilidad para aprender o pensar a través de imágenes como es el caso del Trastorno del Espectro del Autismo.

Existen muchos tipos, sobre los que destacaremos los paneles de peticiones, de planificación de la acción y las agendas.

El panel de petición “favorece la ampliación de gustos e intereses, y el trabajo de las habilidades para realizar elecciones” (Merino Martínez et al. 2013:43). Los paneles de planificación de la acción facilitan el seguimiento de los pasos para realizar una actividad determinada (Merino Martínez et al. 2013). Por último, las agendas son un elemento que proporcionan claridad y organización a las vidas de estos alumnos, determinando las actividades de cada momento.

D) ARASAAC: Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa.

Este portal ofrece multitud de pictogramas, imágenes, materiales y software para trabajar la comunicación con personas con trastornos del espectro autista. Además de un completo banco de pictogramas, también ofrece la posibilidad de crear tableros de comunicación, horarios, o calendarios, para ser utilizados con individuos que requieran el uso de Sistemas Aumentativos o Alternativos de Comunicación. El banco de recursos pictográficos que posee es muy extenso, se calcula que cuenta con alrededor de 4.000 pictogramas diferentes. Su uso está muy extendido, lo que está dando lugar a que sea el marco de referencia en la elaboración de material a base de pictogramas.

E) TEACCH (Shopler, Mesibov y Hearsey, 1995).

Es un método fundamentalmente centrado en el aprendizaje social, en la teoría cognitiva conductual y en la perspectiva evolutiva. Se hace uso de los horarios, agendas y rutinas, los apoyos visuales y los sistemas de trabajo siendo el fin, incrementar la independencia y autonomía en los contextos en los que se mueve el niño (hogar,

escuela y sociedad,) así como facilitar el desarrollo integral de estas personas, aprovechando sus capacidades fuertes.

F) Pictogramas.

Un pictograma es un signo icónico dibujado y no lingüístico que representa la figura de forma más o menos realista, un objeto real o un significado. Son recursos visuales para facilitar el trabajo, la comunicación y la interacción con personas con autismo. Para la persona que lo utiliza, un pictograma debe ser la forma de interpretar, comprender y transformar su realidad en imágenes y, a través de éstas, un medio para expresar y transmitir su pensamiento al interlocutor debido a que son “pensadores visuales”, y les resulta más sencillo percibir todo a través de imágenes o dibujos.

G) SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación).

Fue desarrollado en 1981 por Mayer-Johnson, con la finalidad de que sus iconos fueran claramente diferenciables entre sí y de sencilla comprensión. Actualmente este sistema lo distribuye la empresa Mayer-Johnson y es el sistema más utilizado en nuestro contexto, principalmente por su facilidad de interpretación, dado que sus iconos representan de forma clara el concepto que desean transmitir.

Este SAAC está indicado para personas con un nivel de lenguaje expresivo simple, vocabulario limitado y que puede realizar frases con una estructura sencilla, sujeto, verbo, complemento. En la actualidad, el sistema SPC lo integran aproximadamente 3000 iconos organizados a los que se pueden incorporar iconos propios de la cultura de origen. Los símbolos pictográficos se organizan en seis diferentes categorías en base a la función del símbolo, siguiendo la clave de Fitzgerald (1954) cada categoría se presenta con un color diferente, lo que facilita la comprensión de la estructura sintáctica.

Los colores utilizados son:

- Personas.- Amarillo.
- Verbos.- Verde.
- Descriptivos.- Azul.

- Nombres.- Naranja.
- Miscelánea.- Blanco.
- Social.- Rosa, morado.

Las ventajas de usar un mismo sistema de color son:

- Facilita que el niño recuerde donde están los símbolos y se aligera su búsqueda.
- El tablero de comunicación es más llamativo, divertido y animado para los usuarios.
- Favorece el desarrollo de la organización sintáctica de enunciados sencillos.

Tras conocer los sistemas más relevantes, es necesario valorar cuál de ellos resultaría más eficiente en el trabajo con cada uno de los alumnos con autismo y si se hace uso de ello para garantizar mayores y mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO III

Marco legislativo

3.1. Evolución legislativa en el ámbito de la educación especial en el Sistema Educativo español

3.1.1. Consideraciones generales

Especialmente en nuestro país el marco legislativo ha sido fundamental para que se haya producido la transición hacia la inclusión en todos los ámbitos de la vida de los niños con necesidades educativas especiales.

Como introducción a la exposición de esta parte, diremos que, en este apartado del trabajo se presenta la evolución normativa, que ha regulado todo lo relacionado con el ámbito de la Educación Especial en España, desde la década de los 70 hasta el momento que vivimos. Ello permitirá analizar cómo el enfoque hacia la educación especial ha cambiado a lo largo del tiempo, cómo se ha variado la consideración hacia las personas con discapacidad y qué aspectos quedan regulados legislativamente.

En el desarrollo del mismo, aparecen normas de diferente rango, (leyes orgánicas, reales decretos y órdenes o resoluciones), considerándose oportuno explicar con brevedad cada una de ellas para tener una idea más ajustada de la relevancia que han tenido en el marco educativo la Educación Especial.

- Ley orgánica: Debe ser aprobada en el Congreso por mayoría absoluta.
- Real decreto/decreto: es norma jurídica que dimana del gobierno en nombre del Rey.
- Orden: es una norma jurídica situada tras el Real Decreto. La diferencia entre ambas es que el Real Decreto debe ser aprobado por el Consejo de Ministros para entrar en vigor y la Orden Ministerial se puede establecer por un único ministerio.

Aunque en el campo de la discapacidad, existen otras leyes o reales decretos que son importantes, la normativa reflejada, está específicamente relacionada con el ámbito de la educación especial. A continuación se muestra la más relevante que se ha sucedido a lo largo de

los años, destacando la forma en la que se aborda la educación especial así como a los alumnos con necesidades educativas especiales.

3.1.2. Situación histórica y legal en España de la Educación Especial desde la Ley General de Educación del 70 hasta el momento actual

➤ *Ley General de Educación (LGE), 4 de agosto de 1970*

En la Ley General de Educación del 70, se refleja lo que se puede considerar como el primer acercamiento legislativo hacia la integración. En ella se aprecia el principio del fin del modelo de déficit, el cual se basaba en centrar la educación en las dificultades del alumno, pasando a reconocer la Educación Especial (EE) como una modalidad educativa del sistema y no como tratamiento de carácter sanitario o asistencial.

Aunque la evolución es digna de destacar, lo que no lo es tanto, es la denominación con la que se hace referencia a las personas sujetas a Educación Especial, ésta, dista bastante de ser adecuada; se les reconoce como “deficientes e inadaptados”.

Como elementos dignos de destacar en esta ley, se encuentran los siguientes:

- ✓ En el tratamiento de la Educación Especial, se aborda de manera específica la finalidad de ésta, sobre la cual se manifiesta que se orientará a que en todos los casos posibles, se produzca una incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.
- ✓ En el artículo 49.2, de la ley se manifiesta que se prestará una atención especial a los escolares superdotados para que puedan desarrollar correctamente sus aptitudes en pro de la sociedad y de sí mismos. Su educación se desarrollará en los Centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, centrado en métodos de enseñanza individualizada, posibilite que se potencien al máximo, una vez alcanzados los niveles comunes, alcanzar los objetivos que les conduzcan a alcanzar sus mayores posibilidades intelectuales.
- ✓ En cuanto al diagnóstico, el Ministerio de Educación y Ciencia será quien establecerá los medios para localizar y diagnosticar a los alumnos necesitados de educación especial, llegando a la confección de un censo de todas las personas que requieran

educación especial. También se hará hincapié en proporcionar medios que procuren mejorar la formación del profesorado y personal necesario, y se colaborará con los programas de otros Ministerios, Corporaciones, Asociaciones o particulares que persigan estos fines.

- ✓ Con respecto a la escolarización se proponen dos modalidades para desarrollar el proceso educativo de las personas susceptibles de necesitar educación especial:
- ✓ Asistir a Centros de Educación Especial; se llevará a cabo cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario.
- ✓ Ser alumnos de Unidades de Educación Especial en centros ordinarios. Hasta este momento sólo se concebía la primera modalidad.

➤ *Constitución Española de 1978*

La Constitución Española, tiene presente la cuestión y se refiere a la Educación Especial, en los siguientes términos:

En el artículo 27 se pone de manifiesto “el derecho de todo ciudadano español a la educación” (Constitución Española, 1978:14) y en el artículo 49 se matiza y complementa el artículo citado diciendo que “los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los amparará especialmente para el disfrute de los derechos que este Título I otorga a los ciudadanos” (Constitución Española, 1978:18-19).

Será necesario que se produzca un gran salto en el tiempo, para que la Educación Especial, y todo lo que conlleva, pase a ser tratada de nuevo. Será en la Ley 13/1982 de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos, la cual presenta aspectos relevantes con respecto al tratamiento anterior de la educación especial.

➤ *Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos.*

Como ya se ha visto, la Constitución Española, en el artículo 49, establece que los poderes públicos darán especial amparo a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de los derechos que el título primero otorga a todos los ciudadanos españoles. Pues siguiendo esta línea y a tal fin nace, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), lo que significó una primera definición de ese amparo especial que la Constitución reconoce a las personas con discapacidad.

La LISMI se establece como ley marco, pues en ella aparecen las pautas de actuación en materia de discapacidad y como no podía ser de otra manera es obligado citarla al ser pionera en la formulación de una serie de derechos sociales para las personas con discapacidad y porque en base a ella se establecen los criterios para calificar a una persona como minusválida. Encontrándose este precepto constitucional, en el artículo 3 de la LISMI, el cual manifiesta, que “los poderes públicos prestarán todos los recursos necesarios para el ejercicio de los derechos a que se refiere el artículo primero, constituyendo una obligación del Estado la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación adecuada, la educación, la orientación, la integración laboral, la garantía de unos derechos económicos, jurídicos sociales mínimos y la Seguridad Social” (LISMI, 1982:3).

Por lo tanto es acertado exponer que los principios generales de esta ley se basan en garantizar la realización personal y la total integración social de las personas con discapacidad.

A sus efectos, se entiende por minusválido “toda aquella persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se encuentren reducidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales” (LISMI, 1982:2)

La persona con minusvalía, se integrará en el sistema ordinario de la educación general y la conveniencia y necesidad de recibir educación especial, se determinará para cada persona, por la valoración global de los resultados tras el estudio diagnóstico previo que ha de ser pluridimensional. En el artículo 26 define la educación especial como “proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la total integración social del minusválido” (LISMI, 1982:6). Se impartirá

en instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo general, de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo, se hará en función de las condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno y se iniciará tan precozmente como lo requiera cada caso, acomodando su ulterior proceso al desarrollo psicobiológico de cada sujeto y no a criterios estrictamente cronológicos. Únicamente cuando la severidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación para minusválidos se llevará a cabo en Centros Específicos y siempre en conexión con los Centros ordinarios, dotados de unidades de transición para facilitar la integración de sus alumnos en Centros ordinarios.

La educación especial, deberá contar con personal interdisciplinario, actuando como equipo multiprofesional, siendo ellos los encargados de elaborar las orientaciones pedagógicas individualizadas, para ser aplicadas por profesorado del Centro. De igual forma, efectuarán periódicamente el seguimiento y evaluación del proceso integrador del minusválido en las diferentes actividades, en colaboración con dicho Centro.

- *Seguidamente el Real Decreto 2639/1982, de 15 de Octubre, de Ordenación de la Educación Especial, sigue avanzando en este campo.*

Este Real Decreto dispone de dos capítulos, el primero hace referencia a la obligatoriedad y gratuidad de las enseñanzas básicas, para todos los alumnos y a los principios que sustentarán la Educación Especial, los cuáles son: principio de individualización, principio de integración, principio de normalización y principio de sectorialización. El segundo capítulo se dedica al tratamiento de los equipos profesionales que participan en la educación especial.

- *El paso siguiente se centra en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial y en y la Orden Ministerial de 20-3-85 (B.O.E. del 25-3-85).*

En este periodo se produce un gran avance, siendo éste el paso del modelo de déficit, (consistente en reducir el sujeto a la discapacidad, restringiendo su participación en la organización social) al modelo de prestar atención al alumno con necesidades educativas especiales y no a la discapacidad.

Desde nuestro punto de vista, será una evolución de notable trascendencia pues se pone en marcha un importante plan experimental de integración de niños de educación especial en la escuela ordinaria. Todo el esfuerzo girará en torno a la necesidad de facilitar su inserción a través de apoyos individualizados específicos prestados por personal especializado. Esto dará lugar a la desaparición de la Educación Especial como corpúsculo y a poder hablar de un único sistema educativo, con centros ordinarios que integran alumnado que presentan necesidades educativas especiales y la existencia de centros específicos que desarrollarán al máximo las capacidades de aprendizaje de los alumnos que por sus características particulares no pueden estar escolarizados en centros ordinarios.

Unos meses después, la nueva ley en materia de educación. La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, en materia de educación especial, se presentará como la panacea para garantizar la ansiada igualdad.

A través de esta ley, el Estado y las Comunidades Autónomas mediante la programación general de la enseñanza, deberán asegurar la cobertura de las necesidades educativas, proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares que intente paliar una enseñanza pública que ha estado insuficientemente atendida durante largos años y promoviendo la igualdad de oportunidades.

➤ *Real Decreto 969/1986, de 11 de Abril*

Un año más tarde se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. En la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, que es donde se ha llevado a cabo el trabajo presentado, esa función la cubren los centros específicos de Educación Especial.

Este Real Decreto será la base legal sobre la que se sustente que se vayan proporcionando recursos humanos y materiales imprescindibles para que se produzca la permanente renovación que se necesita en la escuela. Igualmente se elaborarán instrumentos de evaluación y asesoramiento para llevar a cabo el diagnóstico de alumnos de educación especial.

Posteriormente se prepararán diseños curriculares adecuados para estos alumnos, (elaboración de materiales adaptados a las necesidades de cada sujeto, ofrecer orientaciones a los padres para participar en la educación de sus hijos....)

La promulgación de este Decreto desde una perspectiva que engloba a diversos profesionales y con una actitud de renovación pedagógica y tecnológica, permitirá que se incorporen nuevas tecnologías que faciliten la realización de las tareas anteriores así como la difusión de todo tipo de información relacionada con los alumnos con necesidades especiales.

➤ *Resolución de 15 de Junio del 1989, de la Dirección de Renovación Pedagógica.*

A través de esta resolución se dan orientaciones para la transformación de las unidades de Educación Especial en “profesores de apoyo” del centro ordinario de E.G.B.

➤ *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*

En la LOGSE, se aborda el tratamiento de la educación especial y de los alumnos con necesidades educativas especiales en el capítulo V de la ley, en los artículos 36 y 37 y se recoge de la siguiente forma:

- El alumnado susceptible de recibir atención de Educación Especial será denominado como alumnos con necesidades educativas especiales.
- Se manifiesta que el sistema educativo deberá disponer de los recursos necesarios para que todos los alumnos con necesidades educativas especiales, tengan la posibilidad de alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
- La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales, se llevará a cabo por equipos multidisciplinares, los cuales establecerán para cada caso un plan de actuación en función de las necesidades educativas específicas que posean los alumnos.

- La atención al alumnado con necesidades educativas especiales, estará presidida por los principios de normalización y de integración escolar, (los cuales se abordarán en el apartado siguiente del trabajo) y se iniciará desde el momento de su detección, para ello existirán los servicios educativos oportunos para estimular y favorecer su mejor desarrollo de estos alumnos, garantizándose su escolarización por parte de las Administraciones educativas.
 - Se valorarán los resultados alcanzados por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, se realizará al final de cada curso y vendrá determinada por los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Será un proceso que se retroalimentará, puesto que dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.
 - Como agentes educativos implicados, además de los propios alumnos, en el artículo 37, se expone que para alcanzar los fines, el sistema educativo deberá disponer de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos. Para todo ello, los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias. Siempre se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.
 - Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de padres o tutores en todas las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales y determinar que un alumno sea escolarizado en unidades o en un centro de educación especial, sólo se hará cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en un centro ordinario, siendo revisada periódicamente dicha situación, tratando de favorecer, siempre que sea posible, la incorporación de estos alumnos a un centro ordinario.
- *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.*

El Real Decreto presenta como prioridad la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, ya sean éstas temporales o permanentes, estén o no asociadas a su historia educativa y escolar, o sean debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

El capítulo II lo dedica a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. En el siguiente, se aborda la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad.

En todos los casos, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales comenzará con la mayor inmediatez posible en tanto y cuanto se observen circunstancias que lo indiquen. Estos alumnos inicialmente serán escolarizados en los centros y programas ordinarios y únicamente cuando se aprecie justificadamente que sus necesidades no puedan atenderse de forma adecuada, se propondrá su escolarización en centros de educación especial.

La identificación de los alumnos que precisen apoyos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estará sujeta a los resultados de la evaluación psicopedagógica, para lo cual se tendrán en cuenta tanto las condiciones y características del alumno como las de su entorno familiar y escolar. Posteriormente, su proceso de escolarización será revisado de manera periódica mediante un seguimiento continuado, de la misma forma que se revisarán las decisiones de escolarización atendiendo tanto a las circunstancias que puedan afectar a los alumnos con necesidades educativas especiales como a los resultados de las evaluaciones psicopedagógicas.

Con respecto a lo que se denominó, garantías para la calidad de la enseñanza, se hace hincapié en prestar atención prioritaria al conjunto de factores que redundan en la mejora de la calidad de la enseñanza hacia aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Por ello, se adoptarán medidas precisas en lo concerniente a la cualificación y formación del profesorado, a la elaboración de los proyectos curriculares y de la programación docente, mayor y mejor dotación de medios personales y materiales, a la promoción de innovación e investigación educativa, y a la adaptación, si fuese necesario, del entorno físico.

El proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales se enfocará, hacia el desarrollo de las capacidades que aparecen establecidas en los objetivos generales de cada una de las etapas educativas. Como se establece en la LOGSE y en el marco de la atención a

la diversidad, en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, las adaptaciones podrán realizarse sobre todos o algunos de los elementos del currículo de acuerdo con la naturaleza de las necesidades de los alumnos. Podrán llevarse a cabo adaptaciones curriculares significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículo, contando previamente con la evaluación psicopedagógica oportuna, que será realizada por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o, en su caso, por los departamentos de orientación.

En referencia a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual, se promoverá un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas. El ministerio establecerá el procedimiento de evaluación de sus necesidades educativas, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción. Para ello, en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica se contará con profesionales con una formación especializada.

Meses después, el Sistema Educativo español vuelve a estar regido por una nueva ley orgánica educativa. Será la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, conocida como LOPEG.

Los apuntes más significativos de esta Ley Orgánica, fueron que reconoció e hizo que se afianzasen el régimen mixto, público y privado, de los centros docentes y el consolidar el derecho a ser partícipe de un sistema escolar creado como escuela para todos. A través de ella, se sancionó la libertad para crear centros, fijando las condiciones en las que éstos contarían con financiación pública y, como elemento fundamental de la estructura de los centros docentes financiados con fondos públicos, estableció los órganos de gobierno determinando sus funciones y modo de constitución.

- *Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.*

Es relevante conocer y presentar esta Orden, porque es básico que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, cuenten con la evaluación psicopedagógica pertinente para que su situación de necesidad se recoja como tal y así pueda recibir todos los apoyos con los que cuente el centro.

Por evaluación psicopedagógica, se entiende como el proceso de recogida, análisis y valoración de la información importante que aportan los elementos intervinientes en el proceso educativo, para determinar las necesidades educativas de los alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para establecer las decisiones relacionadas con propuesta curricular y el tipo de ayudas que pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades. También interesa conocer que siempre redundará en la mejora de la calidad de la institución escolar y, en definitiva, de las condiciones educativas en las que se den las situaciones individuales.

La evaluación psicopedagógica se basará en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto del aula y en el centro escolar, y con la familia, por lo que será preciso reunir el máximo de información relevante del alumno en todos y cada uno de los contextos en los que interactúe, para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.

Dentro del sistema educativo, esta evaluación es competencia, de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y de los departamentos de orientación de los centros docentes, siendo el responsable de realizarla un profesor de la especialidad de psicología y pedagogía. Para efectuar la evaluación, los profesionales utilizarán distintos procedimientos, técnicas e instrumentos como son la observación, protocolos para la evaluación de las competencias curriculares, los cuestionarios, las pruebas psicopedagógicas, las entrevistas y otros como la revisión de los trabajos escolares.

Las conclusiones de la información obtenida, serán recogidas en un informe psicopedagógico, que es el documento que refleja la evolución educativa actual del alumno en los diferentes contextos de desarrollo y en el que se concretan las necesidades educativas si las tuviera. Además será el documento que guíe la propuesta curricular y el tipo de medidas educativas que puede precisar. Y al menos, recogerá información referida a datos personales, historia escolar y motivo de la evaluación, desarrollo general del alumno, aspectos relevantes del

proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro escolar, influencia familiar y del contexto en el desarrollo del alumno, la identificación de las necesidades educativas especiales que precisará recibir y las orientaciones para la propuesta curricular. Los profesionales que deban conocer el contenido tanto del informe de evaluación psicopedagógica, garantizarán su confidencialidad.

➤ *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*

En la LOCE cambia de nuevo la denominación de las personas con necesidades educativas especiales y se les reconoce como alumnos con necesidades educativas específicas.

Como aspectos a destacar centrados en cuestiones relacionadas con la Educación Especial, son los siguientes:

La igualdad de oportunidades para una educación de calidad

Alumnos superdotados intelectualmente

Alumnos con necesidades educativas especiales

Desde este foro, en este momento y bajo el prisma del alumnado con necesidades específicas, es necesario destacar la importancia que tiene el perseguir de forma abierta la idea de alcanzar la igualdad de oportunidades y en esta Ley se hace de forma manifiesta. Se trata de ser partícipe de una verdadera igualdad de oportunidades para conseguir una educación de calidad.

Con el fin de garantizar la consecución de la igualdad y poder asegurar el derecho individual a una educación de calidad, se exponen una serie de principios, que defienden lo siguiente:

Se garantizará el buscar una igualdad de oportunidades de calidad, en base al principio de equidad.

Será necesario desarrollar la capacidad de transmitir valores de tal forma que se pueda favorecer la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, así como la igualdad de derechos entre los sexos, para poder superar cualquier tipo de discriminación.

Propiciando la capacidad de actuar, se ejecutará como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.

Es fundamental la participación de toda la comunidad educativa, si queremos alcanzar igualdad de oportunidades.

La concepción de la educación se vislumbrará como un proceso permanente, que se lleve a cabo a lo largo de toda la vida, desde una visión responsable apoyada en el esfuerzo como elemento esencial del proceso educativo.

La flexibilidad, será un aspecto a tener continuamente presente en el proceso de enseñanza- aprendizaje, no olvidando la capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos.

La función docente habrá de ser reconocida como factor esencial de la calidad de la educación, por lo que el profesorado se seguirá formando mediante la investigación, la experimentación y la innovación educativa, para ofrecer desde los centros educativos lo que necesita la sociedad.

Los poderes públicos serán los responsables de desarrollar las acciones necesarias, con los recursos y apoyos que permitan equilibrar las situaciones de desventaja social para lograr los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de las etapas del sistema educativo. Se enfatizarán medidas de compensación educativa, con objeto de utilizar de la forma más efectiva posible los recursos empleados. El estado podrá impulsar, mediante acuerdos con las Comunidades Autónomas, actuaciones preferentes dirigidas a la consecución efectiva de sus metas y objetivos en materia de igualdad de oportunidades y de compensación en educación.

Los alumnos superdotados intelectualmente son objeto de una atención específica por parte las Administraciones educativas, por lo que deberán adoptar las medidas necesarias para identificar y valorar sus necesidades de forma temprana, con el fin de ofrecerles una respuesta educativa adecuada. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas precisas que faciliten su escolarización en aquellos centros que, por sus condiciones, puedan atender adecuadamente sus necesidades. De la misma manera el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los niveles y etapas educativas establecidas en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.

De gran importancia es la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda, y que los padres estén, adecuadamente informados y asesorados de tal modo que les ayude en la educación de sus hijos.

Debido a que no son planteamientos novedosos con respecto a las leyes anteriores, se tratan brevemente cuestiones destacables en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los alumnos que se encuentren diagnosticados como tal y que precisen, a lo largo de su escolarización o en un período de la misma, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, recibirán atención por parte de especialistas, y siempre bajo los principios de normalización y no, con objeto de conseguir su integración. Para conseguirlo, las Administraciones educativas aportarán para estos alumnos el apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas específicas, temporales o permanentes, puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Pero para que se pueda ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades de cada alumno, antes de determinar los recursos con los que se debe contar, el elemento inicial será el de la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de estos alumnos, a través de la Evaluación Psicopedagógica y la aportación de las valoraciones de profesionales de diferentes cualificaciones, los cuales establecerán en cada caso el plan de actuación a seguir, siempre contando con la opinión de los padres, del equipo directivo del centro y de todos los profesores implicados en el proceso educativo del alumno. Tras esta valoración se determinará su escolarización, la cual también incluirá la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia. En función de las características y necesidades de cada alumno, se le escolarizará en grupo ordinario en centro ordinario, en aula especializada en centro ordinario, en centros de educación especial o en escolarización combinada. Al finalizar cada curso, será necesario valorar el grado de consecución de los objetivos establecidos. Los resultados obtenidos en la evaluación, marcarán qué adaptaciones deben introducirse, incluida la modalidad de escolarización que sea más acorde con las necesidades del alumno. Si fuese necesario, esta decisión podrá adoptarse durante el curso escolar.

Aunque este trabajo de investigación, no se centra en alumnado superdotado intelectualmente, es alumnado de educación especial con capacidades diferentes, por lo que

aunque sea de manera muy breve, es importante mencionar el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

El Real Decreto es regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para aquellos alumnos diagnosticados como superdotados intelectualmente. Serán las Administraciones educativas quienes adopten las medidas necesarias para identificar a los alumnos superdotados intelectualmente, lo más tempranamente posible. La atención educativa específica a estos alumnos se iniciará desde que son identificadas sus necesidades, independientemente de la edad que tengan y tendrá como finalidad el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y de su personalidad. Las condiciones que han de reunir los centros para la adecuada atención educativa de estos alumnos, así como las medidas precisas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento continuado e individualizado sobre la atención educativa que reciban sus hijos lo determinarán las Administraciones Educativas.

Con respecto a los criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente, se establece que consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad, siempre que la reducción de estos períodos no supere la mitad del tiempo establecido con carácter general. Esta medida no se podrá llevar a cabo más de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas no obligatorias. Aun así, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Como requisito indispensable para adoptar la medida de la flexibilización, siempre se deberá contar por escrito con la conformidad de los padres.

➤ *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

Previo al tratamiento de las características de la ley, es destacable, como aspecto fundamental el hecho de que la etapa de Educación Infantil sigue regida por esta ley educativa.

La LOE dedica su título II: Equidad en la educación, capítulo I a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, por sus siglas (ACNEAE). Se incluirá en este grupo de alumnado a todo aquél alumno que se encuentre dentro de alguno de siguientes grupos:

Alumnos con necesidades educativas especiales.

Alumnos con altas capacidades intelectuales.

Alumnos con integración tardía en el sistema educativo.

En la ley se define alumno con necesidades educativas especiales, al alumno que precise, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas procedentes de discapacidad o trastorno graves de conducta. En base a esta definición, se deduce que el planteamiento de alumnos con necesidades educativas especiales con la que se venía trabajando, es únicamente parte de un grupo más amplio que desde este momento pasa a denominarse alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

Para desarrollar el proceso de enseñanza educativa con estos alumnos, se tendrán en cuenta una serie de principios, entre los que destacan los siguientes:

Es prioritario establecer los recursos necesarios para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y poder ofrecer desde ese mismo instante una atención integral que se regirá por los principios de normalización e inclusión.

Las Administraciones educativas deberán garantizar la escolarización, así como establecer los mecanismos y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. De igual manera les corresponde garantizar el proporcionar información y el adecuado asesoramiento individualizado los padres, de tal modo que les ayude en la educación de sus hijos.

En cuanto al trabajo que se deberá desarrollar en los centros, deberá disponerse de los recursos necesarios que faciliten el que todos los alumnos alcancen el máximo desarrollo en todos los ámbitos de la persona. Para ello, se asegurarán los recursos necesarios para que los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, sean cuales sean las necesidades educativas especiales que presenten, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus

capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Algunos de los recursos que se nos proponen en la ley son:

- Que los centros educativos dispongan de profesores especialistas para cubrir esas necesidades y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales necesarios para la adecuada atención de este alumnado.
- Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado, no habiendo distinción de criterios para adjudicar dichas dotaciones a centros públicos y privados concertados.
- Todos los centros sin excepción estarán obligados a contar con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares que se requieran para facilitar que todo el alumnado consiga de los fines establecidos.
- La formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, será un elemento básico, correspondiendo a las Administraciones educativas que lo promuevan.

Con respecto a la cuestión referida al tipo de escolarización de este tipo de alumnado, será regida por los principios de normalización e inclusión, bajo la premisa de no discriminación. La igualdad de hecho en el acceso y permanencia en el sistema educativo, serán las bases que rijan los procesos de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. No obstante, y en función de las necesidades que vayan surgiendo, a lo largo de dicho periodo se podrán introducir medidas de flexibilización en las distintas etapas educativas. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, podrán extenderse hasta los veintiún años, y sólo se recurrirá a ello si sus necesidades no se puedan atender en centros ordinarios bajo el marco de las medidas de atención a la diversidad. Se identificarán y valorarán las necesidades educativas de este alumnado, lo más tempranamente posible. Dicho trámite, ha de llevarse a cabo por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones Educativas. Como ya se ha expuesto anteriormente, cada final de curso se evaluarán los resultados

alcanzados por cada alumno en función de los objetivos propuestos tomando como punto de referencia la valoración inicial. Esta evaluación proporcionará pautas para ofrecer la orientación adecuada, para que si fuese oportuno, modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

El estado, y previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

Con respecto a los alumnos de integración tardía en el sistema educativo: Serán las Administraciones públicas quienes faciliten la incorporación al sistema educativo de los alumnos que se accedan de forma tardía al sistema educativo español, por supuesto, será de obligado cumplimiento y se garantizará la incorporación en la edad de escolarización obligatoria. La incorporación, se realizará en base a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado con los apoyos oportunos.

A continuación, se expondrán las cuestiones en materia de educación especial de una de las leyes más importantes en materia de Educación. Únicamente le adjudicamos el calificativo de más importante, por lo que significa en el momento que vivimos, es decir, porque es la ley que regula actualmente nuestro sistema educativo, salvo en la etapa de Educación Infantil.

✓ *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 9/12/2013, (LOMCE)*

En el título II de la LOMCE, se establecen los principios, recursos, ámbitos y la escolarización de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, así como, la escolarización de los alumnos con altas capacidades intelectuales.

Únicamente se hará referencia a la Atención a la Diversidad en LOMCE en la Etapa de Educación Primaria. No obstante, consideramos apropiado recordar que actualmente la ley vigente para la etapa educativa de Educación Infantil, es la LOE. Creemos conveniente realizar el apunte por la importancia que conlleva el hecho de realizar un diagnóstico temprano de las necesidades que presentan algunos alumnos, el cual suele realizarse en un gran número de ocasiones en la etapa de infantil, aunque no sea obligatoria, y como básicamente la atención a la

diversidad no muestra variaciones en aspectos sustanciales entre una ley y otra, el hecho de que las etapas estén reguladas por leyes distintas, no significa que se vea mermada la calidad en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La LOMCE aborda la Atención a la diversidad en la Educación Primaria a través del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Lo más relevante a destacar en relación al proceso de aprendizaje y atención individualizada en el Real Decreto se expone en su artículo 9.

Se manifiesta, que en la etapa de Educación Primaria, se enfatizarán: la atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. A lo largo de toda ella y de igual manera, se mantendrá este mismo enfoque que permita lograr el éxito escolar.

Centrados en la intervención educativa, contempla como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos ellos y una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno. Para abordar el proceso, se pondrá en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, los mecanismos de refuerzo como podrán ser apoyo en el grupo ordinario, organizar agrupamientos flexibles o las adaptaciones curriculares.

Con respecto a la tipología de alumnos en la que se centrará la atención a la diversidad que se hace en la LOMCE, éstos son los siguientes:

El alumnado que precise atención educativa diferente a la ordinaria, será aquel que presente necesidades educativas especiales, por las siguientes causas; dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por alta capacidad intelectual, por incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. Será preciso ofrecer atención especializada para que los alumnos, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado, y se hará mediante el establecimiento de las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso, entre

las cuales se incluirán la adaptación de las evaluaciones a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Alumnado con necesidades educativas especiales

Al igual que en la LOE, la escolarización del alumnado que presente dificultades de aprendizaje se basará en los principios de normalización e inclusión, asegurando su no discriminación e igualdad efectiva. Se fomentará que la identificación, valoración e intervención de este alumnado se realice de la forma más temprana posible.

Se establecerán medidas curriculares y organizativas y adaptaciones significativas de los elementos del currículo para alumnado con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, promoviendo la autonomía y el trabajo en equipo.

Las administraciones educativas, establecerán obligatoriamente los recursos de apoyo y las condiciones para que los alumnos con necesidades educativas especiales, accedan adecuadamente al currículum. Igualmente adaptarán los instrumentos, y si es necesario, los tiempos y apoyos que aseguren la correcta evaluación de este alumnado. A fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precise, se establecerán los procedimientos requeridos cuando sea necesario realizar adaptaciones significativas de los elementos del currículo. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias clave/básicas. Para realizar una valoración correcta del trabajo de estos alumnos, la evaluación continua y la promoción, tomarán como referente los elementos fijados en dichas adaptaciones. Sin perjuicio de la permanencia durante un curso más en la etapa, la escolarización de este alumnado en la etapa de Educación Primaria en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, siempre que ello favorezca su integración socioeducativa.

La evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales tendrá como referente los criterios de evaluación establecidos en las propias adaptaciones curriculares significativas. Los tutores ofrecerán información específica que sirva para ofrecer pautas que faciliten la recuperación y el progreso en el aprendizaje cuando la situación lo aconseje o las familias lo demanden.

La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará lo más tempranamente posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.

Alumnado con altas capacidades intelectuales

Se deben adoptar las medidas oportunas para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Del mismo modo, deberán implantarse planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales se podrá flexibilizar, permitiendo la impartición de contenidos y adquisición de competencias propias de cursos superiores y la ampliación de contenidos y competencias del curso en el que está matriculado.

Alumnado que se incorpora de manera tardía al sistema educativo

La escolarización de alumnado que se incorpora de manera tardía al sistema educativo se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académica.

Se escolarizará en un curso inferior al que les corresponde por edad a quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años. Tomando como referencia a este alumnado, se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase. Si se superara tal desfase se incorporarán al curso correspondiente a su edad.

Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al curso correspondiente a su edad.

3.2. Antecedentes y evolución de la Educación Especial

3.2.1. Principios organizativos de la Educación Especial

Este apartado teórico, presentará en primer término, aquellos aspectos fundamentales en el desarrollo de nuestra labor docente con alumnado de educación especial.

Aunque no siempre han estado presentes en las aulas los principios (se ha aludido a ellos en la exposición de la legislación), sobre los que se sustenta y rige la Educación Especial, afortunadamente desde hace ya tiempo, presiden el proceso educativo. Fundamentado en la Constitución de 1978, aparece el Plan Nacional de Educación Especial (PNEE), en realidad, su presencia no significó que afectara demasiado a la planificación de la Educación Especial, pero al incorporar los principios de normalización y de integración del minusválido en la sociedad que ya se utilizaban en la mayoría de los países europeos, sí se produjo un empuje importante en este campo.

Según el PNEE la Educación Especial debe fundamentarse en la aplicación de cuatro principios, los cuales pasamos a presentar:

Tabla VIII. Principios de la Educación Especial

PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	
NORMALIZACIÓN	Propiciar los servicios necesarios para la habilitación o rehabilitación, al igual que las ayudas técnicas.
INTEGRACIÓN	Acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de las personas de su comunidad (familiar, social, escolar).
SECTORIZACIÓN	Brindar los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar de residencia.
INDIVIDUALIZACIÓN	Adaptar el proceso educativo a las necesidades y peculiaridades de cada alumno, mediante adaptaciones curriculares.

Fuente: Elaboración propia

3.2.1.1. Principio de Normalización

Wolfensberger (1972:28) escribió que "normalización es la utilización de medios, culturalmente tan normativos como es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas como sea posible". La base de la normalización no se encuentra en un programa determinado de tratamiento, sino en proporcionar a las personas desfavorecidas socialmente la dignidad absoluta que les corresponde por derecho propio (Perrin y Nirje, 1985) y no se trata únicamente de poner en marcha actividades concretas de rehabilitación física, sensorial o cognitiva de un individuo.

La normalización supone, que el sujeto, independientemente de su circunstancia de capacidad diferente, pueda ser sujeto activo de las experiencias habituales de acuerdo con cada uno de los ciclos de su vida, no etiquetándolo. Significa la plena integración de las personas con necesidades especiales en la escuela ordinaria, y, posteriormente, en la vida adulta a través de un trabajo adaptado. Ya la educación especial, no será una modalidad aparte del sistema de educación general.

Este gran giro, que aún se está produciendo, tal y como manifiesta Pérez Castelló (2004) en su artículo "Una aproximación histórica al concepto de Educación Especial", ha sido posible gracias a los cambios que se han dado en las actitudes de las personas hacia los sujetos con algún tipo de limitación, pero también gracias a los nuevos planteamientos educativos dirigidos hacia los discapacitados. Ahora, se empieza a ver al sujeto con deficiencias como una persona de pleno derecho, con unas peculiaridades y características distintas, pero no por ello menos persona.

Con el principio de normalización se produce un cambio en el proceso formativo de estas personas, el cual se orientará ahora hacia la potenciación de sus capacidades, así como hacia un intento de hacerle partícipe de las mismas experiencias y situaciones que cualquier otro miembro de la sociedad. En el campo de la educación, la aplicación de este principio ha provocado un cambio radical en los planteamientos didácticos y teóricos del sistema educativo, el cual responde a la adecuación e individualización del currículum a las demandas y necesidades de cada sujeto, lo cual facilita y posibilita la integración de los mismos en el sistema educativo ordinario. Pero lo que es más importante, la Educación Especial no limita hoy en día la educación de estas personas al ámbito escolar, sino que el proceso de formación durará toda la vida, desde un punto de vista en el cual se han de desarrollar en un marco social más justo, y más apegado a su propia realidad

cotidiana. En el ámbito educativo, es posible decir que su aplicación conducirá a lo que se denomina como integración escolar.

La normalización implica que en la medida de lo posible, un alumno con necesidades especiales, tenga los mismos derechos y obligaciones que el resto de alumnado. Esto no significa que se niegue la discapacidad, sino que se trata de buscar el máximo desarrollo de las capacidades individuales de cada sujeto, recibiendo atención especializada en los centros ordinarios, teniendo presente que solo en los casos necesarios la recibirá en instituciones específicas (aulas de educación especial, escuela domiciliaria).

3.2.1.2. Principio de Integración

La integración de personas con discapacidad apareció ligada al concepto de normalización. El principio de integración, debe considerarse como un medio para conseguir la normalización, y no como un fin en sí mismo. Son “alumnos con necesidades educativas especiales” a los que la educación general debe dar respuesta. La integración supone que las atenciones sean prestadas al niño dentro del marco general de los servicios sociales, procurando que los niños con necesidades, reciban la asistencia necesaria no de forma segregada. Se trata, por tanto, de conseguir que la escuela satisfaga las necesidades de todos los alumnos sean cuales sean, lo cual supone un profundo intento de renovación del conjunto del sistema educativo.

La integración se prevé como un proceso orientado a tener en cuenta y a satisfacer la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, para que se produzca una mayor participación en el aprendizaje, en la vida cultural y en la vida comunitaria, y por una reducción del número de los excluidos dentro de la educación. Supone el cambiar y adaptar el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, basándose en una visión común que engloba a todos los niños del grupo de edades contempladas y con la convicción que el sistema educativo ordinario tiene el deber de educar todos los niños (UNESCO, 1985).

3.2.1.3. Principio de Sectorización

Sectorización significa, descentralizar los servicios acercándolos a las zonas en donde viven las personas que los necesitan. Desde esta perspectiva, la normalización pasa por la sectorización

que permite a la persona discapacitada permanecer en su medio familiar y social "normal", de tener "experiencias normales" dentro de "estructuras normales" de la sociedad: estructuras sociales, educativas, de salud y de trabajo. Acercar los servicios a las personas y no lo contrario (Jarque, 1985, Monereo, 1985, UNESCO, 1982).

El principio de sectorización se ocupa de garantizar la aplicación del principio de normalización al acercar y acomodar la prestación de los servicios educativos especiales al lugar donde el alumno vive y en el que se desarrolla su vida. Es necesario instrumentalizar los medios para que se preste servicio aun cuando no existan en el lugar instituciones específicas.

Consiste en poner bajo la responsabilidad de los equipos multidisciplinares, las acciones preventivas y de tratamiento de la población con problemas de desarrollo, en un área geográfica determinada.

3.2.1.4. Principio de Individualización

La individualización se refiere al cumplimiento de criterios particulares en cuanto a la intervención profesional y terapéutica (currículos adaptados, metodología especial). Se concreta en que cada educando que precise atención de educación especial, reciba la educación ajustada a las características y particularidades personales que necesita, en cada momento de su vida y de su evolución, con miras a lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades.

3.2.1.5. Educación Inclusiva

El seguimiento y cumplimiento de los principios educativos expuestos, nos ha de conducir a la educación inclusiva que debe presidir nuestro sistema educativo, aunque quizás la realidad de nuestras aulas no esté en sintonía con este planteamiento.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la educación inclusiva como el “derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas”. Para la UNESCO, la inclusión es un enfoque que alude a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, descubriendo en la diversidad una oportunidad para el enriquecimiento de la

sociedad y no un problema, ya sea participando activamente desde la vida familiar, la educación, el trabajo o a través de cualquier otra actividad social y cultural.

Fue en la Conferencia de Salamanca (1994) bajo la custodia de la UNESCO, donde 88 países y 25 organizaciones internacionales relacionados con la educación se comprometían a desarrollar, mejorar e impulsar sistemas educativos orientados a la inclusión de modo internacional. Asimismo en la declaración de Salamanca se reconoció la orientación inclusiva como derecho que tienen todas las personas. De este modo, el concepto de inclusión pasa a formar parte de las preocupaciones habituales de profesionales de muy diversos ámbitos. “La inclusión supondrá el reto (...) de crear un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas. Educación Especial, Sociología de la Educación, Antropología Cultural, Psicología Social, del Aprendizaje, etc. son campos y ámbitos del saber y del hacer, que desde la inclusión están llamados a encontrarse” (Parrilla, 2002:12)

El binomio que forman capacidades diferentes e inclusión sobre el plano teórico, es coherente, pero si ahondamos en su practicidad, nos enfrentamos al hecho de tener que valorar cuestiones como las siguientes:

¿La inclusión se constata en nuestro Sistema Educativo? En base a la legislación, sí se propugna de forma explícita, ya que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en vigor actualmente, transmite que la educación inclusiva tiene por finalidad ofrecer una atención educativa favorecedora del máximo desarrollo posible de todo el alumnado y de la cohesión de todos los miembros de la comunidad, (alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales). Igualmente determina que todos ellos colaborarán para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente. Cabe argumentar, que sí se constata en cuanto a que se hace el propósito sobre el papel, pero no así en los centros, pues no llega a plasmarse con la misma intensidad que se plantea. No se cuenta con los suficientes recursos ni personales ni materiales y en la mayoría de los casos, tampoco se posee la suficiente y necesaria formación por parte de todas las personas implicadas en el proceso. Indudablemente la atención a la diversidad es problema de todos, por lo que desde el lugar que ocupamos y siguiendo las aportaciones de Carrascal y García (2016) un elemento a tener en cuenta a la hora

de desarrollar nuestra labor docente, será el apostar por seguir un modelo de trabajo colaborativo en el centro, de tal modo que repercuta en las aulas, haciendo uso de estrategias metodológicas y recursos que permitan dar respuesta a las necesidades de cada alumno en contextos de gran diversidad. Desde dicho modelo colaborativo, el profesor deberá conocer en profundidad la diversidad del alumnado, de forma que sea posible adaptar los contenidos a la diversidad existente; “también del intercambio de información con las familias para conocer el origen y procedencia de los miembros familiares, así como los valores familiares que rigen su estilo de vida y su forma de entender la educación” (Carrascal y García, 2016: 625). Por ello, será preciso llevar a cabo un acercamiento al diálogo y al trabajo en equipo, mediante un modelo educativo más interactivo que facilite el acercamiento entre profesionales de distintos centros educativos con objeto de enriquecerse. En este sentido, el diálogo se convierte en una clave para la reflexión y como respuesta a ello, se necesita una buena trasmisión de conocimientos, principios y valores que favorezcan el desarrollo pleno de las personas (Carrascal, 2013).

En este contexto, se hace imprescindible exponer el manejo de diferentes recursos que aportan un mayor conocimiento para el desarrollo de las competencias docentes. Por consiguiente, se destacan los grupos de trabajo/seminarios/talleres, dirigidos tanto a los profesionales como a las familias, facilitando su participación especialmente en la elaboración de materiales propios, en el acuerdo de pautas de actuación conjuntas y en las normas de convivencia que dirijan la dinámica del aula y del centro (Carrascal y García, 2016: 625)

¿Se desarrolla una verdadera “educación para todos” en España? La inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos. Atendiendo al principio fundamental, de mejorar el aprendizaje de todo el alumnado garantizando que la atención educativa se adapte a las características individuales de todos, es decir, dando a cada uno lo que necesite, desde los centros educativos, se trata de conseguir una verdadera educación inclusiva, pero no siempre es posible alcanzar el propósito. Hay centros y momentos en los que no se puede ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades que se plantean por diversas razones, algunas de ellas son, la diferencia de nivel de competencia curricular entre unos alumnos y otros es demasiado notable, la ratio tan elevada en las aulas, problemas de aceptación, así como las que citábamos anteriormente. Cáceres, López y Sola (2009:37) cuando hacen referencia a la educación inclusiva señalan que es necesario “crear los medios y espacios para que en los profesionales se desarrollen estas actitudes positivas

respecto a la inclusión de un alumno en aulas ordinarias sin hacer distinción de sus características, mucho menos de sus discapacidades o de sus competencias académicas (...) [recibiendo] en el aula ordinaria (...) la atención educativa incorporando las ayudas específicas y apoyos especializados”.

¿Cuenta el centro educativo y el maestro con los recursos necesarios para enfrentarse profesionalmente a la educación inclusiva? Sin ninguna duda es indispensable que el Sistema Educativo esté preparado para poder afrontar con efectividad la acción educativa, pero es muy probable que el cuerpo docente no cuente con los recursos que harían que se pudiesen optimizar al máximo los resultados tras la intervención pedagógica. En relación a esta cuestión Hernández-Sampelayo y Díaz Osorio (2016:610) hacen la siguiente reflexión:

“Ya no podemos quedarnos en el simple hecho de enseñar, se necesita motivar, y movilizar hacia el desarrollo de conocimientos significativos, fomentar competencias y habilidades, atender a la diversidad, con metodologías inclusivas, conseguir que construyan proyectos de vida, en donde los compromisos, la responsabilidad, la apertura, la libertad y el diálogo sean realmente efectivos en los centros y lo más importante el asumir su papel socializador a la hora de formar futuros ciudadanos”.

La limitación de recursos tanto materiales como personales es un gran hándicap en la práctica diaria, bien porque la infraestructura en cuanto a espacios o materiales es escasa, bien porque no se cuenta con suficiente personal o también puede deberse a que los maestros no posean la formación apropiada para enfrentar de forma acertada la labor docente en el caso de llevarla a cabo con alumnos con necesidades educativas especiales. El profesor haciendo ejercicio de autocritica, llegará a la conclusión de que puede que carezca de suficiente formación en cuestiones relacionadas con las características particulares de alumnado con capacidades diferentes, pero puede que no sea la solución si se lleva a cabo una preparación de forma individualizada por parte de cada docente. El problema puede deberse a que al cuerpo docente no se le ha formado convenientemente, pues hasta hace relativamente poco tiempo, la educación inclusiva no era el modelo planteado en el sistema educativo de nuestro país. A día de hoy, y pensando siempre en el buen funcionamiento de las escuelas bajo el planteamiento de educación inclusiva, a toda la comunidad educativa se le debería formar en cuestiones relacionadas con la educación especial, puesto que los alumnos con cualquier tipo de necesidad, ya no están

destinados a estar permanentemente en el aula de educación especial, sino que la mayor parte del tiempo compartirán aula, tiempo, área de conocimiento y zonas comunes con el resto de sus compañeros del grupo-clase y del centro.

Las características más relevantes de la educación inclusiva, para que se dé en condiciones óptimas según la Universidad Internacional de Valencia (2014) son:

- El principio del proceso de enseñanza-aprendizaje debe basarse fundamentalmente en el concepto de nosotros.
- Debe ser una educación flexible en los elementos del currículo, ajustando la educación a las necesidades del alumnado.
- Se orientará a prestar atención a la diversidad de intereses, capacidades y necesidades de cada alumno.
- Los principales valores de esta inclusión son: igualdad, humanización, libertad, democracia...
- El punto de partida es que todos los alumnos pueden aprender de la vida normal de la escuela.

La conclusión a la que llegamos es que en los centros educativos no se cuenta con los recursos necesarios. De momento, esta problemática va obteniendo respuestas poco operativas y funcionales, ya que a lo más que se llega, es a contar con el asesoramiento momentáneo y puntual que proporciona el equipo de orientación, según van surgiendo las dificultades. Es importante reseñar que no se puede ser especialista en todo, por lo que una buena forma de contribuir a la formación del profesional docente, pasará por desarrollar un buen trabajo en equipo que nos permita apoyarnos y reforzarnos unos a otros.

En base al criterio planteado, es obvio considerar que la respuesta idónea, se articulará correctamente siguiendo dos pasos, el primero de ellos se centrará en llevar a cabo un exhaustivo conocimiento de nuestros alumnos y alumnas, y en el caso de presentar capacidades diferentes, se analizarán en profundidad las necesidades que precisen por parte de los especialistas oportunos, de tal forma que se pueda compartir la información con todo el equipo docente y con la comunidad educativa. Tras conocer las características particulares del grupo clase, el segundo

paso a seguir será buscar y describir aquellos recursos que permitan al maestro poder desarrollar su labor docente de manera eficaz de tal forma que se pueda mejorar la atención educativa y alcanzar la verdadera y necesaria educación inclusiva.

A continuación se centrará el tema en el tratamiento del proceso de intervención con alumnos con necesidades educativas especiales.

3.2.2. La prevención en Educación Especial

Es necesario hacer referencia a la cuestión de la prevención en primer término, puesto que es básico para enfrentar de forma óptima el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El maestro es una figura clave para la prevención y detección precoz de cualquiera de los trastornos que pudieran presentarse en el alumnado de educación infantil y primaria (Aranda y Andrés, 2004).

Al hablar de prevención, se alude a todo aquello que se hace con objeto de disminuir la incidencia de una enfermedad o trastorno en una determinada población, reduciendo de este modo, el riesgo de que aparezcan casos nuevos.

La prevención, en el campo de la Educación Especial, resulta un elemento necesario en las condiciones de vida en que nos movemos, ya que ni los avances médicos, ni la evolución de los tratamientos, ni la influencia de nuevos factores, permiten pronosticar una disminución del índice de deficiencias. Tratamos de llevar a cabo actuaciones que permitan eliminar o disminuir la irrupción de una enfermedad, trastorno o deficiencia.

Rodríguez Espinar (1993) destaca, que la educación debe tener un enfoque primordialmente proactivo, en el sentido de anticiparse a las circunstancias o situaciones que puedan obstaculizar el desarrollo de una personalidad sana e integrada, capaz de expresar sus máximas potencialidades.

Son tres los tipos de prevención aceptados mayoritariamente, (Libro Blanco de la Atención Temprana, GAT, 2005):

- Prevención Primaria.

Consiste en actuar antes de que se produzca la enfermedad, es decir, antes de que los factores que la producen hayan actuado. Se sugiere a tal efecto, realizar controles durante el embarazo y recabar información previa al nacimiento de los niños

- Prevención Secundaria.

Tiene por objetivo el disminuir la existencia de una enfermedad en una población, reduciendo su evolución y tiempo de duración al mínimo tiempo posible. Intenta que, ante la probabilidad cierta de aparición de un trastorno o enfermedad, se actúe evitándolo, o paliando al máximo sus efectos sobre un sujeto concreto.

En este tipo de prevención tienen gran importancia las investigaciones encaminadas al conocimiento y modo de actuar, de evolución y transmisión de ciertas enfermedades, así como de los medios para evitarlas. También reviste gran importancia el desarrollo de técnicas que permitan detectar lo antes posible cualquier tipo de anomalías.

- Prevención Terciaria

Su objetivo consiste en disminuir la incidencia de las incapacidades crónicas de una población, procurando que la aparición de invalidez funcional, como consecuencia de una enfermedad sea la mínima posible. Se trata de evitar que empeoren las consecuencias propias del trastorno ya existente, y que el desarrollo del niño no se deteriore más, comprende todos los aspectos de rehabilitación, así como los de integración y/o reinserción social.

Es básico hacer referencia a determinados aspectos con los que interrelaciona de forma intensa la cuestión de la prevención en materia de discapacidad. Evidente no se pueden presentar todos y cada uno de los elementos con los que correlacionan ambas cuestiones, por lo que haremos referencia a los más significativos, que se relacionan con tres momentos principales; prenatal, perinatal y postnatal. Desde el prisma que nos ocupa se abordarán aspectos relacionados con los tres momentos citados tras valorar la importancia de un diagnóstico precoz, pruebas de detección prenatal, test de Apgar y estimulación temprana.

❖ Diagnóstico precoz

La Organización Mundial de la Salud define a la discapacidad como “cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano” (OMS, 2001). El equipo médico con el pediatra a la cabeza es fundamental para detectar de forma precoz cualquier tipo de discapacidad y así contribuir a la inclusión de quienes la padecen sin que tengan dificultades en la sociedad y también a superar de la mejor forma posible las limitaciones que conlleva dicha discapacidad.

“Es muy importante para los médicos jerarquizar el ejercicio de la prevención y detectar a tiempo la capacidad diferente, ya que si el diagnóstico se efectúa precozmente las secuelas son menores y la rehabilitación es mejor”, afirmó el pediatra Adalberto Palazzi en prensa (2012)

La problemática de la discapacidad refleja una interacción entre las características del organismo humano y la sociedad en que vive, razón por la cual resulta necesario concientizar a la comunidad acerca de lo importante que es incluir a las personas con capacidades diferentes, para lo cual es básico realizar un diagnóstico precoz.

En la Guía de Diagnóstico y Tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista (2008) se pone de manifiesto que detección precoz es fundamental porque permite:

- Inicio temprano del tratamiento
- Planificación educativa y atención médica
- Previsión de ayudas familiares y asistenciales
- Manejo del estrés familiar
- Se mejora el pronóstico a largo plazo.

Conocer la importancia que la intervención temprana tiene para el pronóstico futuro del niño, ha influenciado a los profesionales para que estén atentos a niños cuyos comportamientos pueden ser síntoma de algún tipo de limitación. En esta línea tiene cabida tratar la cuestión de conocer aspectos relacionados con el diagnóstico precoz para poder iniciar los tratamientos oportunos lo más tempranamente posible. Por ello es importante conocer aquellas pruebas de detección prenatal que permitirían disponer de información relevante para enfrentar un tratamiento precoz de la patología.

Pruebas de detección prenatal

Como aspecto importante en el ámbito de la prevención, contamos con determinadas pruebas de detección prenatal. En lo que respecta a la realización de pruebas de diagnóstico prenatal suele recomendarse someterse a ellas en base a tres factores principales; si la edad de la madre es superior a los 35 años, si la familia de los padres tiene antecedentes de enfermedades congénitas o si se ha estado expuesta a agentes teratógenos (sustancia, agente o proceso que interfiere con el desarrollo prenatal normal).

Con respecto al tipo de pruebas que se pueden realizar, El especialista elegirá la técnica más apropiada dependiendo de factores, como el estado y condiciones de salud de la embarazada, etapa del embarazo y el tipo de defecto que se propone detectar. En cuanto a los métodos a realizar, existen diversas formas de clasificarlos, incluyendo consideraciones sobre el grado en que invaden a la madre o al feto y el cuándo es conveniente realizarla la prueba. Las pruebas menos invasivas, inquieren un menor riesgo para el feto, y las más invasivas, implican un mayor riesgo de aborto, aunque en ocasiones es necesario el practicarlas (Instituto Bernabéu, 2017). Estas técnicas se emplean para conseguir información sobre la estructura cromosómica del bebé e implican cierto riesgo de pérdida fetal, por lo que consecuentemente no se puede universalizar su uso.

Tabla IX. *Pruebas de detección prenatal*

PRUEBAS DE DETECCIÓN PRENATAL	
Sin riesgo para el feto	Con riesgo para el feto
Ecografía Esta prueba se practica fundamentalmente durante todo el embarazo y permite identificar los defectos físicos que tengan una entidad suficiente como para ser reconocidos visualmente. Entre la semana 11 y 14 de embarazo, se realiza una ecografía que permite	La amniocentesis Es una prueba que consiste en obtener una muestra de líquido amniótico que rodea al feto mediante una punción a través del abdomen de la madre para analizarla posteriormente. La amniocentesis se realiza entre las semanas 15 y 18 de embarazo. Para minimizar posibles

<p>visualizar la zona de la nuca del feto. Los resultados en relación a la medida del pliegue nuchal, si es mayor de 2mm., podrían indicar que el feto padece síndrome de Down. A partir de la semana 20, es posible visualizar los otros órganos del bebé y descubrir cualquier tipo de malformaciones, sobre todo las relacionadas con el tubo neural, tales como la espina bífida (Clínica Dexeus, 2017).</p> <p>Marcadores bioquímicos</p> <p>Es una prueba que permite que se puedan detectar ciertas anomalías cromosómicas de forma no invasiva a través de una muestra de sangre materna. Actualmente ya es posible detectar las principales anomalías cromosómicas (trisomías de los cromosomas 21, 18 y 13 y anomalías de los cromosomas sexuales), y también microdelecciones (pequeñas pérdidas de fragmentos cromosómicos) que no se pueden visualizar con técnicas convencionales que están asociadas a retraso mental (Clínica Dexeus, 2017).</p> <p>Tiple test (triple screening)</p> <p>Esta prueba también se realiza a partir de la sangre materna, y consiste en realizar un análisis de sangre, entre la semana 8 y la semana 13 en el que se efectúa un cribado (edad materna, datos ecográficos y datos bioquímicos) y a través del cual se pueden detectar sustancias que pueden detectarse en fetos con Síndrome de Down o ciertas malformaciones congénitas. Es una prueba a través de la cual se pueden detectar alrededor de 90% de todas las alteraciones</p>	<p>daños, el médico sigue cuidadosamente el proceso a través de ecografía. A través de la amniocentesis se puede detectar anomalías en los cromosomas y defectos del sistema nervioso, así como otras alteraciones metabólicas (Instituto Bernabéu, 2017).</p> <p>La biopsia coriónica</p> <p>El objetivo al realizar esta prueba, es el de obtener tejido placentario aproximadamente a las 11 semanas de embarazo a través de una punción abdominal con anestesia local, bajo control ecográfico, para realizar el estudio de cromosomas fetales, lo que significa que se obtenga la misma información que con la amniocentesis, pero con la ventaja de que ser más precoz en su realización, aunque la tasa de complicación es similar, (riesgo de aborto del 0,5%) (Instituto Bernabéu, 2017).</p>
--	---

cromosómicas. La decisión de realizar una técnica invasiva de diagnóstico prenatal lo determinará el resultado del índice de riesgo según este cribado valorándose de forma individualizada en cada caso y situación (Clínica Dexeus, 2017).	
--	--

Fuente: Elaboración propia

El test de Apgar

La puntuación del test de APGAR fue diseñada en 1952 por la doctora Virginia Apgar en el Columbia University's Babies Hospital. No obstante, APGAR también se usa como siglas y su significado es Apariencia, Pulso, Gesticulación, Actividad y Respiración.

Mediante el test de Apgar, se evalúa a todos los bebés en el momento inmediato al nacer. El test de Apgar es una prueba de evaluación del cuadro de vitalidad de un bebé, para conocer la condición de un niño en los primeros minutos de vida, que se realiza justo cuando acaba de nacer. Se valora a través de una puntuación determinada al minuto de nacer, a los 5 minutos y, a veces, a los 10 minutos para determinar su condición física. Se examinan el ritmo cardíaco (la frecuencia de los latidos del corazón), la respiración, el tono muscular, los reflejos, y el color de la piel del bebé. La puntuación varía de 1 a 10, dependiendo de las respuestas que ofrezca el bebé en el momento de la exploración.

Una puntuación de 8 a 10 es normal e indica que el recién nacido se encuentra en buenas condiciones. Una puntuación de 10 corresponde al niño más saludable, aunque esta puntuación es muy inusual y casi todos los recién nacidos pierden un punto por pies y manos azuladas. Los valores inferiores a 5 indican que el recién nacido necesita asistencia médica de inmediato para que se adapte al nuevo ambiente. Cuando la puntuación en alguno de los tiempos es muy baja, es posible que el neonatólogo indique que el bebé sea observado durante las primeras horas de vida. En otras ocasiones, puede que se recomiende su ingreso en neonatología para investigar la causa de la baja puntuación. El resultado que se espera es de 8 a 9 y cualquier puntuación inferior a 8

indica que el niño necesita ayuda para estabilizarse. No obstante, no debe alarmar una puntuación menor en el primer minuto, que se normaliza a los cinco minutos, puesto que no se ha asociado claramente con posibles efectos negativos a largo plazo. La puntuación en el primer minuto evalúa el nivel de tolerancia del neonato al proceso del nacimiento y su posible sufrimiento, mientras que la puntuación que se obtiene a los 5 minutos valora el nivel de adaptabilidad del recién nacido al medio ambiente y su capacidad de recuperación. Una puntuación inicialmente baja no indica que existan riesgos a largo plazo para el bebé, mientras que las maniobras de reanimación hayan sido las correctas y que la puntuación se normalice a los 5 o 10 minutos. Un recién nacido con una puntuación más baja al primer minuto que al quinto, obtiene unos resultados normales y no implica anormalidad. El riesgo de mala evolución neurológica aumenta cuando tenemos un Apgar 0 a 3 a los 10, 15 y 20 minutos.

Divulgación de la estimulación precoz

Otro de los aspectos relevantes tras valorar y conocer la existencia y grado de discapacidad de un niño, será la intervención temprana. Para que una familia pueda llegar a las técnicas de estimulación precoz, una de las actividades que deberán desarrollar los profesionales que están en contacto con capacidades diferentes, será la de divulgar dicha estimulación precoz. La labor de los educadores será la de proporcionar a las familias toda la información posible en relación a la problemática que presente su hijo o hija.

Existen numerosos métodos y técnicas orientadas al trabajo de estimulación temprana en función de la discapacidad presentada, siendo los Servicios Sanitarios, los Servicios Sociales, los Servicios Educativos y los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana los principales ámbitos de actuación encargados de ofrecer respuestas a las problemáticas existentes.

Las ideas presentadas, proporcionan mayor nivel de concienciación a la hora de alcanzar el planteamiento de origen del epígrafe. “Antes de intervenir, prevenir”, pero si esto no fuese posible, diagnóstico precoz para intervenir con premura y minimizar las limitaciones a través de todos los mecanismos oportunos para alcanzar el mayor nivel de normalidad e inclusión posible.

3.2.3. Enfoques ante la intervención en Educación Especial. Antecedentes y evolución del trabajo en Educación Especial

Al igual que en cualquier otro aspecto de la Educación, el enfoque con el que se aborda la Educación Especial no ha permanecido inamovible a lo largo del tiempo, por lo que es obvio que no es con el que se trabaja en la actualidad. En los últimos 50 años, la sociedad ha ofrecido diferentes respuestas a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los planteamientos educativos más significativos, con respecto a la atención de personas con necesidades educativas especiales, han sido segregación, integración e inclusión.

3.2.3.1. La segregación

Estableciendo un análisis y valoración de lo que se entiende por Educación inclusiva, se llega a la conclusión de que la educación segregada es la modalidad de enseñanza que se agrupa a los alumnos en un aula en base a su discapacidad para aplicarse un plan de estudio especial, se trata de un espacio físico separado del que comparten el resto de alumnos que no presentan discapacidad. Dicho de otro modo, la educación segregada es aquella que se imparte en instituciones residenciales, en aulas hospitalarias, centros penitenciarios o en escuelas de enseñanza especial; donde los educandos sólo comparten actividades con compañeros que se encuentran en condiciones similares y con sus maestros y profesionales de apoyo.

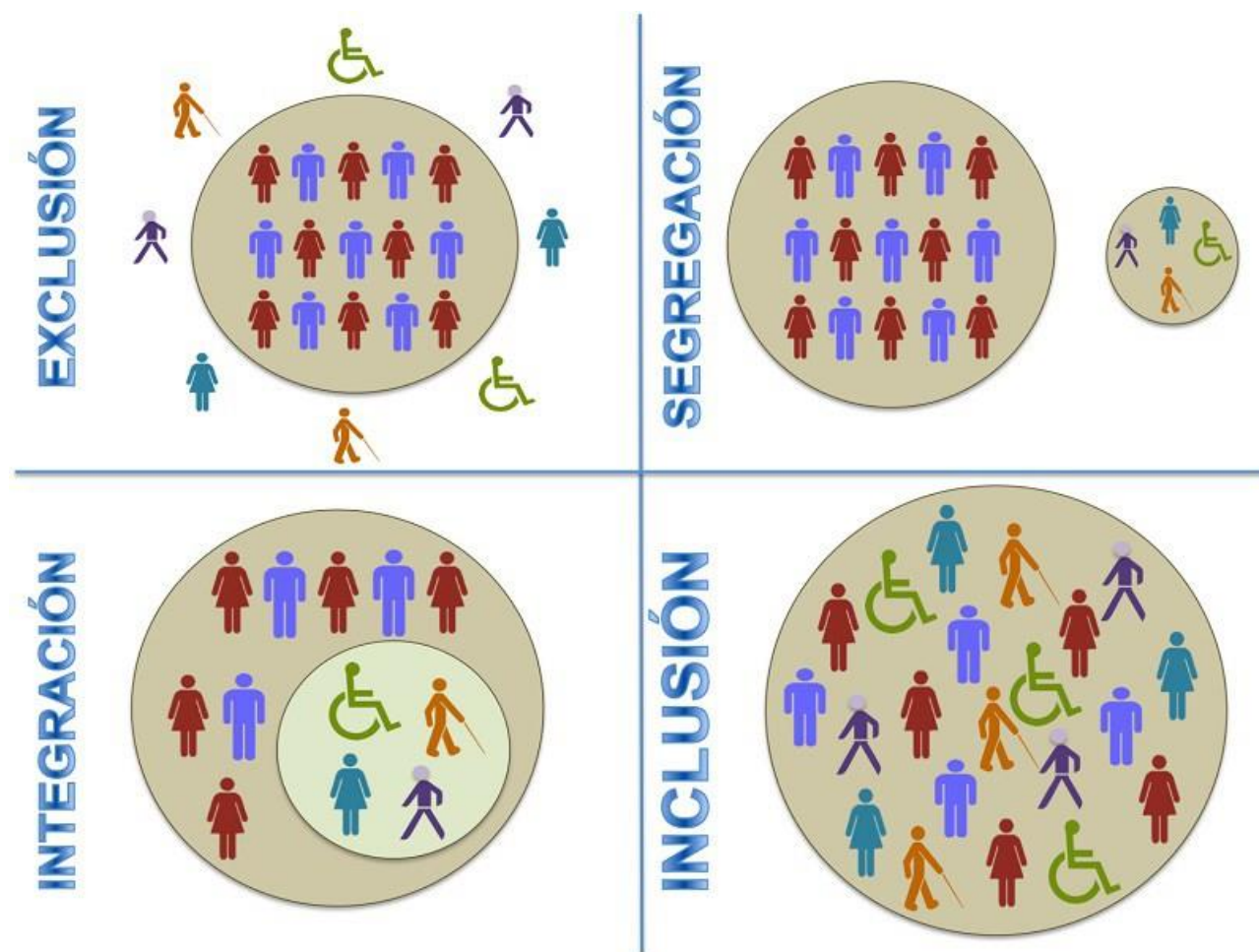


Figura 6: Enfoques de tratamiento de la Educación Especial

Fuente: Fundación Autismo Diario

El hecho de que se haya llevado a cabo la educación en estos espacios, hace evidente, que ha habido personas que han pensado, que era mejor para todos que las personas con discapacidad se educasen en ambientes segregados. La necesidad de no trabajar bajo este prisma, también pone en evidencia que otras muchas personas, han opinado que la vida que existe y las experiencias que se tienen en un centro educativo ordinario, son excelentes motivos para asegurar que la educación de toda persona con discapacidad, se desarrolla de manera infinitamente mejor en un ambiente integrador. En una posición más moderada, encontramos quienes creen que los casos con discapacidad más severas están mejor atendidos en los centros de educación especial, pero no así los casos más leves.

Indudablemente era una concepción que por necesidad, no podía perdurar en el tiempo, el informe Warnock (1987) contribuyó de forma importante a que la tendencia a abolir la

segregación de los niños que necesitaban educación especial, se acelerase. La posición de eliminar la separación entre alumnos, se vio muy influenciada desde este informe, con razones como las siguientes:

- La dificultad de incluir a un niño en una categoría determinada.
- El hecho que pueda dejar secuelas lógicas -estereotipos-.
- Porque implica que los expertos y profesores esperan un bajo rendimiento del individuo.
- Disminuye la propia autoestima e imagen personal del niño.
- Predominio del diagnóstico basado en carencias en vez de capacidades.
- Importancia del desarrollo conseguido sobre el no logrado.

Tras la evidente preocupación por alcanzar el ideal educativo que es la educación inclusiva, la lectura de opiniones relevantes vertidas sobre la segregación en los últimos años, nos hace pensar que quizás aún no se ha conseguido. Prueba de ello es la siguiente idea:

La segregación puede observarse en la desigual distribución de recursos y de la calidad de los docentes entre escuelas de diferentes dependencias administrativas y nivel socioeconómico. (Duru-Bellat, 2004; Ruffineli, 2009).

El hecho de seguir encontrando situaciones de segregación en las aulas, supone que se produzca un determinado impacto escolar y así lo manifiestan los siguientes autores:

Debilita la formación ciudadana que ofrece el sistema escolar (García Huidobro, 2007).

Disminuye la calidad de los resultados académicos de los alumnos más pobres. “Efecto pares” (Valenzuela, 2010; Duru-Bellat, 2004).

Dificulta la efectividad de las políticas educativas que operan sobre la vulnerabilidad, pues la segregación agrega un efecto colectivo que promueve la exclusión social (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010).

3.2.3.2. La integración

La integración de personas con discapacidad apareció ligada al concepto de normalización. El principio de normalización, proveniente de países escandinavos y desarrollados en EEUU por

Wolfensberger, se convirtió en una ideología general dirigida a la evaluación y provisión de servicios de habilitación y rehabilitación.

Se considera al enfoque integrador, como la posibilidad de permitir a un sujeto con discapacidad, participar de una experiencia de aprendizaje, en el ámbito de la escuela ordinaria. Por lo tanto, la integración no es un “favor” que hacemos a los sujetos con discapacidad, no es una imposición, que nos llega desde algún lado, tampoco es una estrategia mágica, ni por supuesto sólo una cuestión de “buenas intenciones”. Es mucho más que todo eso.

Si entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como una construcción social, defenderemos que cada individuo, desde su situación personal, realice aportaciones y se enriquezca en el intercambio con el otro. Así las diferencias, en lugar de ser un obstáculo para la tarea, se convierten en un factor fundamental que favorece el aprendizaje y el acceso a los distintos objetos de conocimiento. Además, con el contacto con las diferencias, cada persona construye su identidad, se constituye como sujeto y aprende a reconocer al otro como alguien distinto de él, ni mejor ni peor, simplemente distinto. En este contexto, el alumno con discapacidad aprende a reconocer lo que puede y lo que no puede hacer; aprende con y de las diferencias, tanto de las propias como de las de los otros. Con esto, también, aprenderá a reconocer y buscar su lugar en la sociedad.

Volvemos a citar el informe Warnock (1987) para aludir a diferentes formas de integración ante las que nos encontraríamos en las aulas de un centro ordinario.

La integración física: la cual se da cuando las aulas especiales se encuentran en centros ordinarios compartiendo el mismo entorno físico, pero teniendo un funcionamiento y organización totalmente independiente.

La integración social: que se alcanza cuando los niños que asisten a clases especiales dentro de un centro ordinario, participan con los demás en actividades extracurriculares.

La integración funcional: que se consigue cuando los niños con necesidades educativas especiales y sus compañeros participan conjuntamente, a tiempo parcial o completo, en las actividades de centro y en aulas ordinarias.

3.2.3.3. La inclusión

La inclusión es un concepto pedagógico, centrado en él como la escuela debe dar respuesta a la diversidad. El término aparece en la década de los 90 con la pretensión de sustituir al de integración, hasta ese momento predominante en la práctica educativa. Su origen se sitúa en la necesidad de modificar el sistema escolar para que se dé respuesta a las necesidades de todos los alumnos, en vez de ser los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose en él. La heterogeneidad de alumnado en las aulas, constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

La propuesta de Ainscow, Booth y Dyson (2006) define la inclusión educativa, básicamente, como el proceso de mejora sistemático que deben enfrentar las administraciones educativas y los centros escolares para tratar de eliminar todo tipo de barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

La educación inclusiva es un derecho de todos los niños, y no sólo de los que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Se interpreta la situación, asumiendo las diferencias en términos de normalidad (ser diferentes es lo normal) y de igualdad a la hora de acceder a una educación de calidad para todos. La educación inclusiva respeta el derecho a ser diferente como algo legítimo, y además valora explícitamente la existencia de esa diversidad.

La atención a la diversidad ha sido y es la base cultural a desarrollar en la escuela, para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos desde lo común para respetar las diferencias. Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilita el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad (González, Cruz y Varela, 2011: 80).

Asumiendo de este modo que cada persona difiere de otra en multitud y variedad de aspectos y que por eso las diferencias individuales deben verse como una de las múltiples características de las personas. Por ello, inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin ningún tipo de exclusión, ni por motivos relativos a la

discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela.

3.2.4. La educación inclusiva en España: evolución legislativa, logros obtenidos y perspectivas de futuro

Seguidamente se presenta la evolución legislativa en materia de educación especial que se ha producido en España desde la Ley General de Educación del 70 hasta el momento actual. Antes nos centraremos únicamente en el recorrido legal, para ser más exactos desde el Real Decreto de 1985 a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) realizado hasta llegar al concepto actual de Educación Inclusiva que debemos experimentar en nuestro Sistema Educativo.

La legislación española en relación a la educación inclusiva ha experimentado un progresivo enriquecimiento a partir de la promulgación, en 1985, del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial, momento en que se empieza a plantear la integración de niños con discapacidad en centros ordinarios. Partiendo de esta normativa, en nuestro país se han alcanzado grandes metas como son, la escolarización de todas las personas en un único sistema, el incremento de equipos psicopedagógicos y la ampliación de centros y recursos para atender debidamente a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

El marco legislativo: del Real Decreto de 1985 a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

El punto de partida, lo situamos en este momento, pues se puede afirmar que la Educación inclusiva en España no comienza hasta 1985 con la promulgación del Real de decreto de Ordenación de la Educación Especial, puesto que las leyes anteriores se limitaban a reconocer el derecho a la educación de todos los ciudadanos, aunque concibiendo la Educación Especial como un proceso paralelo al sistema educativo ordinario.

La Ley de 1985 plantea explícitamente los beneficios y la necesidad de escolarizar en centros ordinarios a todas aquellas personas «con deficiencias psíquicas y sensoriales» a través de

apoyos individuales específicos. Sólo cuando las características del alumno no hacen posible su inserción en el sistema educativo convencional, se debe recurrir a centros de educación especial.

Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) apuesta claramente por los principios de normalización e integración, introduciendo por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales para referirse a aquellos chicos y chicas que, llevando a cabo su escolarización en aulas ordinarias, precisan de apoyos especiales e incluso algún tipo de adaptación curricular para superar deficiencias o problemas de desarrollo o aprendizaje.

Con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se ahonda en el compromiso social de los centros de realizar una escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y equidad. Además, se intenta dotar a los centros escolares de la autonomía suficiente para favorecer la inclusión de todos los alumnos.

La normativa de educación más actual: la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) tiene entre sus objetivos promover el máximo desarrollo personal y profesional de las personas. Sin embargo, diversos sectores relacionados con la educación consideran que no supone ningún avance significativo en material de inclusión escolar.

Tomando como referencia la experiencia en las aulas, es posible argumentar que, aunque se ha mejorado notablemente, aún queda mucho por hacer en educación inclusiva. Dentro del planteamiento de líneas de futuro desde el ámbito educativo, debe plantearse como objetivo primordial y quizás utópico, el lograr una sociedad equitativa, donde las diferencias de cualquier tipo no supongan un impedimento para conseguir el desarrollo pleno e integral de todas las personas. Para alcanzarlo, será necesario trabajar en las siguientes líneas de actuación y siempre, elevando mucho los esfuerzos.

- ✓ Mejora de la calidad de la enseñanza en general y de forma específica mejora de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- ✓ Evitar cambios constantes en las leyes, puesto que dificultan el avance y crean inseguridad entre alumnos y profesionales. Es necesario un gran pacto social que evite cambios constantes en las normativas.

- ✓ Procurar no bajar excesivamente el nivel de los currículos de algunos alumnos con necesidades educativas especiales como fácil solución a su integración escolar.
- ✓ Aumentar la inversión en investigación y medios humanos y materiales destinados a la educación inclusiva.
- ✓ Mejorar la formación específica del profesorado en inclusión y necesidades educativas especiales.
- ✓ Poner en marcha de planes de concienciación en los alumnos y la sociedad sobre el respeto a la diferencia y la diversidad.

3.2.5. Intervención con alumnos de educación especial

En este epígrafe se desarrollará la intervención con los alumnos de educación especial y lo se hará haciendo referencia a la legislación correspondiente a dicha cuestión.

Con respecto a los aspectos implicados en la intervención en Educación Especial, El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en su artículo 3 da respuesta a las cuestiones de ¿Cuándo?, ¿dónde?, ¿quién debe tomar esa decisión?, ¿cómo se desarrolla la intervención? y ¿dónde se deben reflejar las adaptaciones curriculares?

▪ ¿Cuándo?

La atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales comenzará tan pronto como se adviertan circunstancias que aconsejen tal atención, cualquiera que sea su edad, o se detecte riesgo de aparición de discapacidad o de trastornos graves de conducta.

▪ ¿Dónde?

Los alumnos con necesidades educativas especiales se escolarizarán en centros ordinarios. Solamente si se aprecia de forma coherente que las necesidades de estos alumnos no podrán ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario, se hará la propuesta de ser escolarizados en centros de educación especial.

▪ ¿Quién debe tomar esa decisión?

La Administración Educativa a través de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. La propuesta sobre la escolarización de este alumnado, así como el identificar a los que requieran apoyos y medios complementarios a lo largo de su proceso educativo, lo efectuará la Administración educativa. Estas propuestas estarán fundamentadas en la evaluación psicopedagógica en la que se tendrán en cuenta tanto las conductas y características del alumno o alumna como las de su entorno familiar y social.

- ¿Cómo se desarrolla la intervención?

A través del tutor con los apoyos complementarios de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje. Al respecto en el artículo 8 del Real Decreto citado se añade: “Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica realizarán la evaluación psicopedagógica requerida para una adecuada escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como para el seguimiento y apoyo de su proceso educativo”.

- ¿Dónde se deben reflejar las adaptaciones curriculares?

Todas estas actuaciones deben estar reflejadas en los documentos básicos de la vida de los Centros, así lo indica el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

La intervención educativa para que sea eficaz debe “proporcionar una formación integral a la persona; atenderá a su globalidad”, para lo cual es necesario que los distintos componentes de la intervención actúen de forma interdisciplinar, y así se garantizará una respuesta eficaz a los problemas que puedan plantear los sujetos necesitados de atenciones educativas especiales, pues estos problemas sólo se resuelven cuando todas las especialidades profesionales que pueden comprender esas problemáticas trabajan al unísono y de forma coordinada.

Es en equipo como se puede dar una respuesta definitiva, equipo que estará formado por: orientadores, trabajadores sociales, maestros especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, logopedas y en algunos casos por fisioterapeutas.

La intervención es una acción compleja que comienza con una evaluación inicial, que da lugar al diseño de un programa de desarrollo que, a su vez, sirve de base para continuar con la intervención propiamente dicha, controlada por sistemas de seguimiento y evaluación. La intervención debe ser una tarea estructurada, que permita optimizar las posibilidades del sujeto, partiendo de un modelo de enseñanza abierto, flexible, donde se dé cabida a las adaptaciones y adecuaciones basadas en el potencial de la persona. Su finalidad ha de ser la de favorecer el desarrollo y el aprendizaje dentro del contexto del sujeto.

A modo de ejemplo para ilustrar la cuestión, desde que comenzó a existir una preocupación real y sistemática por la educación especial, citaremos diferentes estrategias de intervención planteadas que se han puesto en marcha con alumnos de educación especial en las últimas décadas.

- Baltes y Danish (1980) establecen los siguientes parámetros de estrategias de intervención:
 - ✓ Metas de intervención, según se localicen en el enriquecimiento, prevención o rehabilitación. Conductas objeto de la intervención: cognición, lenguaje, etc.
 - ✓ Contexto en el que se ejecuta la intervención: familia, aula, aula de apoyo, etc.
- Para la Organización Mundial de la Salud, la mejor forma de intervenir, se realizará atendiendo al momento en el que se manifiesten las dificultades. Distingue tres tipos de intervención:
 - ✓ Primaria: actúa sobre sujetos de alto riesgo que no han manifestado déficit o no se ha detectado.
 - ✓ Secundaria: detección precoz del déficit e intervención inmediata.
 - ✓ Terciaria: déficit manifiestos que se intentará reducir o eliminar.
- Por último citaremos a Torres (1999) el cual presenta el planteamiento de Parrilla (1993), quien enfoca la intervención, atendiendo a una clasificación de los métodos de acción según la tipología de las dificultades.
 - ✓ Métodos dirigidos al desarrollo físico y psicomotor.

- ✓ Métodos de desarrollo cognitivo.
- ✓ Métodos para el desarrollo del lenguaje.
- ✓ Métodos para el aprendizaje de materias instrumentales.
- ✓ Métodos y técnicas terapéuticas de modificación de conducta.
- ✓ Métodos y técnicas de socialización y comunicación.
- ✓ Métodos psicoterapéuticos.
- ✓ Métodos y técnicas basados en las nuevas tecnologías.

El momento actual que vive nuestra realidad en las aulas, necesita un modelo de intervención que permita procesos de adaptación y que respete la individualidad de cada uno de los alumnos de los colegios. Deberá estar orientada a adaptar la enseñanza a las características de los alumnos, permitiendo así la elaboración de un currículum equilibrado y flexible. Se buscará adaptar los procesos del currículum, al diagnóstico y evaluación de las necesidades educativas especiales, a las estructuras organizativas favorecedoras de la atención a la diversidad, a la estructura de apoyo, al establecimiento de mapas relacionales entre profesor-tutor, el profesor de apoyo y los equipos de orientación y a la formación de los profesores.

3.2.6. Educación Especial en las aulas de Castilla- La Mancha

Hasta este punto, todo lo expuesto se debe llevar a cabo de forma prescriptiva en todo el territorio español, pero debido a que nuestro trabajo de investigación, sobre el que versa esta tesis doctoral, se ha llevado a cabo en un centro educativo perteneciente a la Comunidad Autónoma de Catilla-La Mancha, y gozamos de transferencias en materia de educación, creemos que es relevante presentar aspectos de la realidad de la educación especial que de forma diferenciada al resto del territorio español, se viven en nuestros centros.

Los aspectos a los que aludimos son los siguientes:

- Legislación que regula la escolarización de alumnos de Educación Especial en Castilla-La Mancha.

- Enumeración de la Capacidades diferentes que se contemplan en la “Guía de escolarización en Castilla-La Mancha”.
- Presentamos las medidas curriculares y organizativas para la atención a la diversidad del alumnado en Castilla-La Mancha, como base de la intervención llevada a cabo en las aulas.

3.2.6.1. Legislación que regula la escolarización de alumnos de Educación Especial en Castilla-La Mancha

La escolarización del alumnado con necesidades especiales tiene por finalidad proporcionar la respuesta más adecuada a las necesidades personales, sociales y familiares, pretendiendo, en definitiva, que cada uno de estos escolares consiga el mayor nivel de desarrollo posible de sus potencialidades, y su inclusión educativa y social.

Para ello, se deberán determinar las necesidades específicas de apoyo educativo (recursos, apoyos y estrategias educativas) que presenta el alumnado con discapacidad, trastornos graves de conducta y alta capacidad (cuando se vaya a solicitar la medida de la flexibilización) en la evaluación psicopedagógica, que se concretarán elaborando el dictamen de escolarización que será remitido al Servicio de Inspección Educativa y cuya propuesta confirmará la Comisión Provincial de Escolarización de ACNEE mediante Resolución remitida al centro escolar.

La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o graves trastornos de conducta (ACNEE) en las distintas etapas, en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, se realizará en el marco de la siguiente normativa vigente:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.
- Decreto 66/2013, de 3 de septiembre, por el que regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en Castilla-La Mancha.
- Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en Castilla-La Mancha.

- Decreto 40/2015, de 15 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Orden de 5/08/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Orden de 16/01/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por las que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Orden de 15/12/2003, de la Consejería de Educación, por la que se determinan los criterios y procedimientos para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual.
- Resolución de 18 de octubre de 2004 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se aprueban instrucciones para el desarrollo de fórmulas mixtas de escolarización combinada para la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Resolución de 08-07-2002, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se aprueban las Instrucciones en la que se definen el modelo de intervención, las funciones y prioridades de actuación del profesorado de apoyo y otros profesionales en el desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad en los Centros de Educación Infantil y Primaria así como en los Institutos de Educación Secundaria.
- Resolución de 18/01/2016, de la Dirección General de Programas, Atención a la Diversidad y Formación Profesional, por la que se publica la convocatoria de admisión de alumnado para el curso 2016/2017 en centros docentes públicos y privados concertados que imparten las enseñanzas de Segundo Ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato.

3.2.6.2. Enumeración de la Capacidades Diferentes que se contemplan en la “Guía de escolarización en Castilla-La Mancha”

En la Comunidad de Castilla-La Mancha, concretamente en la provincia de Toledo, los centros educativos cuentan con el siguiente documento: “Guía de escolarización alumnado con

necesidad específica de apoyo educativo curso 2016-17”, emitido por la Dirección Provincial de Toledo. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

En él se exponen todas aquellas informaciones referidas a cuestiones básicas en relación al trabajo con este tipo de alumnado. Entre los aspectos que se abordan, se aporta el listado de las capacidades diferentes que pueden presentar el alumnado matriculado en estos centros.

Este trabajo, y siguiendo la denominación con la que aparecen en la guía citada, se centra en alumnado con Capacidades Diferentes Psíquicas y alumnado con Capacidades Diferentes por Trastorno Generalizado del Desarrollo, pero es relevante presentar el listado completo de las capacidades diferentes al que se alude en el documento. En dicha guía se sigue haciendo uso del término Discapacidad, por lo que se refleja de igual manera.

- Discapacidad Psíquica// Intelectual
- Discapacidad Auditiva
- Discapacidad Visual
- Discapacidad Motórica
- Discapacidad por Pluridiscapacidad
- Trastorno Generalizado del desarrollo. TEA
- Trastornos Graves de Conducta y Personalidad
- Dificultades del Aprendizaje
- Trastornos Graves del Lenguaje y Comunicación
- TDAH
- Altas Capacidades
- Retraso Madurativo (Sólo en etapa infantil)
- Desfase Curricular
- Incorporación tardía al sistema educativo
- Dificultades por situación socio-familiar

3.2.6.3. Medidas curriculares y organizativas para la atención a la diversidad del alumnado en Castilla-La Mancha, como base de la intervención llevada a cabo en las aulas

El elemento que completará el tratamiento de la Educación Especial en la Comunidad de Castilla la Mancha, es la presentación de las medidas curriculares y organizativas para la atención a la diversidad como base de la intervención llevada a cabo en las aulas, Tal y como se contempla en la legislación propia de la comunidad. Decreto 66/2013 (DOCM de 6 de septiembre de 2013).

La atención a la diversidad conlleva toda una serie de medidas que se ofertan y que se articulan dentro de una estrategia común con diferentes opciones. Se considera la atención a la diversidad en la estructura y ordenación del sistema educativo, así como en las distintas fases de elaboración, concreción y puesta en práctica del currículum. Esta atención supone la voluntad de individualizar la respuesta educativa ajustándola a la diversidad del alumnado. Todo ello implica cambios estructurales y organizativos que afectan a la calidad educativa, respecto al tipo de medidas que hay que planificar y desarrollar para atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos en las diferentes etapas educativas, procurando que esas medidas sean acordes con los principios básicos de la enseñanza adaptativa.

Bajo esta nueva concepción del currículo y de la respuesta que de él se propone para responder a la diversidad, contamos con una serie de medidas que van a facilitar el proceso. Medidas de carácter general, ordinarias de apoyo y refuerzo y/o extraordinarias.

Tabla X. *Medidas curriculares de atención a la diversidad*

MEDIDAS CURRICULARES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
ORDINARIAS	Incluimos en este grupo aquellas que afectan a decisiones sobre los elementos del currículum, los planes de acción tutorial y de orientación y que son comunes a todo el alumnado. Se incluyen como medidas ordinarias generales, todas las actuaciones y los programas orientados a prevenir, compensar y facilitar la superación de dificultades a través de propuestas organizativas, propuestas de adecuación de alguno de los elementos curriculares, sin que se modifique su naturaleza, que se llevan a cabo desde niveles iniciales de planificación, y propuestas de coordinación.

	Ejemplos: desdobles, medidas organizativas y medidas metodológicas.
ESPECÍFICAS	<p>Son todas las actuaciones y los programas orientados a dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado mediante la adecuación del currículo ordinario, que se centran en modificaciones organizativas, variaciones en alguno de los elementos curriculares considerados esenciales o modificación de los elementos de acceso al currículo. Como medidas específicas tenemos, agrupamientos flexibles, refuerzo educativo, y adaptaciones curriculares no significativas.</p> <p>Ejemplos: grupos de aprendizaje, talleres, agrupamientos flexibles.</p>
EXTRAORDINARIAS	<p>Se deben establecer para alumnos o grupos de alumnos que requieren una actuación, claramente diferenciada de la programación de aula. Son aquellas actuaciones utilizadas para responder a las necesidades extraordinarias de los alumnos a través de modificaciones esenciales del currículo ordinario. Pueden significar cambios esenciales en el plano organizativo y en los elementos de acceso al currículo, así como en la modalidad de escolarización.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adaptaciones curriculares individuales significativas a través de un plan de trabajo individualizado (PTI), las cuales pueden consistir en: Adecuación de los objetivos educativos, eliminación o inclusión de determinados contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación y ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas del currículum. ✓ Permanencia de un año más en el mismo nivel o curso. No debe limitarse a ser una mera repetición, sino que se debe realizar una adaptación del conjunto del currículum del nivel en el que permanece.

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se reflejó en los epígrafes de los preliminares de la tesis, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, es una verdadera realidad en nuestras aulas, aunque también es una realidad que en numerosas ocasiones, la atención recibida no es la que requieren ellos, pues haciendo uso de los recursos, digamos tradicionales, el proceso de enseñanza-aprendizaje no consigue desarrollar todas las potencialidades debido a las capacidades diferentes que presentan estos alumnos. Desde el planteamiento de nuestra investigación, los alumnos con capacidades diferentes por trastorno del espectro autista y los alumnos con capacidades diferentes intelectuales, recibirían una atención óptima y ajustada a su realidad si el proceso educativo en el aula de educación especial, se afrontase utilizando la disciplina musical como recurso educativo para establecer aprendizajes relacionados con todas las áreas curriculares y así alcanzar una formación integral que les permita su participación en la sociedad.

Por esta razón pasamos a presentar la fundamentación teórica que avala nuestro argumento en lo que respecta al papel que ha desempeñado y sigue cumpliendo la música en la formación global de las personas.

CAPÍTULO IV

Educación Musical

4.1. Influencia de la educación musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con capacidades diferentes intelectuales y alumnos TEA en la etapa de primaria

4.1.1. Valor formativo de la música

La Música, tanto si se aborda desde el punto de vista artístico, entendida como entretenimiento y diversión, como desde el punto de vista científico, considerándola como disciplina que necesita aprenderse para ser ejecutada, es una fuente inestimable de aporte de beneficios para todos los ámbitos que configuran a la persona; físico, mental, afectivo. Como recurso pedagógico, la música, enriquece la formación integral del niño, no solo por su aspecto formativo sino también por su influencia en el sano desarrollo del individuo, de su personalidad. Entre sus ventajas más significativas está el desarrollo del aspecto intelectual, socio afectivo, psicomotor, de crecimiento personal y formación de hábitos (Casas, 2001).

En el plano intelectual, la música; favorece la atención, observación, concentración, memorización, experimentación, la agilidad mental y la creatividad, permite evaluar resultados, mide capacidades, ayuda al conocimiento de sí mismo, y enseña a pensar. Para Casas (2001) la inteligencia musical se pone de manifiesto al realizar las siguientes actividades: componer, interpretar y escuchar. Tareas que necesitan de una habilidad mental. Por tanto parece innegable que a través de la música se desarrollan las capacidades intelectuales.¹

En lo que al cerebro se refiere, y siguiendo las aportaciones de Orozco Alonso (2014) cabe reseñar que la audición musical o la práctica de la misma no activan una parte específica del cerebro, sino que pone en marcha muchas regiones cerebrales.

En relación al desarrollo psicomotriz, Casas (2001:9) destaca el “papel del movimiento en la organización psicológica general estableciendo las conexiones de la psicología con la neurofisiología”, sin duda alguna, elementos que se desarrollarán de forma positiva a través del

trabajo musical. En relación al ámbito psicomotor es destacable, que la música condiciona el cuerpo, desarrolla la psicomotricidad fina y gruesa, la agilidad corporal y la autonomía. El desarrollo psicomotriz, si bien es transversal a variados métodos de enseñanza de la música, se destaca el método Dalcroze, el cual relaciona el ritmo y el movimiento a través de la música, principalmente interpretada en piano (Pascual, 2002a).

En cuanto al aspecto relativo al crecimiento personal, la música desarrolla el sentido de la justicia, promueve la libertad, alivia el temor y la timidez, canaliza la agresión, desarrolla voluntad y autocontrol, enseña a delimitar libertades y a tomar decisiones y canaliza el logro de metas. El niño experimenta emociones y espontaneidad. La música produce satisfacción al niño, despierta su observación y aceptación de todo cuanto lo rodea; le proporciona seguridad al desplazarse y ubicarse en el tiempo y en el espacio. De esta forma se considera que “El niño es un ser emotivo y el sonido tienen una poderosa acción sobre la afectividad, de manera que el pedagogo debe utilizar la sensibilidad del niño para una mejor comprensión de la música como medio de expresión y comunicación” (Casas, 2001:8).

Martí (2014) en sus escritos, manifiesta que la influencia de la música en el desarrollo afectivo y emocional se percibe en numerosos aspectos como son: socialización, reconocimiento y exteriorización de emociones, enseñar a canalizar el estrés, estado de relajación que se traduce en un aumento de la capacidad de atención y concentración, minimiza las tensiones físicas y mentales y reduce el estrés, autoestima, autocrítica, al tesón y al esfuerzo y ser más tolerantes y poseer una capacidad de decisión más ágil y solidad entre otros.

Le facilita la integración grupal, al compartir cantando y tocando los instrumentos con los compañeros, lo que refuerza, a su vez, la noción de trabajo cooperativo y otros indicadores de buena convivencia, como el respeto a la diversidad y el amor a sus semejantes.

El niño se sensibiliza ante el arte y la naturaleza, descubre un nuevo medio de expresión y comunicación, fortalece su autoestima, conoce y expresa sus capacidades, demuestra su perseverancia en el alcance de metas; se motiva a superar dificultades cuando, al participar en producciones artísticas, se esfuerza en aplicar correctamente los elementos básicos de la música.

Le permite descargarse, relajarse, expresar sentimientos y canalizar sus energías de una manera apropiada, le sirve como medio para expresar el respeto hacia vida de los demás y la suya. En cuanto a la adquisición y reforzamiento de hábitos, enfrenta al individuo con sus propias habilidades y limitaciones, ofrece aprendizaje y cumplimiento de normas, enseña a respetar, a utilizar el tiempo permitiendo un uso constructivo del tiempo libre.

4.1.2. Influencia de la música en el desarrollo integral de la persona

La música, es sin duda, para muchos, significado de alegría y felicidad. Se puede afirmar, que no solo es placentera, sino que también contribuye a desarrollar y potenciar muchos aspectos del ser humano, motrices, cognitivos y socio afectivos. Por ello, el inculcar a las personas, desde los primeros años, la música, contribuye directamente a una mejor educación. Este enfoque no se debe dar únicamente desde las aulas, desde el hogar también es preciso que se transmita este mensaje a los niños, y se les motive a cantar o escuchar música (Elliot, 1997).

Por todos es sabido, que la persona no es un compartimento estanco y que las partes influyen y configuran el todo, pero para que todo sea más fácil, se tratarán todas las cuestiones por separado, aunque se presentarán puntos de conexión entre la música y las capacidades cognitivas, psicomotrices y socioemocionales, por los que las personas desarrollan su creatividad y sensibilidad.

4.1.2.1. Música y desarrollo cognitivo

El cerebro humano constituye el órgano más importante y de mayor complejidad del sistema nervioso, es cual se puede dividir en dos hemisferios.

Los estudios neuroanatómicos han demostrado que el hemisferio izquierdo se especializa en el procesamiento del lenguaje y el hemisferio derecho en la percepción y procesamiento de la música.

En estudios de otros investigadores, como Despins (1986) se refleja cómo la educación musical proporciona un desarrollo de ambos hemisferios cerebrales, por lo cual se aconseja la integración de dicha enseñanza en la educación básica.

Desde un punto de vista médico-científico podemos decir que según Dalcroze (1905), la educación rítmica es para el niño/a un factor de formación y de equilibrio del sistema nervioso, ya que cualquier movimiento adaptado a un ritmo es el resultado de un complejo conjunto de actividades coordinadas.

No se puede olvidar que la música es un arte, una ciencia y una técnica, por lo que su práctica y ejecución va a favorecer un desarrollo cerebral y nervioso muy completo al comprender estas tres facetas tan diferentes y complejas. La ejecución musical, al desarrollar las posibilidades de nuestros circuitos neuromusculares, permite no sólo cultivar el sistema nervioso, sino trabajar también nuestro desarrollo en general, nuestra sensibilidad y estados afectivos, nuestra receptividad y/o nuestra atención, entre otros.

Un estudio realizado por científicos de la Universidad Northwester, en EE.UU, mostró que la formación musical genera conexiones neuronales que mejoran otros aspectos de la comunicación. Por este motivo, los niños que estudian música tienen un vocabulario más amplio y una mejor capacidad de lectura.

En el plano de la pedagogía musical, Cambell (2001) insiste en la importancia de demostrar los beneficios de la música en el proceso de aprendizaje desde temprana edad. Afortunadamente, la ciencia se ha interesado por el efecto que la música tiene sobre las estructuras cerebrales, en parte propiciado por el desarrollo tecnológico.

En la misma línea, un estudio realizado por psicólogos de la universidad de McMaster de Canadá (Fujioca, Ross y Kakigi, 2006), demuestra como la música mejora las capacidades cognitivas de los niños. En la investigación desarrollada, se estableció la compararon entre los efectos del aprendizaje de la música sobre la sensibilidad de los niños y sobre su capacidad de memorización (Janata, 2010), comprobándose también que la enseñanza musical acelera el desarrollo del córtex cerebral de los niños de infantil y primaria, así como que tiene un efecto positivo sobre la memoria y la atención de los más pequeños.

La música hace que estemos atentos, despertando los sentidos, predisponiéndolos a la recogida de nueva información por nuestro cerebro. Mediante el oído, desarrolla la escucha y la atención y recibe nueva información para el cerebro. A través de la vista obtenemos imágenes que quedan codificadas en el cerebro, dando forma a aquello que hemos recibido por el oído, para ello se utiliza tanto la grafía convencional como la nueva creada que utilizamos en Música y que es una grafía considerada como no convencional.

La música también parece jugar un importante papel en el neurodesarrollo ya que según Levitin (2008) las regiones del cerebro que se desarrollarán dentro del córtex auditivo, el córtex visual y el córtex sensorial están todos indiferenciados en los bebés. Por lo tanto, es fundamental el desarrollo mental que se produce al escuchar, una actividad que aumenta la capacidad intelectual del oyente, incrementa el desarrollo de la creatividad, la improvisación, los esquemas cognitivos, la abstracción, el cerebro y, por consiguiente, favorece el aprendizaje y el sentido crítico. Según manifiesta la neuróloga Nina Kraus, realizar estudios musicales, parece que posibilita generar nuevas conexiones cerebrales que permiten alcanzar grandes logros en el área de la comunicación. A su vez, las investigaciones sugieren que este buen hábito, favorece la creación de patrones realmente importantes para el aprendizaje (Kraus, 2011).

El estudio publicado por la revista *Psychological Science* y llevado a cabo por el profesor E. Glenn Schellenberg (2004) centrado en los efectos positivos que tiene la música sobre la inteligencia de niños pequeños, demostró que en una experiencia desarrollada a lo largo de dos años, los niños que habían estudiado música habían obtenido mejores desempeños intelectuales en sus correspondientes niveles de grado, en comparación con los que no lo habían hecho. Esto evidencia una influencia decisiva de la actividad de estudiar música sobre la inteligencia global. No obstante, desde hace ya bastantes años, se puede afirmar que aún no hay acuerdo sobre la cuestión de si se posee una o si las personas poseemos y desarrollamos más de una inteligencia.

Algunos de los defensores de las múltiples inteligencias hablan de capacidades desvinculadas de los conocimientos escolares e incluyen capacidades de tipo abstracto e incluso de tipo creativo y otros autores, plantean una inteligencia que conduce al éxito en general, (Martínez 1991).

Entre los aspectos que parecen verse mejorados por la instrucción musical nos encontramos con las tareas visoespaciales, lingüísticas y matemáticas (Rauscher, 2003).

Al menos en el plano teórico, la controversia generada por el debate entre los defensores de una capacidad general, avalado por las teorías de Spearman, Thurstone, Guilford, Cattell y Horn, (Sternberg 1990), y los defensores de capacidades específicas, representado por Gardner (postuló la idea de que los seres humanos poseemos múltiples inteligencias, ocho para ser exactos, cada una de ellas relativamente independientes del resto), o por Sternberg (aun coincidiendo con el planteamiento de Gardner, sólo distingue tres tipos diferenciados de inteligencia) sigue vigente en la actualidad, (Sternberg y Prieto 1991).

Soria-Urios et al. (2011), recogen otro interesante estudio en el que intervienen neurología y música. Se comparan dos grupos de niños, el primer grupo realiza un entrenamiento musical durante 15 meses y el otro no. Los resultados de las pruebas revelaron que en el primer grupo la materia gris era significativamente mayor tanto en la corteza sensoriomotora como en el lóbulo occipital bilateral. También el primer grupo manifestaba mejor motricidad fina y mayor percepción auditiva, lo cual se traduce en el enriquecimiento de otros campos, como en el de la comprensión del lenguaje y su lectoescritura.

En el ámbito educativo, se va vislumbrando un proceso de enseñanza- aprendizaje centrado en el trabajo de desarrollar diferentes tipos de inteligencia.

Como referencia sobre la cuestión, se tratará brevemente el planteamiento de Gardner, básicamente debido a que, entre las inteligencias que considera que posee el ser humano, incluye la inteligencia musical. Es importante hacer referencia a ello, para incidir en la idea de que no solamente la música desarrolla la capacidad cognitiva de la persona y la comunidad científica, lo avala, ya que considera que la persona posee de forma innata inteligencia musical.

El doctor Howard Gardner, director del proyecto Zero y profesor de psicología y ciencias de la educación en la universidad de Harvard, expone desde 1993 su teoría de las inteligencias múltiples. Trabajando sobre esta teoría el Dr. Gardner llegó a la conclusión de que las inteligencias no son una capacidad innata y fija que domina todas las destreza y habilidades para poder resolverlos problemas que posee el ser humano, establece que la inteligencia está localizada en

distintas áreas del cerebro, que están interconectadas entre sí y que a su vez pueden también trabajar en forma individual, teniendo la propiedad de desarrollarse con amplitud si encuentran un ambiente que ofrezca las condiciones óptimas para ello.

Howard Gardner ha sostenido que el concepto tradicional de inteligencia es demasiado limitado y que tenemos múltiples inteligencias, todas ellas importantes, que la educación debería considerar de forma equitativa para que todos los niños pudieran optimizar sus capacidades individuales. En la práctica, no todos aprendemos de la misma forma ni tenemos los mismos intereses y en un mundo cambiante como el actual, en el que la diversidad de información es una realidad, la elección resulta inevitable (Pérez y Beltrán 2006).

El profesor Gardner habla de ocho inteligencias, aunque en la última década, ha admitido e incluido en su planteamiento, que existe una más; la Inteligencia Existencial (capacidad para preguntarse y reflexionar sobre el significado de cuestiones como la vida, la muerte o el destino del mundo), teniendo otras en perspectiva, (Pérez y Beltrán 2006). Lingüística. Es fácilmente reconocible en los niños apreciando su facilidad para escribir, leer, contar cuentos o hacer crucigramas. La inteligencia Lógico-matemática, destacable en los menores por su interés en patrones de medida, categorías y relaciones, así como en la facilidad que manifiestan para la resolución de problemas aritméticos, juegos de estrategia y realizar experimentos. Corporal y kinésica. No les resulta nada complicado procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales y la demuestran deportistas, bailarines o personas que hacen manualidades como la costura, los trabajos en madera, etc. Visual y espacial. Los niños piensan en imágenes y dibujos, sin gran dificultad pueden resolver rompecabezas, dedican mucho de su tiempo libre a dibujar y prefieren juegos constructivos. Intrapersonal. Aparecen como introvertidos y tímidos. Viven sus propios sentimientos y se auto motivan intelectualmente. Interpersonal. Se comunican bien y son líderes en sus grupos. Entienden bien los sentimientos de los demás y proyectan con facilidad las relaciones interpersonales. Inteligencia naturalista. Facilidad de comunicación con la naturaleza (Armstrong, 1999).

Sobre la Inteligencia Musical, expone que el desarrollo de esta inteligencia es superior si una persona puede percibir, distinguir, transformar y expresar el ritmo, timbre y tono de los sonidos musicales. Este tipo de inteligencia, está desarrollada en personas que se sienten atraídas

por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Se puede observar como estos individuos disfrutaban siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente. Les resulta fácil reconocer, memorizar y crear melodías. En el ámbito educativo, con los juegos musicales que se trabajan con los niños como son los que incluyen diferentes ritmos, discriminación y memoria auditiva y buscar características del sonido entre otros, estamos desarrollando la inteligencia musical. Esta inteligencia incluye las habilidades físicas específicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como las capacidades auto perceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes (Armstrong, 1999).

Reafirmando que la disciplina musical desarrolla capacidades a nivel cognitivo presentamos las aportaciones de Josefa Lacárcel (2003:221) quién afirma:

Cuando hablamos del cerebro y lo hacemos de una forma genérica, aludimos a un conjunto de estructuras nerviosas con múltiples funciones comunes a todas las personas. Pero es importante que seamos conscientes de que a nivel individual existe un cerebro irrepetible, diferente y distinto en cada uno de nosotros, que recoge en su estructura y funcionalidad toda la historia personal, biográfica, genética, biológica, cultural y social, que lo ha moldeado y desarrollado diferenciándolo del resto. Cuando cantamos o interpretamos alguna obra musical, tocamos o improvisamos en un instrumento, componemos, escuchamos, en definitiva, cuando pensamos y actuamos sobre sonidos, la red de neuronas se amplía con una serie de conexiones únicas, distintas a todas las demás, que podrían definirse como los “engramas” o huellas dactilares a las que ha dado lugar nuestra actividad musical.

O como indica Bermell (2004), las bases de la educación musical y su didáctica influyen mucho en los procesos cognitivos. La atención se puede estimular aportando estrategias educativas musicales.

Nuestro cerebro está, por tanto, preparado para procesar la música y de hecho, la incapacidad para “reconocer” la música se considera un problema neurológico denominado “amusia” (Sacks, 2009).

4.1.2.2. Música y desarrollo psicomotriz

Hemsey de Gainza (1995) nos transmite el siguiente pensamiento de Dalcroze: “El cuerpo y el movimiento son la base de la felicidad y bienestar de los niños”.

La educación a través del cuerpo y el movimiento no se reduce exclusivamente a aspectos perceptivos y motrices, si no que se aplica a otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo, los cuales podrían ser trabajados de forma conjunta con la música. (Viciano & Artega 2004).

Según manifiesta Lacárcel (citada por Pérez, 2006) la música puede ayudar, tanto en la prevención como para la recuperación de capacidades psicomotrices de los niños y lo manifiesta exponiendo la idea de que cuanto más temprana se produzca la estimulación musical en los niños, indudablemente mejores resultados obtendremos, pues de este modo podrá satisfacer las necesidades primarias de descubrir y crear el mundo de los sonidos, del ritmo y del movimiento.

Oliver Sacks (2008) en una anécdota de su libro “Musicophilia”, cuenta que él pudo recordar cómo debía caminar con su pierna izquierda inmovilizada por un accidente, gracias al recuerdo de un concierto sonando en su cabeza. Éste y otros casos similares, le condujo a pensar que, “Más allá de los movimientos repetitivos de caminar y bailar, la música puede permitir la habilidad de organizar, seguir secuencias complicadas o mantener un gran volumen de información en la mente...” (Sacks, 2008:257). Si existen niños con dificultades motoras; de acuerdo a lo que dice Sacks (2008), se pueden preparar ritmos, melodías y sonidos que ayuden al desarrollo de las mismas. La música motiva, ese es su gran poder.

La música desarrolla y potencia la psicomotricidad tanto fina como gruesa, la expresión corporal y el ajuste corporal, la lateralidad, la tonicidad, la relajación, la coordinación motriz, movimientos de asociación y disociación, regularización motriz, equilibrio, coordinación, marcha, respiración (Pérez, 2006). Dentro de la escuela es un medio excelente para este desarrollo. En música, utilizamos la danza, los instrumentos, las percusiones corporales, e incluso la escritura de las grafías del lenguaje musical para desarrollar mayor control sobre los estímulos sensoriales, control tónico-postural y respiratorio y mejorar el equilibrio. No hay que olvidarse de la estructuración espacial, pues se propicia una mejor diferenciación del yo corporal con respecto al mundo exterior. Igualmente se trabaja la estructuración temporal, la cual se desarrolla

fundamentalmente a través de actividades rítmicas, así como la lateralidad, la motricidad fina, motricidad gruesa, la coordinación general. En definitiva, lo que se persigue, es la formación adecuada del esquema corporal.

4.1.2.3.- Música y desarrollo socioemocional

Los primeros años de vida (desde el nacimiento hasta los cinco años) se consideran, como un periodo único del desarrollo humano; padres y cuidadores asumen un papel importante en esta etapa de desarrollo.

Un buen ambiente socio-afectivo, proporciona una lista de respuestas emocionales que le permiten al niño canalizar sus emociones, de forma que mejore su calidad de vida. Las prácticas educativas y disciplinarias que se ponen de manifiesto dentro del núcleo familiar, han de tener impacto en el desarrollo de sus hijos/as, independientemente de las características psicológicas que tenga el menor.

Furth (1974) nos trasmite las ideas de Piaget, el cual manifiesta que existe un paralelismo constante entre la vida afectiva y la vida intelectual. En relación a esto, toda conducta concebida con la acción que restablece el equilibrio, supone una técnica e instrumentos (la inteligencia y los movimientos) y supone unos móviles y valores finales (los sentimientos). Así pues, la afectividad, la inteligencia y la felicidad son indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana. No existe entonces un acto puramente intelectual y tampoco hay actos puramente afectivos.

La música está íntimamente relacionada con las experiencias y los sentimientos, tal como se puede observar en la definición que la RAE da de ésta: “Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente”. Por lo tanto, este ámbito no se puede obviar dentro de la enseñanza.

Trabajar la música, potencia los valores ético-sociales al facilitar el dominio de uno mismo, la sensibilidad y el buen gusto que por mimetismo se proyecta a la sociedad. La música en grupo adquiere aún un valor más educador ya que incide en la socialización, acercando a personas entre sí, tanto ejecutando como escuchando, que comparten un amplio conjunto de experiencias

inherentes a la música. Además la interpretación musical en grupo requiere flexibilidad y capacidad de adaptación al mismo, por el bien del conjunto.

Según menciona Vargas (2010) la actividad musical, facilita la integración de la persona en el grupo de manera que casi no se percibe, ya que con ella se comparten juegos musicales, cantos, audiciones, o ejecuta instrumentos; actividades que le permiten mostrar sus habilidades y al mismo tiempo respetar la participación de los demás.

Las emociones nos posicionan en nuestro entorno y son los pilares básicos sobre los que forjamos nuestra personalidad. Las emociones y la música comparten la misma región del cerebro, por lo que la música es capaz de provocar todo tipo de sentimientos, induce todo tipo de estados emocionales y siempre se ha utilizado, junto a otros estímulos (como el cine, por ejemplo), para crear un estado anímico que ayude a conseguir un fin. “La música estimula los centros cerebrales que mueven las emociones y siguiendo un camino de interiorización, nos puede impulsar a manifestar nuestra pulsión, nuestro sentimiento musical, o dejarnos invadir por la plenitud estética que nos hace felices” (Lacárcel, 2003:221).

- Música y desarrollo emocional

El pensamiento musical, tan presente en nuestra cultura, permite a los niños descubrir y tomar parte del mundo que les rodea, desarrollar su percepción auditiva, poder comunicarse y socializarse, utilizar su imaginación y desarrollar su creatividad. Participar activamente del fenómeno musical, bien a través de la escucha o a través de hacer música, desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de abstracción o análisis” (Lacárcel, 2003).

La música proporciona placer y entretenimiento, pero también se convierte en un canal por el que expresar aquello que no se puede decir con palabras. Además, la música como lenguaje universal, implica que el mero hecho de reconocer las propias emociones, nos permitirá identificarlas en los demás, favoreciendo la reacción empática y facilitando las relaciones sociales.

Diversos estudios ponen de manifiesto, que la música puede variar nuestro estado emocional y así lo manifiestan Allen et al. (2012:433), “la música puede causar cambios en el

estado afectivo del oyente incluyendo modificaciones fisiológicas asociadas con emociones normales”.

Como vemos, la música desarrolla sensibilidades, valores y actitudes constructivas.

Por otro lado, hoy se sabe que existe una importante relación entre la educación musical y el desarrollo de competencias (ya se ha abordado el tema anteriormente), así como el desarrollo de habilidades que los niños necesitarán a lo largo de su vida, entre ellas, la autodisciplina, la sensibilidad, la paciencia, la coordinación, el trabajo en equipo o la capacidad para memorizar y concentrarse.

La música desarrolla el autoconcepto, la sensibilidad musical, la sensibilidad estética, las normas, la convivencia, el respeto por los demás, la toma de decisiones y en general todos los aspectos afectivos, emotivos y sociales.

Pues bien, en base a todo lo expuesto, se debe impulsar al máximo el aprendizaje musical y potenciar su desarrollo en el ámbito de la enseñanza escolar y también en el marco familiar.

- Educar la inteligencia emocional de los niños con la música

El concepto de "inteligencia emocional" está relacionado con las capacidades de los sujetos a nivel social y personal. Según Goleman (1996), es una forma de interacción con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía... El déficit de la misma repercute en muchos aspectos de la vida cotidiana.

Centrándonos en la infancia, es importante hacer referencia a Shapiro 1997, quién ofrece un número elevado de actividades y juegos capaces de desarrollar las emociones, pues a través de ellos ayudan a los niños a resolver problemas, cooperar con los demás, aumentar la seguridad en sí mismos.

Desde la introducción de este concepto, muchas son las investigaciones que se han realizado sobre el mismo. La inteligencia emocional también se puede educar a través de la

música. La cuestión del significado de la música no puede desvincularse de la interacción de ésta con la emotividad de la naturaleza humana, es decir, la respuesta emocional frente a un estímulo musical está estrechamente vinculada con el significado que cada individuo le otorga (Hargreaves, 1998).

4.1.3. Relación directa entre el rendimiento académico y la satisfacción emocional

Para que todos los alumnos obtengan el mayor rendimiento posible del trabajo realizado en las aulas, los docentes deberán enfrentarse a su labor docente teniendo muy presente el enfoque emocional. Como elementos indiscutibles para trabajar desde este prisma, son la motivación y las habilidades sociales, por ello a continuación se abordan ambas cuestiones.

4.1.3.1. La motivación escolar

La motivación en edad escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración y el autoconcepto” (Alcalay y Antonijevic, 1987: 29-32). Las dos variables interaccionan para complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro aspecto esencial dentro del ámbito escolar; el aprendizaje.

Como en cualquier otra cuestión de la vida, no hay unanimidad en lo que se entiende por el término que nos ocupa. Para exponer la cuestión con más claridad y sin extendernos demasiado, se presentan las aportaciones de Woolfolk (1995) en cual en su obra “Psicología Educativa”, destaca cuatro planteamientos generales en relación a la motivación escolar:

1. Los defensores de planteamientos conductuales, se basan en conceptos como recompensa (resultado atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular) e incentivo (elemento que alienta o empobrece la conducta), para tratar de explicar la motivación.

Un incentivo es la promesa de una calificación alta, recibir la calificación es una recompensa. Por tanto, desde el prisma conductual, la comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase.

2. El enfoque humanista, enfatiza aspectos intrínsecos de motivación como las necesidades de “autorealización” de la persona (Maslow; citado por Woolfolk, 1995) la “tendencia de actualización” innata (Rogers y Freiberg; citado por Woolfolk, 1995) o la necesidad de “autodeterminación” (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan; citado por Woolfolk, 1995).
3. Los puntos de coincidencia de estas teorías, se sitúan en la creencia de que las personas están motivadas continuamente por la necesidad innata de explotar su potencial. Por lo que desde un prisma humanista, motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.
4. Las teorías del aprendizaje social, son simbiosis entre planteamientos conductuales y cognoscitivos: valoran tanto el interés de los teóricos conductuales con los efectos y resultados de la conducta, como el manifestado por los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y expectativas individuales. Muchas explicaciones de la motivación de influencia del aprendizaje social, pueden caracterizarse como expectativa de valor teórico.

Bandura (1993) con respecto a todo ello, en su teoría cognoscitiva social, manifiesta que la motivación se considera como el resultado de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo por conseguir alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. Dicho de otro modo, los aspectos importantes para la persona son, ¿si me esfuerzo puedo tener éxito? y ¿si tengo éxito, el resultado habrá merecido la pena?, la motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo.

Esta breve presentación, bajo las diferentes perspectivas teóricas, del panorama de la implicación de la motivación en el rendimiento académico, conduce a la reflexión siguiente:

El motor psicológico que alumno presenta durante el proceso de enseñanza aprendizaje, pone de manifiesto la relación significativa entre su desarrollo cognitivo y su desempeño escolar, por lo que se puede pensar, que en el resultado final también influirán notablemente tanto el área de estudio como el enfoque del docente a la hora de presentar el material de trabajo. Ello, lleva a considerar que la disciplina musical, como gran elemento vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye una fuente inestimable de motivación para enfrentarse a los aprendizajes.

4.2 Marco legal de la educación musical en la etapa de Educación Primaria. La música en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

En la presente investigación se hace referencia a la música como el arte y elemento, que utilizándose como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, interviene notablemente en el hecho de adquirir una educación integral. Por esta razón es indispensable incluir un apartado que muestre el tratamiento de la Música en el Sistema Educativo español actual, puesto que la legislación en la que se sustenta el mismo, así lo refleja. En el desarrollo del presente apartado se hace referencia al desarrollo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en su tratamiento en la etapa de Primaria.

En el marco de la legislación vigente (LOMCE), se apoya la música desde el enfoque de la música como lenguaje. Como arte y lenguaje estético, la música es comunicación y expresión. Desde la educación primaria se iniciará al alumnado también en el proceso interpretativo de la música, para favorecer el desarrollo de la expresión personal de cada alumno, potenciando su creatividad, y aportándoles diversas estrategias: solución de problemas estéticos, desinhibición, autoestima, habilidades y destrezas perceptivas y expresivas. Igualmente es importante fomentar desde la educación, la importancia de la música en la vida del ser humano, como un arte que desarrolla nuestras capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivo-sociales, la sensibilidad hacia lo estético en general y hacia el fenómeno sonoro en particular.

Se ha de desarrollar una verdadera educación musical en la escuela, con el fin de que contribuya a conseguir el objetivo principal que figura en la ley: favorecer el desarrollo integral del alumnado, el desarrollo de su personalidad.

La LOMCE se presenta con la intención de velar por los principios de igualdad de derechos y oportunidades de los alumnos en todas las materias. En su redacción se abogaba por potenciar la formación integral de los ciudadanos, por valorar la creatividad, la reflexión personal crítica, etc. En definitiva, podemos pensar que para llegar a la consecución de los aspectos anteriores, se otorgaba a las enseñanzas artísticas un lugar suficiente y coherente en la educación.

- En Educación Primaria, las asignaturas se agruparán en tres bloques; asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración autonómica, sobre los que las Administraciones educativas y los centros docentes realizarán sus funciones.
- La Educación Artística en Educación Primaria, área que incluye la asignatura de Música se considera, en el desarrollo de la presente ley como “asignatura específica” optativa que podrá ser cursada “en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes” (BOE, nº 295, de 10 de diciembre, p. 97.871.).
- El área de Educación Artística, pasa de ser materia obligatoria a asignatura optativa, y en función de los desarrollos curriculares de cada Comunidad Autónoma y según la decisión del centro escolar, en el marco de las competencias que se ceden por la Autonomía de Centros, podrán decidir si se da o no Educación Artística.
- En este sentido, es importante reseñar que con el fin de respetar el derecho de los alumnos a una educación integral, la música debe estar presente y ocupar un papel importante en la educación, dado que desarrolla unas capacidades altamente globalizadoras tanto en el proceso cognitivo como en la dimensión comunicativa y humana. En lo que respecta a las competencias en materia de educación, el gobierno de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha ha decidido que todos los alumnos de educación Primaria de esta región, recibirán clases de música. La concreción en el número de sesiones por curso (una o dos semanales) lo decidirán los centros en función de la organización que establezcan para un correcto funcionamiento.
- Tal y como se manifiesta, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se hace referencia a la gran aportación de ésta en la formación del alumnado.

4.2.1. Consideraciones pedagógicas

A) Desarrollo de las capacidades del alumnado

La pedagogía actual confirma, desde perspectivas rigurosamente científicas, la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales Gardner (2000) que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencias del ser humano.

La escuela es una institución de vital importancia, ya que en ella se formarán los sujetos que en un futuro configurarán la estructura de la sociedad. Por esta función que cumple la escuela al formar personas con aptitudes, destrezas, habilidades, conocimientos y competencias que aplicarán posteriormente, es fundamental pensar en qué se les debe enseñar a todas ellas. En este contexto se sitúa la enseñanza de la música, que es la única disciplina que cubre simultáneamente el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano. “La educación musical, no la instrucción, despierta y desarrolla”, afirma Edgar Willems (1984) “las facultades humanas”. La disciplina musical contribuye a la formación integral de la persona, puesto que participa en desarrollo psicomotriz, emocional, cognitivo y la relación con el entorno.

B) Desarrollo de la socialización del alumnado

Aunque la interpretación musical individual posee una amplia tradición, resulta innegable que la música, desde los orígenes de la civilización, ha estado íntimamente ligada a la interpretación en grupo. La clase de Música en la educación general, participa de esa tradición profundamente socializadora.

La música se considera como un factor de unión social, es decir, como una manera de relacionarse con la propia cultura y las demás (Garretson, 1980). Tal como plantea Kodály, al trabajar con estas bases socio-culturales, permite acercar distintos elementos de la música al conocimiento que los niños ya traen consigo desde sus primeros años de vida (Pascual, 2002b).

Al exigirles coordinación a todos los alumnos y alumnas del grupo, bien sea para cantar, interpretar con instrumentos o para realizar movimientos o coreografías, la clase de música favorece el trabajo grupal, frente al trabajo individual que caracteriza el estudio del resto de las materias.

4.2.2. La contribución de la música a las competencias clave

Como punto de partida de este apartado, se hará alusión al conocimiento de lo que se considera competencia y a su encuadre legal.

Una competencia básica es la forma en que cualquier persona utiliza sus recursos personales para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social. Estas competencias básicas deben ser desarrolladas por los alumnos y alumnas al terminar la enseñanza obligatoria. Es importante destacar que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE, fue la primera ley en manifestar la importancia de trabajar por competencias.

La ley actual de educación LOMCE, sigue apostando por la educación por competencias, mediante el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se definen las competencias básicas, se describen y se hacen explícitas sus finalidades. El contenido de esta norma se completará con la integración de las competencias en el currículo mediante la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas, atendiendo de forma prioritaria al currículo de la enseñanza básica.

Con el desarrollo de las competencias se trata de formar a las personas no solo para que puedan participar en el mundo del trabajo sino para que sean capaces de desarrollar un proyecto personal de vida. Nuestra labor en la escuela como docentes, será la de formar personas con capacidad para aprender permanentemente, de tal manera que les haga competentes para desenvolverse de forma autónoma en el día a día (Barcia, 2007). Dicho esto, se pasa a presentar cómo la música interviene en la adquisición de las competencias clave, para alcanzar la formación necesaria.

En primer lugar y antes de analizar las competencias, conviene destacar ciertas consideraciones pedagógicas que harán tomar conciencia de la importancia que tiene la música en la cuestión señalada.

Las competencias que marca la ley son:

1. Competencia en lengua materna y extranjera.
2. Competencia matemática, científica y técnica.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencia cívica y social.
6. Sentido emprendedor e iniciativa.
7. Sentido y expresión cultural.

Una de las características a destacar del concepto de competencias clave, además precisamente de su carácter básico, otorgado por nuestra legislación como punto de distinción con otras legislaciones europeas, es la interdisciplinariedad. Las actividades de música, deben colaborar al desarrollo de todas las competencias clave.

A continuación, se analizan las diferentes competencias, intentando reflexionar sobre posibles tareas que las relacionan con actividades musicales que se pueden realizar en el aula de pedagogía terapéutica con alumnos con capacidades diferentes psíquicas.

Es evidente, que la materia de música contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia “sentido y expresión cultural” en todos los aspectos que la configuran. Fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos, potenciando así, actitudes abiertas y respetuosas y ofreciendo elementos para la elaboración de juicios fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, para establecer conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada obra.

Apreciar el hecho musical como parte de la cultura implica el poseer habilidades perceptivas, sensibilidad y un sentido estético que posibiliten comprender, valorar y ser capaz de emocionarse y disfrutar la música.

Un gran número de los contenidos relacionados con la escucha, interpretación, creación y contextos musicales influyen en la adquisición de la capacitación cultural y artística. A través de actividades como la audición, la interpretación y el conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos, potenciamos el desarrollo en nuestro alumnado de actitudes de respeto y aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos mediante la música. De igual modo implica también poner en juego la iniciativa, la imaginación y la propia creatividad, puesto que comporta elaborar nuevamente ideas y sentimientos propios y ajenos así como habilidades de pensamiento divergente y convergente.

La competencia de “sentido emprendedor e iniciativa”, se verá potenciada mediante el trabajo colaborativo y la habilidad para planificar y gestionar proyectos. Interpretar y componer son claros ejemplos de actividades que precisan planificación previa y tomar decisiones para obtener los resultados perseguidos. Por otra parte, en aquellas actividades relacionadas en especial con la interpretación musical, se desarrollan capacidades y habilidades como perseverancia, responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, elementos básicos para la adquisición de esta competencia.

Trabajar a través de actividades musicales, contribuye también a la competencia “cívica y social”. La participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las referidas a la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo, colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. La participación en experiencias musicales colectivas da la oportunidad de expresar ideas propias, valorar las de los demás y coordinar sus propias acciones con las de los otros integrantes del grupo y responsabilizarse en la consecución de un resultado. La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente, favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive (R. D 126/2014, de 28 de febrero).

Es importante destacar, que toda competencia está vinculada a la realización de una tarea, de modo que el alumnado únicamente adquiere las competencias en el proceso de resolución de determinadas tareas, actividades o experiencias educativas. El éxito de la incorporación de las competencias al currículo de Música dependerá, por tanto, del acierto en la selección de

experiencias educativas (tareas, actividades de enseñanza-aprendizaje) que contribuyan al desarrollo de las diferentes competencias clave.

4.2.3. Consideraciones al valor formativo de la música en la enseñanza obligatoria

Los responsables educativos, han asimilado que la música influye de manera decisiva en la formación integral del niño y que la actividad musical desarrolla capacidades en el alumnado que no se deben obviar.

Si los seres humanos estamos dotados para conocer el mundo por medio de nuestros sentidos, sentimientos e intelecto, la educación musical contribuirá de manera determinante en este proceso integrador. Numerosas e importantes han sido las aportaciones de los educadores musicales de renombre, al señalar que las clases de música impartidas desde la edad infantil, son excelentes para desarrollar las capacidades cognitivas, perceptivas y expresivas de los escolares.

A este respecto se pone de manifiesto que la enseñanza de la música es una acción educativa que contribuye a favorecer el desarrollo de: Proceso auditivo, audición interior, memoria comprensiva, capacidad creativa, imaginación creadora, observación, juicio crítico, ordenamiento psicomotriz y expresión y comunicación.

En la primera mitad del siglo XX, las distintas pedagogías especializadas conducidas de la mano de insignes músicos como Dalcroze, Martenot, Orff y Kodály, quienes supieron romper con los esquemas rígidos de una enseñanza de la música basada en la teoría y la práctica del solfeo y de la práctica instrumental, para conducirnos a una formación musical en el que al "sentir" se le concedía mayor importancia que al "teorizar". Estos músicos pedagogos quisieron poner al alcance de niños y jóvenes la música en su extensión más amplia: interpretando con su voz y/o con instrumentos, bailando, componiendo, desarrollando la audición interior y el pensamiento musical, a fin de lograr individuos más creativos en la expresión musical. Una educación que no pretende formar a músicos, sino a niños y adolescentes para que puedan comprender la música, para que puedan descubrirla, disfrutarla y/o conservarla, pudiendo despertar quizás futuros intereses vocacionales, pudiendo verse beneficiados en su formación integral como seres humanos, en su doble vertiente individual y social (Angulo, 1997).

Consideramos que una educación musical adecuada inmersa en el sistema escolar general, será capaz de despertar en el alumnado interés por la música, por tal motivo, pueden ser muchos los niños y jóvenes que deseen profundizar en este lenguaje, queriendo formar parte de un grupo instrumental o vocal. De igual manera incidirá de forma notable y positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con capacidades diferentes.

En el siguiente epígrafe, se seguirá poniendo de manifiesto la importancia de la música para la persona, y se hará conociendo aspectos fundamentales de su aportación en el desarrollo evolutivo e integral (Ulrich, 1982b; Angulo, 1997).

4.3. Aproximación histórica de la contribución de la enseñanza de la música al desarrollo integral de la persona

Para comprender la situación de la música actual y de la pedagogía musical de nuestro tiempo, es necesario conocer cuál fue el origen de la música y sus implicaciones educativas (Pascual, 2006).

En este apartado se aporta una reseña sobre la enseñanza de la música a lo largo de la historia. Sin duda, servirá para sustentar la investigación realizada, puesto que se pone de manifiesto el importante valor pedagógico que ha tenido la música en la formación integral de la persona a lo largo de la historia. Ello contribuirá a que seamos más conscientes de su verdadera necesidad en la educación de todas las personas, sean cuales sean sus capacidades.

4.3.1. Antecedentes y evolución de la enseñanza de la música. Desde Grecia hasta el siglo XXI

✓ La Música en Grecia

La Educación musical como elemento y camino de conocimiento, encuentra su antecedente más inmediato en la civilización griega. Para Fubini (2005) el ideal educativo se focaliza en la música y surgió en la antigua Grecia en los siglos VII y VI a. C., primero en Esparta y posteriormente en Atenas. Concretamente en Esparta, las prácticas de la enseñanza musical

debían seguir ciertas leyes y era la suma de todas las artes. Para este autor, el hecho de que la disciplina musical se desarrollase de forma regulada por leyes fijas, ya presupone la existencia de una educación musical bastante difundida, y prueba de ello es, que la formación de escuelas en las que el arte de la música se enseñaba y se divulgaba, se multiplicó notablemente al acercarse el siglo V.

Para los griegos la música educa, ésta es la clave de su filosofía pedagógica. El tratadista Damón (citado por Mayans, 1992) había denotado que la música interviene en las manifestaciones pasionales, y su alumno Platón destaca la capacidad pedagógica de la música, siempre y cuando se haga uso de la adecuada. En relación a esta cuestión, cabe señalar la amplia documentación sobre el tema que nos ofrece la obra *Reflexiones sobre Educación Musical: Historia del Pensamiento Filosófico Musical*, de Pío Tur Mayans (1992).

Barnes (1993) hace una reflexión de similares características y transmite que Aristóteles recomendaba el estudio de la música desde la edad infantil, el cual en su obra *La Política*, manifiesta la importancia de un aprendizaje basado en la práctica, pues la participación personal en la interpretación es de gran importancia para la formación del carácter. Tanto Platón como Aristóteles aportan que la influencia moral de la música varía necesariamente mucho, según se practique o no personalmente y recomendaban el estudio de la música como de auténtica necesidad en la vida del hombre.

Uno de los aspectos más destacable de este periodo, son las ideas que aparecen con la escuela pitagórica, las cuales abogan por la necesidad de crear expresando los estados del alma a través de la música. Todo ello llega a ser posible porque ya había espacios concretos en los que aprender música como técnica, para luego apropiarse de ella creativamente. Se trataba de vivirla a modo creador (Barnes, 1993).

Los beneficiarios de la herencia griega fueron los romanos, pero su mayor interés se centraba en la formación de los individuos para la lucha, por lo que al extinguirse la cultura griega no se registra en la historia de la música, ningún acontecimiento importante. En consecuencia, la educación artística y musical no progresó.

✓ La Música en la Edad Media

Durante la época de la Edad Media se escriben tratados teóricos, que además de realizar aportaciones sobre teoría de la Música, también incluyen aspectos determinantes sobre su carácter. En el periodo del Cristianismo, su influencia fue tal que tanto que personas como San Basilio (S.III) y San Jerónimo (S.IV) argumentando que la música potenciaba la devoción de los fieles, consiguieron ratificar el valor educativo de la música, Serrallach (1953). En esta etapa, los monjes, prácticamente fueron los encargados de la disciplina musical se realizaba sobre todo en los monasterios. Tras este largo periodo llega a las capillas musicales, las cuales habían sido creadas a la sombra de catedrales e iglesias donde la práctica y la educación musical gozaban de una perfecta estructura. Las lecciones eran aprendidas de memoria a través de la recitación o bien cantándolas, lo que nos hace pensar que no había demasiado espacio para fomentar la creatividad.

Como trasmite Serrallach (1953) con Odón de Cluny († 942), Notker Balbulus († 912) y Hucbaldo (840-930), se inicia la búsqueda de códigos que permitieran leer y comprender la música escrita, desarrollándose especialmente la pedagogía musical con tratados como Música Enchiriadis y Scholia Enchiriadis. En ellos, el enfoque pedagógico del texto se pone de manifiesto al destacar el objetivo didáctico como el más importante de todos. Posteriormente estos tratados y casi de forma inmediata, darán paso a la gran revolución atribuida a Guido D'Arezzo (monje benedictino que vivió entre 995 y 1050) al cual se le considera como el padre de la denominación actual del nombre de las notas. D'Arezzo en su obra *"Epístola de ignoto cantu"* destaca como relevante en la disciplina musical, tanto la práctica musical como la importancia del factor didáctico. Igualmente, fue el creador de variados y hábiles recursos para la enseñanza de la lectura y escritura musicales, por lo que sus tratados gozaron de gran importancia y relevancia en la pedagogía musical de su tiempo, transformándose en los siglos sucesivos, en punto de referencia obligado. Muchos de sus recursos, entre ellos, el uso del pentagrama de colores, han sido retomados y apenas modificados por los autores más modernos. La enseñanza de la música en este periodo se sigue impartiendo en los Monasterios, y se abre el abanico a las Catedrales. Es destacable La Universidad de Salamanca en este campo, pues fue la primera que incluyó de forma oficial la enseñanza de la música en sus programas.

✓ La Música en el Renacimiento

En este periodo de la historia, se amplía la enseñanza musical y del mismo modo que ocurrió en la etapa de la Grecia Clásica, se demanda una educación musical para niños y jóvenes. La creación de las escuelas públicas, contribuyó notablemente a la extensión de los beneficios de la cultura, puesto que lo recibían mayor número de personas. En cuanto al planteamiento de las clases, esto ocasionó nuevos problemas al educador musical, pues el número de educandos era mayor, pero los recursos con los que se contaba, seguían siendo los mismos. Atendiendo a esta circunstancia, se impuso entonces la tarea de revisar los métodos de enseñanza y analizar las causas que provocaban que no se avanzase, con el objeto de que el conocimiento y la práctica musical fueran accesibles a las personas comunes y no sólo a los músicos. Podemos considerar, los primeros centros públicos de enseñanza musical a los Conservatorios, que se fundan en Nápoles en el siglo XVI, seguidamente por toda Europa empezaron a extenderse los lugares para estudiar música y la enseñanza musical se imparte en las escuelas. Este enfoque da la sensación de no ser excesivamente creativo.

✓ La Música a lo largo del siglo XVII

Durante el siglo XVII, Comenio impulsará de forma importante los planteamientos pedagógicos de la época con ideas como que, no existe nada en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos. Sus conceptos expresados en su obra “Didáctica magna, seu omnes omnia docendi artificum”, publicada en 1657, lo señalan como el precursor de los métodos sensoriales, de los métodos activos y del método global al afirmar que todo conocimiento debe ser completo a cualquier edad (Oriol de Alarcón, 2005). Fue, asimismo, un gran defensor de la enseñanza de las artes, en el capítulo XXI de la citada obra (1922:203) se puede leer: “Debemos buscar con toda diligencia el motivo de que la juventud se deje guiar con facilidad en aquellas cosas que constituyen el arte, propugnando su enseñanza desde la práctica, lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo”.

✓ La Música durante el siglo XVIII

En la época activa del filósofo Rousseau, destacado por su inquietud pedagógico-musical, se reconoce como momento de cambio y se marcará el inicio de la pedagogía contemporánea, al enfatizar una pedagogía centrada en el niño y sus necesidades. Rousseau compuso numerosas canciones para los niños y mostró como una de sus mayores aspiraciones el difundir y popularizar

la enseñanza musical. Intentó facilitar el acceso al conocimiento del arte musical mediante un gran número de ejercicios que, desgraciadamente, no siempre resultaron acertados por carecer de una base psicológica firme (Ulrich, 1982a).

✓ La Música en el siglo XIX

En el siglo XIX, tomando como referencia las aportaciones de Maurice Chevais, se puede defender que la historia de la Pedagogía Musical se hace en Francia. Será ese país el que destaque, pues allí se encuentran trabajando los continuadores de Rousseau; Wilhem, Gédalge, Galin, Aimé-Paris, quienes serán los encargados de marcar los nuevos rumbos en la pedagogía musical. El francés Wilhem centralizará y representará las nuevas corrientes racionalistas en el campo de la educación musical. Como reacción al intelectualismo en el que desemboca el racionalismo del siglo XIX, aparecerán los métodos activos (Montessori, Decroly, Dalton). Serán sus autores los principales representantes del movimiento que posteriormente se denominará “Escuela Nueva” cuya génesis debe buscarse en la línea de las pedagogías sensoriales inaugurada por Comenio y Rousseau.

✓ El siglo XX y la Música

Desde el punto de vista pedagógico, se produce una importante evolución y renovación a finales del XIX y principios del XX, con la creación de las “Escuelas Nuevas”. Su planteamiento es que la educación musical abarque al hombre en su globalidad, que sea activa, participativa y que además, sea una disciplina dirigida a toda la población. Son los llamados métodos activos: Dalcroze, Martenot (1993), Kodály y, posteriormente, Orff y Willems (Hemsey de Gainza 1995). Gracias a estos métodos, la educación musical consiguió salir de la austeridad y dio los primeros pasos hacia el juego y hacia la Creatividad musical.

El siglo XX, en materia de música, pasará a la historia como el siglo de oro de la pedagogía musical por la gran riqueza de aportaciones habidas en la materia. “Nos hemos dado cuenta de que una simple educación intelectual no podía ser suficiente para el niño, que era necesario, además de una instrucción, una cultura sensorial y afectiva” (Willems, 2001:23).

Las propuestas musicales pedagógicas de mayor significado y relevancia, partieron en primer término de músicos de Centroeuropa: Jaques Dalcroze, Martenot, Bartók, Kodály, Orff, Hindemith y Willems (Pascual, 2002a). De ello se extraen dos grandes conclusiones, la primera de ellas hace alusión a que los grandes sistemas educativos centroeuropeos han sido estimulados y estuvieron presididos por músicos que dedicaron la mayor parte de su vida a la búsqueda de nuevos caminos para la educación musical, y la segunda conclusión se refiere al hecho de que existieran grandes políticas de apoyo musical. El ejemplo más significativo se produce en Hungría, con Kodály, ya que gracias a su insistencia, aparte de la introducción del llamado “Método Kodaly” también se formó un sistema escolar de educación musical que sigue vigente en la actualidad. Szonyi (1976).

En este mismo periodo de tiempo, también se debe hacer mención a la aportación musical que se produce en Estados Unidos. Allí se desarrolla un tipo de música nacional que recoge las aportaciones del jazz en la música culta con Gershwin, con su composición musical *Rhapsody in Blue* para piano solo y banda de jazz, escrita en 1924 en la que se combinan elementos de música clásica con efectos de influencia jazzística, con Copland con *Cincinnati* en el año 1943, y en la música urbana en la que destaca entre otros John Coltrane (*A Love Supreme*, 1964). Será el jazz el vehículo que ponga de manifiesto el enorme valor que la creatividad y la improvisación tienen en el campo musical. Campbell (1997).

La Pedagogía musical se amplía en la década de los años sesenta al dar a conocer sus ideas los pioneros de la pedagogía de la música contemporánea. Self, Addison, Dennis, Paynter y Aston en Reino Unido, junto con el compositor canadiense Murray Schafer, introdujeron la experimentación sonora a nivel educacional, planteando un medio de experimentar vivencialmente la música a través de la idea de promover la individualidad, creatividad e improvisación del alumnado (Paynter, 1997). Este cambio provoca que debamos ver en los niños la invención, la improvisación y la composición musical con la finalidad de estimular la autoexpresión. Los pedagogos que representantes de este movimiento, al que la pedagoga Hemsy de Gainza (1997), denomina pedagogía abierta, están verdaderamente comprometidos con los procesos creativos, buscando un lenguaje musical contemporáneo que facilite al alumnado la escucha y comprensión de este lenguaje.

✓ La Música en el siglo XXI

En los inicios del siglo XXI, se vislumbra un panorama muy amplio y ecléctico de pedagogía musical, donde hay de todo y donde hay cabida para todo, aún se mantienen vigentes las aportaciones del ayer y ya lo nuevo marca su impronta, ofreciendo a la educación musical cada vez mayores oportunidades. En los momentos actuales, la creencia de que el estudio de la música es sólo para los especialmente dotados carece de sentido. Suzuki, señaló que la noción de que algunas personas no tienen talento para la música es tan absurda como pensar que algunas personas no tienen talento para hablar: “Todos pueden hablar y todos pueden interpretar música la clave reside en comenzar temprano”, citado por Lehmann (1993:21).

4.4. Aportaciones de los métodos propios de Pedagogía Musical en el aula para adquirir las competencias básicas en el ámbito educativo

4.4.1. Desarrollo de las metodologías activas en la educación musical

Tras conocer brevemente los antecedentes y evolución de la enseñanza de la música, se describirán y analizarán los métodos actuales propios de pedagogía musical seguidos en el aula para adquirir las competencias clave que marca la ley y poder alcanzar formación integral.

Previamente al tratamiento de los métodos musicales con los que se ha trabajado y se trabaja en el ámbito escolar para impartir el área de Educación Musical, es relevante exponer una serie de pensamientos, los cuales fueron esgrimidos en diferentes momentos del siglo XX, aspecto importante en tanto y cuanto sirve para reforzar el planteamiento de la tesis, pues rubrica que la educación musical es indispensable en la formación de la persona.

Las corrientes pedagógicas-musicales del XX parten de la idea de que la música forma parte de la realidad del niño. Como expone Sarget (2003), es a través de esa experimentación como el niño y la niña se va acercando a la música.

Según Piaget el conocimiento musical debe adquirirse en el colegio a través de la creatividad sobre el propio ambiente sonoro, de tal forma que la inteligencia musical se irá desarrollando a medida que el individuo toma contacto con la música. Las experiencias musicales, desde sus inicios en las escuelas infantiles, deben aprovechar el desarrollo natural del niño, con lo que el crecimiento musical pasará de la percepción a la imitación e improvisación.

Otra idea concluyente sobre la cuestión, es la presentada por Maideu (1983), al advertir que la negación de una educación musical en la formación, tiene como consecuencia, que muchas personas no hayan podido llegar a desarrollar de forma óptima, muchas de sus facultades.

Por último, Bravo y De Moya (2006), exponen que la educación musical escolar, como valor en sí misma, pretende desarrollar capacidades. De esta manera la música se presenta al servicio de la educación, como elemento educativo portador de valores.

A lo largo del siglo XX, y especialmente en su segunda mitad, es el momento que se puede considerar como el del nacimiento de los grandes métodos de educación musical. Todos ellos han recibido el nombre de Escuela nueva. Esta preocupación por la educación musical la ponen de manifiesto una serie de músicos (pedagogos) que lideran el movimiento renovador con los llamados métodos activos, conocidos con el nombre de sus creadores: Dalcroze, Willems, Kodály y Orff. Cada uno de ellos centra su interés en alguno de los aspectos de la educación musical, aunque todos comparten dos ideas fundamentales: en primer lugar, que la educación musical debe ser experimentada por toda la población, pues no es patrimonio exclusivo de nadie, y por tanto debe ser obligatoria en los colegios; y en segundo lugar, que la metodología que se seguirá será activa y participativa, siendo el niño el protagonista del aprendizaje.

Al unísono, cuestionan la manera tradicional de enseñar música y creen que la educación musical ha de realizarse en un ambiente lúdico, y envuelto en alegría y confianza, que permita desarrollar la creatividad y siempre teniendo como principio el que el niño debe sentir y vivir la música, para que pueda comunicarse a través de ella.

Aunque los denominados métodos activos han tenido una importancia considerable puesto que en gran medida, gracias a ellos, la educación musical avanzó desde la severidad y seriedad al disfrute lúdico, investigadores actuales como Delalande (1995), Maneveau (1995) y Swanwick

(1991) consideran que estos métodos son, en realidad, pedagogías musicales sin terminar, ya que, aunque proclaman el desarrollo de la creatividad, finalmente desembocan en el lenguaje musical.

A partir de las corrientes pedagógicas-musicales del XX, se asume que la música forma parte de la realidad del niño. Así la Educación Musical puede ser atendida en una doble vertiente: Educación para la música y Educación a través de la música, siendo esta última idea el origen de la inclusión de la integración de la Música en la escuela, para que esté al alcance de todos y no de minorías, perdiéndose así carácter elitista que tenía en el siglo XIX.

Los planteamientos pedagógicos de los protagonistas con más repercusión de los métodos activos en el campo musical, (Dalcroze, Kodaly, Orff y Willems), estuvieron claramente refrendados al asistir al II Congreso de la UNESCO (1958) sobre Pedagogía musical. De dicho Congreso, se sacaron conclusiones como las siguientes transmitidas por Talavera (2002).

- A través del canto el niño y la niña, desarrollará la capacidad lingüística, tanto desde el punto de vista comprensivo como expresivo.
- Mejora la adaptación social y el sentido de responsabilidad como parte integrante de un grupo.
- Desde el punto de vista afectivo-social, la práctica musical, propicia que el alumno sea más espontáneo, y se deleite con el comportamiento propio de los niños al involucrarse en la actividad musical. Contribuyendo a la creación de importantes lazos afectivos y de cooperación para lograr la integración de grupo.
- Ofrece al niño la oportunidad de descubrirse como productor de sonido y con ello de disfrutar al expresarse y comunicarse por medio del sonido.
- Favorece la formación crítica, al permitir la afirmación de opiniones propias y la aceptación de opiniones ajenas.
- La actividad rítmica del niño y la niña vivida a través de estímulos sonoros de calidad, favorece el desarrollo fisiológico y motriz, así como la memoria musical.

A partir de estas reflexiones teóricas, se dibujan determinados métodos prácticos, los cuales llevan el nombre de su creador. En la actualidad siguen apareciendo métodos que aportan nuevos enfoques a partir del trabajo directo con los niños, sin cambiar los principios básicos generales.

A principios del siglo XX se va percibiendo la necesidad de establecer un aprendizaje sistematizado de la enseñanza musical, pues hasta entonces se centraba en poseer cierta habilidad instrumental o compositiva. La “Escuela Nueva” como movimiento de revolución y renovación pedagógica, será quien dé el impulso definitivo en el campo de la enseñanza musical y a partir del cual se instauren los principios de Libertad, Actividad y Creatividad en la Educación. Será a partir de los años 20 y 30 cuando comience a notarse los efectos de una larga serie de transformaciones en la pedagogía musical, teniendo como punto de partida el pensamiento del pedagogo Jacques Dalcroze.

A continuación, se exponen los aspectos más relevantes para el ámbito escolar de los métodos pedagógicos musicales más importantes puestos en práctica durante el siglo XX y que dieron lugar a una enseñanza musical centrada en el niño. Aunque algunos de ellos ya están en desuso, sin duda alguna, ayudaron a que la enseñanza musical progresase y aportaron y aportan un apoyo para muchos educadores, ya que sirven de base para poder llevar a cabo la enseñanza adaptando el método a los alumnos pertinentes.

La presentación de los métodos más representativos de la Escuela Nueva, se realizará atendiendo al orden cronológico de los pedagogos musicales que los crearon.

Tabla XI. Principales metodologías musicales del siglo XX

MÉTODO	ESTRATEGIA UTILIZADA
Dalcroze	Rítmica, solfeo e improvisación
Montessori	Sentido de la audición. Uso para niños con discapacidad sensorial.
Ward	Canto Gregoriano
Kodály	Canto, música popular
Willems	Psicología, voz y movimiento, musicogramas

Orff	Lenguaje, música y movimiento
Martenot	Juego
Suzuki	Aprendizaje por imitación, repetición
Método Integral	Lecto-escritura no musical y utilización de diversas fuentes de forma global

Fuente: Elaboración propia

4.4.1.1. Jacques Dalcroze (1865-1950)

Dalcroze (1865 - 1950) con sus propuestas por entonces pioneras, será el primer innovador de la educación musical que alcanza renombre (Jorquera, 2004). Aporta un método activo de con el que se desarrollan el sentido y el conocimiento musical a través de la participación corporal en el ritmo musical. En la génesis de su método, se encuentra el ritmo, al cual se le considera como el elemento de la música que afecta inicialmente y con más fuerza a la sensibilidad, por lo que deberá ser percibido y comprendido mediante el movimiento corporal desde edades tempranas (Ruiz, 2011).

Verdaderamente conoció el fenómeno musical a través de la experiencia física de los elementos de la Música, estableciendo en el ritmo al organizador de todos ellos. Dalcroze, empareja ritmo y movimiento, y al unir ritmo y movimiento físico, convierte al cuerpo en un auténtico instrumento musical. Para ponerlo en práctica, ideó una serie de actividades, ejercicios y juegos musicales basados en la coordinación entre conocimiento y movimiento para la educación del oído, como medio para desarrollar la percepción del ritmo a través del movimiento, la comprensión y expresión musical.

Para minimizar las dificultades del cuerpo, ideó una serie de ejercicios de independencia para las distintas partes del cuerpo para que sus alumnos se moviesen con toda libertad. Del

mismo modo, creó una serie de ejercicios de desinhibición, concentración y espontaneidad, que les facilitaba la respuesta inmediata a una señal musical dada.

Las características básicas de este método son:

1. La improvisación es la base de la rítmica Dalcroze. Los niños caminan con libertad, y en un momento determinado, comienza a sonar una determinada melodía suave y lenta, sin advertirles nada, los alumnos adaptan poco a poco su marcha al compás de la música. De esta manera, se van introduciendo los valores de las figuras musicales. Si suenan negras se camina, si se oyen corcheas se corre y si se escucha corchea con puntillo o semicorchea saltamos.
2. Se realizan ejercicios dirigidos al trabajo de la orientación espacial. Como por ejemplo, caminar en círculo hacia derecha e izquierda levantando y bajando los brazos al decir “ya” o levantar una pierna al oír “hip”.
3. Se desarrollan ejercicios apropiados para hacer sentir los matices. Ejemplo: Fuerte-débil. Los niños caminarán en círculo, y lo harán de puntillas si suena música suave y marcarán fuertemente el paso, si oyen música fuerte.
4. Se desarrollarán movimientos expresivos para la interpretación y el carácter de la obra musical. Ejemplo: sin moverse del sitio, agitarán el cuerpo como les sugiera la música.
5. El silencio será un elemento imprescindible. Deberán interrumpir el movimiento que realicen, cuando dejen de percibir el sonido. Entre otras cosas les ayudará a respetar turnos, servirá para relajarles y para que estén atentos.

A este sistema creado a partir de estos ejercicios se le denomina “euritmia” (eu: buen; ritmia: ritmo). Consiste en utilizar el movimiento corporal como elemento básico para desarrollar el sentido rítmico. A través de esta actividad, se toma conciencia de las sensaciones musculares de tiempo y energía en sus manifestaciones en el espacio. El cuerpo pasa a ser un instrumento que ejecuta aspectos de la música (Imirizaldu, 2010).

Como afirma el propio Dalcroze (citado en González, 2013:7):

El objetivo del método de rítmica es dar al alumno la consciencia de sus facultades, de ponerle en posesión de sus ritmos psíquicos naturales, y (gracias a ejercicios de automatización y de disociación de los movimientos corporales en todos los grados del espacio y del tiempo, así como de la armonización de los centros nerviosos, de la excitación y de la ordenación de las funciones motrices), de crear en su cerebro una libertad absoluta de control y de acción.

La propuesta del método es que el cuerpo se convierta en un instrumento de interpretación rítmica, mental y emocional y así relaciona diferentes acciones corporales con diferentes sentimientos: la alegría, con movimientos de apertura; el miedo, con movimientos cerrados y el enfado contrayendo músculos. Este tipo de ejercicios irán desarrollando la imaginación y armonizando las facultades corporales de forma paralela al desarrollo de la atención, la inteligencia y la sensibilidad (Pascual, 2006). Es un método que conecta muy bien con los niños ya que permite satisfacer su necesidad de movimiento.

De esta metodología se destaca la expresión corporal a través de la música, la cual se utiliza en la actualidad para afianzar en los estudiantes el conocimiento del cuerpo y la vivencia de elementos musicales que posteriormente se aplican en el proceso lecto-escritor.

Aunque inicialmente, el principal objetivo era que este método fuera utilizado en los jardines de infancia y en las escuelas elementales de música, fue aprobado por médicos y psicólogos y llegó a ser aplicado también para niños con capacidades diferentes intelectuales. La educación musical moderna, ha adoptado definitivamente el método Dalcroze y su educación rítmico-corporal, especialmente en la etapa de iniciación. Actualmente, a través de este método se consigue que el alumnado perciba que su participación es importante y que aumente su autoestima y su motivación hacia el aprendizaje. Las clases son grupales, lo cual permite trabajar, además de la socialización, la imitación, la integración y la reacción de los alumnos con los demás.

La finalidad que persigue a través de su método es favorecer el desarrollo integral de la persona mediante la música y el movimiento potenciando al máximo el desarrollo de la percepción y de la expresión musical.

4.4.1.2. María Montessori (1870 - 1952)

Presenta un método especialmente creado para ser utilizado con niños con deficiencias físicas, sobre todo ciegos. Su estudio se centra en el desarrollo del sentido de la audición para lo que utiliza diferentes materiales y objetos sonoros. Aplica su sistema de la educación de los sentidos a los niños ciegos. Aunque los cinco sentidos pueden ser educados mediante ejercicios y prácticas, se basa primordialmente en educarlos sentidos como el tacto y el oído, convirtiendo a la mente humana en una computadora que procesa la información que nos llega a través de los sentidos.

En cuanto a las finalidades musicales que persigue, no es nada innovadoras, salvo la aplicación con niños invidentes.

Sus principales objetivos son:

- Reemplazar a la vista fomentando el uso del oído.
- Desarrollar el sentido del ritmo, a menudo ausente, en los niños ciegos.
- Potencial al máximo el desarrollo de la autoestima en el alumno: en invidentes e hipoacúsicos, la carencia de autoestima suele ser muy grande, llegando a producir verdaderos complejos de inferioridad.
- Algunas de las actividades que se llevan a cabo son las siguientes:
- Trabajar la educación auditiva realizando juegos de reconocimiento de timbres, actividades de discernimiento de duraciones, de intensidades, de alturas y juegos de silencio. Se preocupó por educar el oído del niño, iniciándolo con ejercicios en los que se reconozcan las cualidades del sonido como timbre, altura, intensidad y duración.
- Para trabajar el ritmo, se realizarán actividades relacionadas con el acento, el pulso y con el propio ritmo.

También se deberá atender a la educación del tacto: se trabajará construyendo instrumentos sencillos y percibiendo las vibraciones manipulando instrumentos como triángulos, campanas o platillos después de ser golpeados.

En educación vocal, se utilizan métodos y actividades convencionales con niños invidentes.

Como aspecto indiscutible a destacar, el método de Montessori tiene un apartado dedicado a la educación intelectual. Siguiendo sus pautas, se trabajan los nombres y los valores de las notas, la lecto-escritura musical mediante el sistema Braille y la comprensión de la “belleza del sonido”, con la lectura de poemas, realizando ejercicios de frases cortas para las que el alumno debe encontrar textos, búsqueda de bajos continuos sencillos mediante xilófonos y otros instrumentos.

María Montessori demostró gran preocupación e interés por la música como valor formativo, y queda patente con el hecho de que dedicó largas páginas a explicar cómo se establece el contacto entre el niño y la música y cómo debe utilizarse para enseñar a los niños más pequeños. Algunas de sus recomendaciones indicaban educar el ritmo del niño con ejercicios de marcha y carrera, propiciando así el desarrollo de los sentidos siempre teniendo como premisa trabajar en el respeto a la libre expresión.

4.4.1.3. Justine Ward (1879-1975)

El elemento central de la metodología de Justine Ward se sitúa en la formación vocal, es decir, en el canto, a través del uso de recursos como fononimia o la notación numérica. Es un método que usa notación cifrada. Los sonidos se representan corporalmente, y su representación gráfica se hace por medio de números del 1 al 7, correspondientes a las 7 notas de la escala.

La circunstancia que desencadenó la idea de crear un método que proporcionara una sólida educación musical a los alumnos de primaria, fue el escuchar en una Iglesia Católica a un coro de niños cantando Gregoriano, de ahí que los elementos fundamentales que ella considera indispensables en la educación musical sean control de la voz, afinación perfecta y ritmo preciso.

Obviamente, este método considera que la voz es el instrumento más importante. En cuanto a la realización de la actividad, se persigue un nivel de ejecución alto, por lo que cada sonido ha de emitirse claro, puro y afinado. Es un método que clasifica las voces en función del grado de perfección adquirido, aunque es necesario recalcar que nunca se descarta a nadie, pues se busca el mejorar día a día. La clasificación es la siguiente: Óptimas: buena voz y sentido del ritmo, Regulares: buena voz y regular sentido del ritmo; o buen sentido del ritmo y regular voz. Y Malas, Poseen mala voz y mal sentido del ritmo.

4.4.1.4. Kodály (1882-1967)

Kodály fue un compositor, gran pedagogo, musicólogo y folclorista húngaro de gran trascendencia.

El valor de Kodály le viene otorgado fundamentalmente por su labor musicológica realizada en la doble vertiente de la investigación folclórica y de la pedagógica. No crea sólo un método, desarrolla una filosofía sobre la importancia de la música en la vida del niño, del joven y del adulto.

Su método parte del principio de que la música no se entiende como entidad abstracta (solfeo en el plan antiguo), sino relacionada a los elementos que la producen, bien sea la voz o los instrumentos. Es un método que utiliza ciertos aspectos del método Dalcroze, pero siempre relacionándolos con la canción.

Los principios que lo caracterizan son los siguientes:

Tanto la música como el aire son indispensables para la vida.

Sólo lo verdaderamente artístico es valioso para los niños.

La base de la expresión musical nacional en todos los niveles de la educación debe ser la música folclórica.

- A través de la práctica vocal e instrumental, se deberán conocer todos los elementos musicales.
- Es importante lograr una educación musical para todos, considerando la música en igualdad con otras materias del currículo, aunque no se aprenda a tocar un instrumento.
- El aprendizaje musical debe seguir un proceso de lo simple a lo complejo, y debe llevarse a cabo sin parones.
- La enseñanza musical debe comenzar lo antes posible.

Además de los principios, el método Kodály propone como fines en su planteamiento de enseñanza, los siguientes (Casanova López, 2001).

- Cantar, jugar y bailar de memoria una cantidad de juegos tradicionales, rimas y canciones infantiles extraídas de la cultura propia del niño, y más adelante, ampliadas para incluir también músicas de otras culturas.
- Interpretar, escuchar y analizar la música clásica de los grandes compositores.
- Desarrollar las habilidades musicales de leer y escribir con la lectura del pentagrama, análisis de las estructuras formales, la discriminación auditiva y del canto afinado sólo o a voces.
- Improvisar y componer utilizando el vocabulario musical conocido en cada nivel.

Desde la pedagogía musical que desarrolló Kodály, la práctica musical se enfoca como juego, y el sonido corresponde al entorno que rodea al alumno a través de la práctica vocal y la canción. Según Subirats (2010) Kodály defendía que la música debía ser una materia escolar desde los primeros años.

Para Kodály, el canto es la actividad de base de la enseñanza musical en el aula, partiendo de canciones familiares para el niño, aprendiendo a expresar los sonidos por medio de gestos y hacer ejercicios de entonación, dictados, pequeñas composiciones y juegos de preguntas y respuestas. El canto es el mejor camino para enseñar y aprender música.

Entre los recursos didácticos que utilizó, destacan los juegos de movimiento y sobre todo la utilización de la fononimia, el solfeo relativo y el uso de figuras rítmicas: ta, ti-ti. Es importante resaltar el hecho de que tanto él como Orff, se preocuparon mucho por trabajar el sentido y la calidad de los materiales didácticos.

Su método, desde el punto de vista pedagógico, se basa en los siguientes aspectos:

- ✓ Reconocer en el folklore y la canción popular materiales educativos, apoyar la inclusión de la música en la enseñanza obligatoria, el solfeo relativo y la fononimia y el solfeo silábico (Cruces, 2009).
- ✓ El solfeo silábico se utiliza para facilitar la lectura de las notas poniendo debajo de éstas las sílabas correspondientes a cada sonido, sin necesidad de aclarar si es una nota alterada (Pascual, 2002).

- ✓ Otra forma de simplificar la lectura musical es haciendo uso del solfeo relativo, el cual posibilita el entonar cualquier melodía representada en una sola línea desde el punto de la escritura musical. La línea representa el pentagrama convencional y en ella se colocan las notas con sus respectivos nombres debajo, aunque incompletos porque sólo aparecería la primera letra del nombre correspondiente.
- ✓ Para Kodály, la fononimia es como un sistema de canto que se puede leer utilizando signos manuales y no con signos escritos (Pascual, 2002). El sistema consiste en indicar mediante distintas posiciones y movimientos de las manos, la altura de los sonidos y que los alumnos los identifiquen con sus nombres respectivos. Es una técnica que se sigue utilizando mucho en la actualidad, sobre todo con los niños, ya que es una forma fácil y divertida de aprender las notas de la escala musical.
- ✓ Con las sílabas rítmicas, Kodály trata de relacionar cada figura y su valor con una sílaba, obteniéndose así cierta sensación fonética y, por consiguiente, una relativa agilidad o lentitud en el desarrollo de las diferentes fórmulas rítmicas y su contexto global.

Ejemplos de sílabas rítmicas Ta, tatata, ti, titititi, ti ri ti ri ti ri.

Kodály, insiste en que la educación musical ha de comenzar con el repertorio de canciones populares que los niños ya conocen, para pasar después a la enseñanza de los primeros elementos musicales a partir de estas canciones que los niños ya conocen de memoria. Por último, se pasará a la lectoescritura musical. Esta innovación provocó y provoca una motivación enorme en el alumno y facilita los mecanismos de aprendizaje (Jorquera, 2004).

4.4.1.5. Edgar Willens (1889-1978)

Willems introduce la dimensión psicológica en la educación musical. “Willems se interesó primordialmente en el ser humano y su relación con la música” (Hemsey, 2004:76). Para Willems (1984) ritmo, melodía y armonía se corresponden de manera exacta con lo que él reconoce como los tres componentes esenciales de la personalidad humana, sensorialidad, afectividad y racionalidad. El ritmo correspondería a la vida fisiológica o sensorial, la melodía con la vida afectiva y la armonía se correspondería con la vida intelectual o mental (Jorquera, 2004).

Willems (1984) exponía como idea, que el verdadero pedagogo debía ser al mismo tiempo un psicólogo, y que tenía que ser capaz de interpretar la actividad interior del alumno durante la ejecución de un ejercicio, percibiendo todos los mecanismos que intervienen: el intelecto, la sensibilidad y la motricidad.

Como se puede deducir, la pedagogía de Willems se basa en el conocimiento profundo del hombre y de la música, extrayéndose de ahí los principios y relaciones psicológicas en las que debe sustentarse la educación musical. Esta corriente se origina en la distinción entre educación musical y enseñanza musical tradicional, ya que siempre el valor psicológico de la música va a prevalecer sobre la perfección formal, lo que dará lugar a la aparición de una educación musical con un doble valor: como actividad en sí misma y como preparación para la vida. Desde esta perspectiva, la música favorecería todas las facultades humanas internas: voluntad, sensibilidad, inteligencia e imaginación creadora.

Sanjosé Huguet (1997) considera que Willems establece un claro paralelismo entre los elementos de la música y los aspectos de la vida de la persona.

Esta relación que establece Willems entre música y los aspectos de la vida es:

Ritmo = Vida Física

Melodía = Vida afectiva

Armonía = Vida intelectual y de relación (Conocimiento)

En relación con esta correspondencia, según Willems (2002), como vida física entiende “vivir”, en términos de acción. Como vida afectiva se refiere a “sentir”, es decir, la sensibilidad de la persona. Y como vida intelectual y de relación, entiende “el tomar conciencia”, el conocimiento. Para Willems el sentido rítmico es innato en el niño y la función del maestro no será enseñárselo sino ejercitar su sentido rítmico natural. La melodía nace de la afectividad y las series melódicas están presentes en el niño como resultado de la música que escucha desde su nacimiento. Sólo la música puede musicalizar al niño y el maestro únicamente será guía e intermediario entre la música y el niño en el proceso de musicalización.

Su objetivo principal será el desarrollo del sentido auditivo: a este respecto desarrolla un exhaustivo trabajo pedagógico reuniendo colecciones de materiales sonoros y experiencias de discriminación auditiva para investigar el universo sonoro.

Este método parte del hecho, de que debe iniciarse desde la edad más temprana, en el propio hogar. Ya en el colegio, se centra en el desarrollo de la capacidad vocal, mediante una serie de canciones infantiles que persiguen el dominio del ritmo unas, y la preparación del oído otras, bien sea por intervalos melódicos determinados o por una armonía que se deja sentir al irse desarrollando.

Con estas canciones se persigue la educación musical en las facetas rítmicas, vocales, auditivas y de movimiento. En cuanto a la práctica instrumental, reconoce que es conveniente que la realicen en algún momento de la educación, bien sea la flauta dulce (por su facilidad de aprendizaje) o el piano por sus posibilidades expresivas.

La práctica musical debe ser sensorial a través del oído, la vista y el tacto. Por eso, Willems se centra en la canción, el desarrollo auditivo, el sentido rítmico y la notación musical, pero desarrolla la práctica de la audición musical a través de la educación auditiva y la discriminación de los parámetros del sonido más que ningún otro autor.

En relación con el ámbito educativo, merece reseñar, que Willems defendía la idea de la relatividad del don musical, no es necesario tener la suerte de nacer con él, sino que cualquier persona puede aprender música con esfuerzo y dedicación, “el don musical no tiene nada de absoluto, es relativo” (Willems, 1976:10). Por otra parte, destaca especialmente la necesidad de buscar las bases de la enseñanza, es preciso entender las bases para comenzar una buena educación musical, “es necesario, pues, revivificar la enseñanza, no solamente en sus procedimientos, sino también en sus principios, en sus bases” (Willems, 1976:16).

Como conclusión de este método, decir que usa la música para conseguir el desarrollo armónico de la persona en su interior. Para ello, se centra en la preparación básica musical de los niños tratando los sonidos y los ruidos musicales como sonidos verbales a partir del entorno sonoro y cotidiano de este (Willems, 2001).

Este método persigue, que el alumno descubra las aptitudes musicales que tiene para desarrollar su potencial expresivo a través de imaginación creadora que posee. Por este motivo, es fundamental la educación de la audición interior, que en su sentido más amplio se considera una creación musical sonora. Para este autor, la educación musical sirve para despertar estas facultades humanas.

4.4.1.6. Carl Orff (1895-1982)

Compositor alemán que entre otras cosas, dentro de su vasta carrera en el campo musical, elaboró un sistema de educación musical basado en el ritmo. Investiga la naturaleza del sonido y del ritmo y su percepción humana, estableciéndose una relación entre música y movimiento corporal. Fruto de esta investigación es su obra “Schulwerk” donde expone sus teorías acerca de la enseñanza musical. En ella, también expone algunos de los caminos que el profesor puede seguir, estableciendo como principio la improvisación, según Sanuy y González (1969).

Es uno de los pocos métodos activos que existe creado para la educación musical de los niños, presenta un marcado énfasis en los ritmos del lenguaje y la percusión y supone una verdadera alternativa para el solfeo tradicional. Siguiendo la opinión de Barroso, Domínguez y Cano (1996), podemos decir que basa su metodología de enseñanza, en la relación ritmo-lenguaje, porque «hace sentir la música antes de aprenderla: a nivel vocal, instrumental, verbal y corporal». La combinación entre música (sonido), movimiento y lenguaje, como pilares fundamentales de este método según López Ibor (2010) enriquecen el aprendizaje del alumno, además de la gran importancia que tienen la improvisación y la creación musical en este método.

Carl Orff tituló a su método basado en la terna “palabra-música-movimiento”, “Método para la Enseñanza Musical Orff-Schulwerk”. Presentaba dos ideas principales: una de ellas alude al convencimiento de que nadie es absolutamente a-musical y que por tanto la adecuada enseñanza, contribuiría a mejorar notablemente la musicalidad de una persona de tal modo que pudiese participar en grupos de improvisación creativa; la segunda idea se refiere a que la complejidad musical no tiene porqué ser sinónimo de calidad musical, la música sencilla también puede ser bella y valiosa. La participación e interpretación en sencillas agrupaciones puede y debe tener la misma dignidad que la de orquestas profesionales (Giráldez et. al, 2010).

En opinión de López Ibor (2007), el Orff-Schulwerk no se considera un método, ya que no hay unas secuencias didácticas concretas sino que cada persona crea y recrea un modelo para enseñar según el contexto en el que trabaje. Esto significa que no existan unos pilares básicos en los que la enseñanza se sostenga, pero cada profesor tiene la libertad para estructurar sus clases y organizar sus objetivos y contenidos. Es un método que pretende despertar la inventiva de los niños aunque sin elaborar y hacer uso de un sistema rígido, sino a través de sugerencias que orienten al maestro para convertir sus clases en recreos musicales. Como ideas pedagógicas básicas, expone que el comportamiento y la personalidad del niño serán elementos clave y que la palabra, la música y el movimiento serán conceptos sobre los que habrá que incidir constantemente.

La palabra es el origen del método, y ellas serán las protagonistas al convertirse en generadoras de ritmo, aspecto que para Orff debe ser el inicio de la música. Para conseguirlo, se asocian una serie de palabras, con un significado concreto, a determinados valores musicales para dar sensación lingüística de velocidad. Orff comienza el aprendizaje con negras, ya que lo considera el pulso más natural y por ampliación o reducción van surgiendo las demás.

Generalmente, en castellano, se proponen las siguientes:

Van van an - do an - do co - rro co - rro

Con el método Orff se ha pretendido que la escuela primaria contase con una serie de ideas y materiales racionales para desarrollar la educación musical de los niños, pues ese es el lugar idóneo en el que los niños se educan en el más amplio sentido de la palabra, es donde desarrollan sus sentidos y es el lugar en el que aprenden de manera estructurada y sistemática.

Lo más destacado en el método, es la incorporación de la dimensión instrumental a la educación musical escolar, pues consigue que el niño sea consciente del descubrimiento musical y de los diferentes elementos musicales, ofreciéndole la oportunidad de hacer música en grupo, y de presentar producciones con una calidad tonal equilibrada.

Se trata de trabajar primero los instrumentos corporales (pasos, palmas, pies, pitos) y posteriormente realizar ejercicios rítmicos y melódicos utilizando flauta dulce, y distintos

instrumentos de pequeña percusión. Orff perseguía una enseñanza que combinara los elementos del lenguaje junto con los del movimiento y la danza, y para ello aportó al ámbito educativo gran variedad de instrumentos de percusión (conocido hoy en día como instrumental Orff) que facilitasen el realizar improvisaciones y mejorar la creatividad sin necesidad de poseer grandes habilidades (Kann, 2012), a la vez que potencian las necesidades expresivas del niño y su participación en grupo. También se contempla en este método la iniciación melódica basada en canciones populares, utilizando al comienzo las escalas pentatónicas (5 sonidos), para pasar posteriormente, a la diatónica (7 sonidos). El desarrollo vocal se complementa con la expresión instrumental que aporta una dimensión armónica y tímbrica a la expresión musical. Para Orff la primera meta de la educación musical, es el desarrollo de la facultad creativa que se manifiesta con la improvisación, para ello será necesario que el niño participe en la composición de melodías, acompañamientos y diálogos musicales en grupo.

En la actualidad se utiliza en las prácticas de percusión corporal e instrumental y de expresión con movimientos corporales que acompañan al texto, y para aprender piezas y canciones que reproducen, varían, construyen y crean los propios alumnos. Proporciona al alumnado la participación activa mediante la utilización de los elementos musicales, la audición activa e instrumentos que ayudan a desarrollar las capacidades de apreciar y comprender la creación musical. De esta manera, el alumno toma conciencia de la importancia de su participación en las actividades y aumenta su motivación hacia el aprendizaje musical, porque en la actualidad, según Cuevas Romero (2013) la creatividad “está cobrando cada vez más importancia en la formación de las personas, considerándose incluso como necesaria”. Este método de enseñanza musical presenta una metodología activa y social en la que adquiere mucha importancia las vivencias del alumno.

4.4.1.7. Maurice Martenot (1898-1980)

La cuestión que planteó Martenot (1960) fue: “¿ser profesor de arte o educador a través del arte? El profesor de arte busca resultados tangibles a corto plazo. El educador de arte apuesta por los resultados imponderables, aquellos que ayudan al desarrollo del individuo, la sensibilidad en general, a la vida interior, la disciplina, la imaginación, el autocontrol, y motivan a encontrar el

placer de construir, expresar, compartir, descubrir, crear. Encontrar el equilibrio entre estos dos conceptos es el reto del buen educador” (Arnaus, 2007: 56-57).

Para Martenot, su método es un sistema de vida que implica la naturaleza, el mundo interior, la expresión y el rigor, según Arnaus (2010).

Se basa en la invención y la improvisación colectiva, vincula los elementos musicales a los del lenguaje, siendo su principal aportación el plantear la necesidad de intercalar momentos de relajación y juegos de silencio en el desarrollo de la actividad musical.

Los objetivos del método Martenot se focalizan en contribuir a que los alumnos amen profundamente la música, poner el desarrollo musical al servicio de la educación, favorecer el desarrollo del ser, ofrecer medios que sirvan para canalizar las energías, concretar en juegos la transmisión de los conocimientos teóricos de forma activa y participativa y formar auditorios sensibles a la calidad.

Siguiendo estos planteamientos, actividades propias de este método que deben realizarse serían:

Ejercicios de respiración, relajación y juegos de silencio, para favorecer la concentración. Así propone diferentes sentarse o echarse, ojos cerrados, escuchando los sonidos del ambiente, balancearse, moverse como un muñeco de trapo, contrastes entre movimientos de tensión y relajación.

Ejercicios basados en el uso del lenguaje, pues para Martenot, el uso de la frase verbal es el principio para la realización del ritmo. Los ejercicios de “ecos rítmicos” con la sílaba la, son células propuestas por el maestro que deben terminar en un valor prolongado para el reposo.

Realizar audiciones interiores, es decir, prestando mucha atención e interés.

Imitación y repetición de fórmulas, pues a través de ellas, se desarrolla de forma muy positiva el órgano sensorial.

Para trabajar la entonación, se partirá de la imitación. Primeramente con la sílaba “un”, es decir, sin utilizar notas musicales, subiendo o bajando de acuerdo con el intervalo, mientras sigue el movimiento melódico con el gesto (asociación del gesto y sonido).

Es un método concentrado en lograr el desarrollo integral de capacidades musicales en la persona, como son la rítmica, la memoria, la altura del sonido y la improvisación a través de un ambiente de juego, además de trabajar la representación mental, el esfuerzo-relajación, el aprendizaje por imitación y el desarrollo de la creatividad. Especial importancia cobran las actividades de improvisación por la importancia que tenían para Martenot, pues pensaba que promueven un cambio en el modo en que el alumno aprende, siendo un medio para que éste se descubra a sí mismo.

En el currículo oficial actual, se percibe una gran influencia de las bases de este método, un claro ejemplo de ello es la importancia de la percepción y la expresión de la música como pilares básicos en el aprendizaje musical del alumno en Educación Primaria y Secundaria. Por otro lado, siguen estando muy presentes, sobre todo en los primeros cursos de Educación Primaria, técnicas como la imitación, los ecos y la memorización de fórmulas rítmicas, el folclore y la canción, elementos indispensables en la contribución del desarrollo de capacidades como son desarrollar la atención, la concentración y la memoria.

4.4.1.8. Suzuki (1898- 1998)

Shinichi Suzuki (1898-1998), fue un violinista y pedagogo musical japonés de gran importancia y creador del método Suzuki, también conocido como método del talento. Este método, es la más importante aportación oriental a la educación musical de occidente. La enseñanza individual será el punto de partida de la educación musical que llegará a su plenitud con la práctica musical en grupo.

Serrano (1999) afirma que la idea de la que parte este método musical es que la música es un idioma, un lenguaje, y se podría aprender y enseñar del mismo modo que la lengua materna. Quizás sea esa la razón por la que Suzuki plantea los siguientes principios:

- El ser humano es el resulta del ambiente que le rodea

- No sólo en música, sino en todo tipo de aprendizajes, cuanto antes mejor.
- Para el aprendizaje es importante repetir.
- Tanto los maestros como los padres deberían continuar su formación para que el niño pueda encontrarse en un ambiente cada vez más propicio para su aprendizaje y su propio desarrollo.

Es una metodología que se encuentra entre la educación rítmica y la educación auditiva, está basada en la enseñanza instrumental y se dirige especialmente a los niños pequeños (Cruces, 2004). Se basa en el aprendizaje instrumental (inicialmente el violín aunque ya se ha extendido a otros instrumentos) y el proceso educativo involucra a niños, padres y educadores. También se caracteriza por prescindir de la lectoescritura durante un largo periodo, tal y como se aprende la lengua materna, igual con la música, se configura como aprendizaje de un modo natural. En el ámbito académico-curricular de clases escolares, se podría equiparar con realizar actividades prácticas frente a teoría. La escritura musical se iniciará una vez que el niño haya adquirido un cierto dominio del instrumento.

Otra cuestión importante a destacar en el método de Suzuki, es que considera indispensable la implicación de la familia en la educación musical, y por ello compromete activamente a los padres antes de iniciar el aprendizaje y durante todo su proceso. Suzuki considera que cada niño tiene un enorme potencial para aprender, cuyo desarrollo del mismo dependerá en gran medida de su entorno. Igualmente cree que el niño debería escuchar y ejecutar instrumentalmente el repertorio de forma repetida y después pasar a la lectura de éste. Es básica la interacción entre el profesor, los padres, el alumno y otros niños en las clases en grupo. Aunque las clases son individuales, los niños siempre asistirán a clase acompañados de sus padres, los cuales si pueden grabarán la clase y anotarán todo aquello que consideren importante para después poder ayudar al niño en casa bajo las indicaciones del profesor (Guillanders, 2001).

El objetivo del método es que los alumnos amen y vivan la música. Suzuki busca un sentido de educación global, de educación musical en la que el instrumento es el medio de alcanzarla (Prieto, 2011). A través de la práctica instrumental, se desarrolla el sentido del ritmo, lo que incide en el ámbito motriz del niño, proporcionándole un mejor sentido del equilibrio, lateralidad y motricidad y también se desarrolla la educación del oído, que además de servir para el estudio de

la música, sirve para el resto de su formación intelectual y su desarrollo integral como ser humano (Prieto, 2011). Suzuki mantiene que un niño que “oye mucho y bien” y que sabe escuchar y discriminar entre distintos sonidos y tonos, interioriza de mejor manera los mensajes en la escuela y va adquiriendo aprendizajes más fácilmente que los niños no educados musicalmente. A su vez asegura, que muchos de los niños que se denominan “lentos” únicamente tienen dificultades de audición, y que al superarlas, mejoran rápidamente. (Casas, 2001)

Actualmente, es una metodología que no se trabaja en centros educativos ordinarios, aunque sí se sigue desarrollando en centros especializados.

4.4.1.9. Método Integral

Es un método trabajado principalmente por pedagogos argentinos, basado fundamentalmente en la lecto-escritura no musical. Tal y como deducimos de su nombre, en su desarrollo utiliza diversas áreas de forma global (de ahí nuestro interés en él), y se pone en marcha atendiendo al ritmo evolutivo del niño en dos periodos:

- A). Período preparatorio, los objetivos musicales básicos que se pretenden alcanzar son la estructuración del esquema corporal y la manifestación del ritmo musical infantil.
- B). Período de profundización, importa la expresión musical en general.

Como elemento principal a destacar, está la búsqueda de calidad musical en todas las actividades que se realicen. Inicialmente el trabajo se centra en realizar actividades que favorezcan el sentido rítmico, con juegos de palmas y de coordinación para trabajar cambios dinámicos, de altura y expresivos, y en función del grado de dominio psicomotriz se complicarán los ejercicios. Seguidamente, se incorporarán ejercicios vocales que se realizarán de forma paralela. La continuación será el realizar correctamente actividades como caminar dando un paso por nota, caminar cantando, caminar, cantar y dar palmas, un grupo canta y el otro da palmas.

Con respecto a actividades instrumentales y utilizando la técnica del “eco”, en primer lugar se manipularán objetos sonoros cotidianos para conseguir despertar la curiosidad por este fenómeno acústico en los niños, y posteriormente se utilizarán instrumentos musicales propiamente dichos.

Con cierto dominio de las actividades propuestas, posteriormente se va a utilizar una parte del método Dalcroze, los niños van a caminar y tocar simultáneamente. Finalmente se realizarán actividades propias del método Orff; los niños tocan con los instrumentos el ritmo de sus nombres o de otras palabras.

4.5. Musicoterapia educativa versus utilización de la música como recurso de aprendizaje

4.5.1. Encuentros y diferencias entre Musicoterapia Educativa y Educación Musical

Autores como Wigran muestran su disconformidad con respecto a la interpretación de la musicoterapia como una forma de enseñanza musical en relación con el contexto educativo. Sin embargo, otros autores como Bruscia (2007) afirman que existe un área de práctica educativa en la musicoterapia.

Los puntos coincidentes entre musicoterapia en el ámbito educativo y la educación musical son numerosos, siendo quizás uno de los más significativos el empleo de la comunicación musical para expresarse. También se sitúan en la misma línea en la metodología que utilizan, pues en ambos casos ésta es activa, vivencial, participativa, creativa, y en la utilización de los mismos elementos musicales y medios sonoros: ritmo, melodía, cuerpo, instrumentos. Otros elementos de encuentro en las dos disciplinas son, que persiguen desarrollar la creatividad y la imaginación, utilizando ambas entre otras actividades para conseguirlo, la audición musical y la concepción de música que incluye la función corporal global. Y ambas persiguen desarrollar al máximo las relaciones interpersonales y el potencial de los niños.

Les diferencia, notablemente, el objetivo y las metas a conseguir. El objetivo de la musicoterapia persigue el crecimiento emocional, relacional y afectivo social de la persona mediante el uso de sonidos, movimientos y la expresión corporal como medio de comunicación y de expresión. Pocas cosas son más terapéuticas que el aprender, y en el aula de música los niños cantan, ejecutan instrumentos se expresan corporalmente, improvisan y aprenden dentro del

ámbito escolar. En los centros especializados donde se trabaja la educación musical, principalmente el objetivo final se centra en la música en sí misma, su conocimiento, dominio y disfrute, en la musicoterapia la música es un medio para alcanzar las metas propuestas con los alumnos con necesidades educativas específicas de manera significativa y teniendo en cuenta que el disfrute de la música es un aspecto de lo más importante. A su vez, toma mayor importancia el proceso y no tanto el resultado, ocurriendo también así en las etapas educativas de infantil y primaria. Como diferencia marcada, es el hecho de que la musicoterapia se utiliza para trabajar con personas que poseen alguna enfermedad, bien sea física y/o psíquica, por lo que desde el plano psicoterapéutico, la musicoterapia ayudará a solucionar problemas psicológicos como la depresión, o la ansiedad, contribuyendo a la mejora de la autoestima. Otros aspectos que les diferencia son el hecho de que para el maestro de educación musical la música es nexo de unión entre él y el alumno, mientras que para el musicoterapeuta la música es el vehículo para establecer, fortalecer o mejorar el vínculo de transferencia, (Hemsey De Gainza, 1997) y que en tanto en cuanto el musicoterapeuta acompaña al individuo en el proceso de maduración a través de la expresión musical y la percepción auditiva, el profesor de educación musical, enseña a sus alumnos los elementos de la música que lo ayudarán a desarrollar y fortalecer sus capacidades musicales.

Finalizaremos diciendo que para la experta Violeta Hemsey De Gainza, no existe diferenciación de campo entre la Educación Musical y la musicoterapia. Porque la función reparadora de la Educación Musical otorgan a esta área el rango de “profiláctica”.

En el ámbito educativo escolar, la línea que separa la educación musical y la musicoterapia, es muy sutil, puesto que en ambos casos mejora y desarrolla capacidades en todos los ámbitos que configuran la persona, mental, físico y afectivo.

Como diferencias a destacar encontramos las siguientes:

Básicamente podríamos decir, que la principal diferencia entre un uso y otro de la música, lo determinará la intención con la que se utilice la disciplina. En base a esta cuestión, es obvio que los campos de trabajo distan bastante. Una manera de explicarlo de forma sencilla, podría ser diciendo que la musicoterapia está presente cuando hacemos uso de la música con intención de prevenir, curar, corregir o minimizar cualquier tipo de dificultades que presente una persona,

mientras que la educación musical o en nuestro caso utilizar la música como recurso de aprendizaje, se centra en trabajar con alumnos que presentan limitaciones para desarrollar sus capacidades personales en cualquiera de los ámbitos que configuran la persona.

Sin embargo, y frente a la postura de Hemsy de Gainza, es importante tener presente la reflexión de Schwab (2004) en cuanto a que:

No es musicoterapia toda actividad musical. Para que lo sea, dicha actividad musical debe estar integrada, en un proceso terapéutico y solo dentro de él puede ser terapéutica.

También encontramos diferencia entre musicoterapia y utilización de la música como recurso de aprendizaje atendiendo al tipo de persona con la que trabajamos y en el entorno en el que lo hacemos. Utilizar la música como recurso de aprendizaje tal y como queda planteado en este trabajo, se localiza en centros escolares ordinarios y trabajando con niños con capacidades diferentes, mientras que en musicoterapia la tipología de personas con las que se trabaja, es bastante más amplia, pues se lleva a cabo con personas de todas las edades con diferentes problemas. Igualmente se emplea con personas que no tienen problemas o que no están enfermas con objeto de mejorar su bienestar personal, o para desarrollar la imaginación y la creatividad, para mejorar el aprendizaje y para el control de la ansiedad y del estrés. A modo de resumen, en musicoterapia se pueden considerar pacientes y en el ámbito educativo las personas con las que trabajamos haciendo uso de la música, son alumnos.

Nuestro objetivo en el ámbito educativo obligatorio de la etapa de primaria, haciendo uso de la educación musical, será el de tratar de desarrollar capacidades que de forma tradicional se trabajan con recursos que no son musicales.

4.5.2. La música como recurso de aprendizaje

Para iniciar el tratamiento del epígrafe, parece oportuno recurrir a una reflexión de uno de los pedagogos indispensables en el campo de la Educación Musical (Kodaly, 1974). Este autor expone que la música es un elemento fundamental de la cultura humana universal y todos los que no posean conocimientos musicales tendrán un desarrollo intelectual imperfecto, pues

consideraba que sin música no existe hombre completo ni integral. Por dicha razón, es absolutamente natural que la música se integre al currículum escolar.

Lacárcel (2006) y Del Campo y Pereiro (2006) entre otros, consideran que la música enriquece la vida y que el niño con necesidades educativas especiales requiere un ambiente musical rico y controlado, con estímulos sensoriales diversificados, que le proporcionen un desarrollo equilibrado.

Para Albuja (2007), la música es un elemento fundamental en el desarrollo social del ser humano, y se ha descubierto que el hecho de escuchar música influye en los procesos de aprendizaje. Winberger (1998), reafirma la idea de Albuja y señala que la música contribuye a la mejora del desarrollo cerebral y a potenciar las habilidades del lenguaje, las habilidades matemáticas y las clases de educación física. Plantea que si escuchar música provoca alterar funciones orgánicas, ¿por qué no habría de tenerse en cuenta a la hora de preparar programas educativos, para innovar en las clases y aprovechar su multidisciplinariedad.

A efectos de esta investigación, se entenderá la música como estrategia facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la aplicación que haga el maestro de este arte en el aula, procurando desarrollar aprendizajes significativos en todo momento, antes, durante y después.

Nos parece muy ajustada por dos razones fundamentales; una de ellas es por la referencia que plantea a la formación completa e integral que proporciona la música a la persona, y la otra es la necesidad, vista con total naturalidad, de incluir en el currículum escolar, la disciplina musical. Ambas cuestiones defendidas en esta tesis.

En base a la información presentada en epígrafes anteriores, es posible afirmar que, la Música se erige en elemento indispensable para alcanzar una educación integral.

Al considerar que todos los niños poseen aptitudes musicales, sólo habrá que despertarlas y desarrollarlas para que cada persona, haciendo uso de esta disciplina, contribuya a que se consiga lograr el equilibrio afectivo, intelectual, sensorial y motriz, que se persiguen a lo largo de la educación obligatoria.

Obviamente el enriquecimiento que le proporciona a la persona la música, en cuanto a conocimientos y capacidades no se circunscribe únicamente al mundo musical. Algunas de las contribuciones, a modo de recuerdo, son las siguientes: Sensibilidad (musical y emocional), motricidad fina y gruesa, dicción, facilidad para aprender idiomas, memoria, atención y concentración, pensamiento lógico, sociabilización, facilidad para la aritmética y los números, coordinación, expresión corporal, promueve la relajación, calma la ansiedad, estimula la creatividad, desarrolla la intuición, produce sentimientos de amor.

Expertos en el tema, consideran que en el desarrollo musical del niño intervienen la psicología del desarrollo, de la música y de la conducta, por lo que desde mediados del siglo XX, la psicología de la música trata de explicar el comportamiento del ser humano ante el fenómeno musical desde diferentes teorías, siendo las principales: la teoría conductista, la cognitiva, la teoría de la psicología social y la psicométrica. Gracias a todas ellas, la música no es privilegio de virtuosos, el fenómeno musical, puede y debe ser patrimonio de todos desde la edad escolar, que es el momento en el que se puede proporcionar una completa cultura musical y formación integral tal y como defendía Willems.

4.5.2.1. Metodología general

Aun teniendo muy presente las aportaciones de las teorías citadas, no es oportuno detenerse de nuevo en su tratamiento, por lo que se pasará a exponer contenidos relevantes como son: principios metodológicos sobre los que se sustenta la práctica docente en educación primaria, bajo las indicaciones de nuestra ley de educación actual (LOMCE), aspectos metodológicos referidos a las clases de educación musical y el tratamiento de la música como recurso de aprendizaje. Para ello, se presenta una batería de actividades a realizar, indicando los conocimientos a adquirir para alcanzar las capacidades deseadas, así como el procedimiento metodológico seguido para conseguirlo.

Es evidente que cada materia o disciplina, necesita ser trabajada de forma específica, de acuerdo a sus características particulares, es básico enfrentar la práctica docente con alumnos de Educación Primaria, siguiendo determinados principios metodológicos generales independientemente de la disciplina a trabajar en el aula. En este caso, se hará sin circunscribirse de forma exclusiva al trabajo de aspectos musicales, pues el objetivo no es el de establecer

aprendizajes de esta disciplina, sino interiorizar aprendizajes y desarrollar capacidades en todos los ámbitos de la persona, eso sí, tomando como recursos elementos musicales, por lo tanto, será oportuno hacer referencia a la metodología general de trabajo a seguir y a prácticas metodológicas propias del área de música.

En la LOMCE, a lo largo de su desarrollo, se hace referencia a determinados principios metodológicos que deber presidir el proceso educativo.

Como cuestiones prioritarias se sitúan los siguientes principios:

- a). La educación se ajustará a las necesidades del alumno y le ofrecerá atención individualizada.
- b). El aprendizaje es el resultado de la interacción entre experiencias previas y situaciones nuevas.
- c). El proceso educativo, deberá estar cargado de significado y funcionalidad. Éste será el resultado de las interacciones que se establecen entre las personas, apoyadas en diversidad de elementos de información, tras aplicarse un determinado método.

Partiendo de estos principios generales, es necesario ampliar con los siguientes:

1- Conocer el nivel de desarrollo del alumnado.

Es básico conocer el estadio de madurez en el que se encuentran cada uno de nuestros alumnos, así como el nivel de competencia curricular que poseen, para que no se les exija ni por encima ni por debajo de sus posibilidades. Será importante saber con qué conocimientos previos cuentan para adecuar las clases al nivel de nuestros alumnos de tal manera que las clases sean productivas.

2- Asegurar aprendizajes relevantes.

Para establecer aprendizajes significativos será básico conocer el nivel de conocimientos previos, para así conectar lo que el alumno sabe con los nuevos aprendizajes que se van a adquirir. Se realizará una ordenación lógica y racional de los contenidos, de manera que los nuevos contenidos se apoyen en los ya adquiridos y siempre relacionados con el desarrollo y madurez del alumnado, para establecer una conexión entre lo que se enseña y se aprenda, y entre las metas y los medios.

3- Se favorecerá el aprendizaje autónomo. Aprender a aprender

Uno de los principales objetivos de nuestra práctica docente es el de dotar a nuestro alumnado de la mayor autonomía posible. Puede conseguirse al potenciar su consecución desarrollando en ellos la capacidad de aprender a aprender, y al ayudar a su desarrollo haciendo que el alumnado responda a las preguntas de ¿qué? , para que pueda describir, ¿por qué? para que pueda explicar y ¿para qué?, buscando que intervenga.

4- Será preciso realizar una evaluación inicial.

Como ya se ha expuesto, para poder ofrecer una buena respuesta, se ha de contar con conocimientos sobre el alumno en relación a una serie de cuestiones. Algunas de ellas son, el nivel de conocimientos que el alumno posee, los intereses que tiene, estilos de aprendizaje, sus hábitos de trabajo, respuestas conductuales. Pues bien, para llevarlo a cabo se realizará una evaluación inicial, que nos aportará toda la información, o gran parte de la información que necesitamos.

5- La motivación, será un elemento básico e indispensable.

Es fundamental que el docente en el aula, cree un ambiente en el que el alumno se sienta seguro, en el que se respire armonía y en el que se fomente el gusto por aprender y por realizar un trabajo bien hecho. Para ello el diálogo será un buen aliado, así como la flexibilización para encontrar un ritmo de aprendizaje adecuado a cada situación y a cada alumno.

6- La programación nuestro trabajo

La actividad docente, no puede ser fruto de la improvisación. El maestro realizará una programación anual del trabajo, atendiendo al currículum establecido. Diariamente el profesor reflejará el trabajo de cada jornada, para posteriormente de forma periódica, revisar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en su programación.

7- Agrupamientos y espacios

Como es obvio, para trabajar de forma eficaz, en el aula no se trabajará con un modelo único. Se usarán diferentes espacios tanto dentro, como fuera del colegio. Para las distintas actividades el profesorado determinará el modo de agrupamiento más adecuado, siempre con la mirada puesta en la atención a la diversidad, y buscando el fomentar la

cooperación mediante la interacción entre iguales y el trabajo colaborativo para garantizar la cohesión del grupo.

Una vez conocidos los principios generales en los que hemos de sustentar nuestra práctica docente, el paso siguiente será exponer una serie de orientaciones metodológicas que contribuirán a mejorar la labor docente diaria.

- ✓ Es importante que todo el centro siga una misma línea metodológica para que la adquisición de las competencias clave se realice de forma progresiva y coherente.
- ✓ Buscar flexibilidad en las actividades para que sea posible atender a la diversidad en el aula. Los niños son diferentes, cada uno tenemos unas cualidades diferentes. Por ello, desde el centro educativo se deben preparar actividades que respondan a las necesidades de los mismos.
- ✓ Potenciar al máximo la realización de proyectos con pautas que permitan al alumno llevar a cabo un trabajo autónomo de indagación, exploración, búsqueda de soluciones, autoevaluación, fomentando el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.
- ✓ Practicar una enseñanza interdisciplinar en la que unos aprendizajes se apoyen en otros.
- ✓ Favorecer la autonomía y responsabilidad del esfuerzo personal, el espíritu de colaboración y la satisfacción del trabajo bien hecho.
- ✓ Partir de aprendizajes cercanos al alumno, que resulten significativos, para llegar a la adquisición de nuevos conceptos y alcanzar la comprensión de una realidad más global.
- ✓ Fomentar el uso de medios audiovisuales y tecnológicos, utilizando de forma adecuada dichos recursos.

4.5.2.2. Metodología Musical

Las metodologías musicales innovadoras que surgen a lo largo del siglo XX, en cierta medida se apoyan en las teorías psicológicas que reconocen las etapas evolutivas del desarrollo

infantil, las cuales, trabajan aspectos sensoriales e intelectuales dando lugar a que se favorezcan la adquisición musical y la creatividad.

Tras tratar extensamente los métodos musicales más relevantes del campo de la educación musical y reconocer sus grandes aportaciones, es relevante mostrar opiniones no coincidentes en cuanto al enfoque del tratamiento de la música en las aulas. Algunas de ellas son las expuestas por:

Maneveau (1993) considera que los métodos de la escuela nueva inician a una "música" no a la música, pues no se zafan del solfeo, ni tampoco acercan a los alumnos a las músicas de hoy, simplemente están encaminadas a formar lectores, y consecuentemente encerradas en un sistema coherente y estricto.

Despins (1989) defiende todos aquellos métodos musicales a seguir en la enseñanza musical que de forma prioritaria permitan que el niño siga siendo un artista natural, y no tratar de encasillarlo en los límites de un arte prefabricado y normativo en exceso siguiendo estrategias rígidas.

Delalande (1995), compositor (electroacústico) e investigador, considera a estas metodologías como "pedagogías de despertar" pero que no ofrecen un enfoque amplio de la música.

Mahedero (2010) parte de la afirmación de que la música puede ser un elemento muy eficaz para el desarrollo del niño con discapacidad, siempre que sea respetuoso con sus necesidades y gustos.

Kraus (2015) expone que si se conoce que un niño de 3 años tiene un riesgo, es posible, comenzar cuanto antes a enriquecer su vida con el sonido, de tal forma que así no se perderán esos años críticos del desarrollo temprano. El procesamiento del sonido podría ser un marcador neurológico que ayudaría en casos de autismo, dislexia y retardos en el aprendizaje.

Independientemente de las opiniones de los autores citados, del tratamiento de los métodos de los pedagogos musicales, se deduce que en todas ellos existen elementos coincidentes de peso, relacionados con el ámbito educativo. Los más significativos son que la

educación musical ha de acompañar al niño durante toda su educación y que ha de contribuir al desarrollo integral de la persona como elemento formativo desde un prisma lúdico y no como área de conocimiento.

Al igual que ocurre con el resto de áreas curriculares, también en Música, siempre tendremos como referencia los principios metodológicos presentados en el apartado anterior, y a partir de ahí, se seguirá la metodología propia y específica de la disciplina a impartir. En el caso de la Educación Musical los aspectos a destacar están los siguientes:

La música en el aula de primaria buscará constantemente una participación totalmente activa, tanto por parte del profesor como por parte del alumno, se llegará a esta actitud si las clases tienen el enfoque lúdico, vivencial y abierto que permita a los niños disfrutar de las actividades propuestas, ofreciéndole la posibilidad de desarrollar al máximo sus dotes creativas, tal y como proponen los grandes pedagogos. A la vez que se fomentarán valores como el respeto, la tolerancia o el compañerismo entre otros.

Como ya se ha manifestado en algún punto a lo largo de la exposición del trabajo, la Educación Musical contribuirá a desarrollar aspectos importantes. Además en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales su desarrollo será básico.

- ✓ Se establecerán relaciones interpersonales, sobre todo a través de las actividades de grupo como por ejemplo las danzas, e instrumentaciones grupales.
- ✓ Sin duda, se mejorará la autoestima, a través de alcanzar metas como pueden ser cantar y participar en instrumentaciones.
- ✓ Conseguiremos un mayor desarrollo psicomotor, sensorial y perceptivo.
- ✓ La discriminación auditiva experimentará importantes mejoras a través del trabajo de escucha atenta.
- ✓ El trabajo de diversos tipos de destrezas y medios de expresión contribuirá a potenciar su nivel comunicativo, pues se desarrollará la locución y la expresión oral.
- ✓ Por supuesto también se trabajará y desarrollarán capacidades intelectivas: imaginación, inteligencia, creatividad, atención, memoria, fantasía...

- ✓ La música y trabajar con elementos musicales, beneficia el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y es tanta la relación que existe entre ambas materias que hace que el aprendizaje de cada una favorezca a la otra.

La música favorece y desarrolla habilidades y capacidades en todos los ámbitos. El campo de las matemáticas está impregnado de música, pues están en la propia esencia de este arte y son la herramienta fundamental para el tratamiento de los procesos físicos que generan la música tal y como afirman Liern y Queralt (2008). También son pura matemática la manera de elegir las notas musicales, así como su disposición, los tiempos e incluso gran parte de los métodos de composición. La música también beneficia el desarrollo de habilidades del lenguaje como favorecer la adquisición de competencias verbales, saber escuchar, mejorar la concentración, ser capaz de pasar sonidos a símbolos y viceversa y otros como expone Llamas (2011).

No se debe obviar el desarrollo de la creatividad, la imaginación y el pensamiento divergente, aspectos con alto potencial en los niños a los que la escuela deberá dar respuesta. A través de canciones y de actividades de improvisación se puede hacer al alumno pensar y crear nuevas ideas.

Sin duda alguna, el movimiento corporal, trabajado a través de la música, contribuirá a que el alumno tenga mayor control de sí mismo, y mejore así la lateralidad y la coordinación de sus movimientos.

La consecución de la expresión musical y la percepción o escucha atenta en el área de educación musical por parte del niño, serán unos de los principales objetivos a alcanzar. Para llegar a su consecución, será necesario centrar el trabajo en torno a los siguientes ejes del desarrollo musical; audición, ritmo, apreciación, entonación, motricidad y lecto-escritura. Dicho trabajo se materializará de forma práctica mediante la realización de diferentes actividades musicales relacionadas todas ellas con el canto, la instrumentación, el movimiento y la danza, el juego dramático, la audición y el lenguaje musical.

Como ya hemos indicado, como premisa indispensable será que las actividades musicales siempre tendrán un enfoque totalmente lúdico y a partir de aquí, se van realizando las diferentes

actividades planteadas según los objetivos. Ya el desarrollo particular de cada una de ellas en la clase, dependerá notablemente de la actitud, predisposición y formación del docente.

Es necesario ser conscientes de que ni los conceptos musicales se aprenden, ni tampoco se desarrollan capacidades o habilidades por realizar una actividad una sola vez, será necesario que las propuestas se repitan y sean cada vez más complejas para que el alumno vaya alcanzando los objetivos progresivamente.

Los aprendizajes siempre se enriquecerán si el proceso educativo se desarrolla desde un enfoque lúdico, pues el alumno está altamente motivado, puesto que realiza todas las actividades con agrado, ya que todas ellas son juegos a través de los cuales el niño aprende y se divierte.

En otro orden, es relevante presentar las siguientes reflexiones, pues son aspectos educativos importantes para la clase de música.

- Será primordial que el maestro o maestra de música, trabajen con motivación y actitud positiva. Un docente desmotivado llega a perjudicar bastante a su alumnado. Con esa actitud, es mejor quedarse en casa. Es lógico que todos los días no se tiene la misma predisposición, pero tampoco debemos olvidar que trabajamos con niños, cuyo derecho es el de recibir la mejor educación.
- Es básico controlar el nivel del grupo para poder darles siempre un poco más, nunca algo que no puedan alcanzar. Por ejemplo, en infantil no se enseña a multiplicar ni tampoco se enseña a tocar la flauta. Los alumnos deben de tener siempre algo que esté un poco más allá, aunque nunca inalcanzable.
- Las actividades han de presentarse de forma fragmentada. El total será la suma de las partes, pero tendrá que hacerse sin prisa y sin presiones. Las primeras actividades nos conducirán a otras de mayor complejidad y así hasta alcanzar los objetivos propuestos.
- Como elemento importante para mantener el interés de los niños, se contará con la introducción de elementos sorpresa.
- Bajo ningún concepto, la clase de música se configurará como un espacio para que los alumnos den rienda suelta a una energía descontrolada.

4.5.2.3. Actividades musicales como recurso de aprendizaje

En este apartado, se presentan y describen aquellas actividades musicales que se pueden instrumentalizar y funcionar como recurso de aprendizaje para trabajar otras áreas curriculares que no sean Música, así como habilidades y capacidades no exclusivas del área musical.

Aspecto importante a destacar es el de determinar el tipo de actividades deben trabajarse. La elección de las mismas, siempre se hará en función de las capacidades que se quieran desarrollar, de los objetivos que se quieran alcanzar para conseguir las competencias clave y por supuesto de una serie de factores inherentes a los alumnos como pueden ser el nivel intelectual, si existen dificultades de carácter auditivo, de fonación y motoras, del hecho de poseer o no lenguaje o de factores relacionados con la así como la falta de expresividad y emotividad ante la vida por ejemplo.

Todas las actividades que se vayan a desarrollar, se presentarán para trabajarlas en grupo y con un sentido lúdico, con ello conseguiremos que el alumno tenga una sensación positiva, lo cual redundará en todos, pues ese bienestar se transmite al resto.

Muchas actividades pueden ser incluidas en diferentes apartados ya que están interrelacionados. Un ejemplo es la realización de actividades en eco e imitación, las cuales se podrán realizar en todos los cursos y haciendo uso de diferentes recursos como la voz, palmas haciendo ritmos o seguir pasos para expresión corporal.

Para los alumnos con los que se ha llevado a cabo el proyecto presentado, las actividades realizadas se han encuadrado en los siguientes campos:

- La audición

La audición es “la acción de escuchar, de estar atento”

Resulta muy importante trabajar la audición en el hogar en edades muy tempranas así como en el colegio.

La audición no es elemento exclusivo de la educación musical, pues se favorece el desarrollo de capacidades necesarias para establecer aprendizajes como son concentración, atención, escucha en silencio. Inicialmente es conocer la diferencia entre oír que es percibir a través del oído, y escuchar, que es la capacidad de oír con atención y conlleva entender y

comprender. A través de ello, se trata de potenciar la capacidad de discriminación auditiva en el alumno. Para ello, el aula se convertirá en un verdadero auditorio en el que el alumno escuchará un repertorio amplio de obras a través de las cuales se desarrolle el sentido estético así como el crítico y claro está se cree el hábito de escuchar atentamente, de modo que se potencie el gusto por escuchar música y se mejore la percepción y la comprensión.

- La voz

Todos los niños con audición normal, que pueden hablar, también pueden cantar. La voz como uno de los primeros instrumentos expresivos y musicales que conoce y maneja el niño desde el momento en que nace, puesto que se es capaz imitar con la voz diferentes tipos de sonido, deberá atenderse adecuadamente pues el canto será un recurso importante para el aprendizaje ya que es accesible para todas las personas y en todas las edades. Contrariamente, si el niño no canta, su potencialidad se empobrecerá y su oído se desarrollará menos.

Será necesario realizar una buena selección del repertorio de canciones a utilizar para alcanzar los objetivos marcados y aunque no sea el objetivo a conseguir, si se pretenden obtener resultados óptimos, el maestro ha de cantar bien la canción elegida o buscar otra que se adapte mejor a la tesitura vocal de sus alumnos. El maestro tiene que adaptarse a los alumnos, y no los alumnos al maestro.

Gracias al canto, el alumno descubrirá la respiración y aprenderá a respirar bien, sentirá la resonancia y al jugar con su voz, percibirá que cambiando de volumen varía el sonido que emite. Este aspecto, resulta muy importante en educación especial para la clase de audición y lenguaje; contribuirá a que se relajen pues en el caso de algunos alumnos TEA se da correlación con trastorno de hiperactividad. Además el niño desarrollará el gusto y la sensibilidad por el canto.

- El ritmo

- ✓ El ritmo se puede definir como “la subdivisión de un período de tiempo en secciones perceptibles por los sentidos” Bernal y Calvo (2000).
- ✓ Willems (1979) define el ritmo por dos principios opuestos y complementarios: el movimiento y el orden, al igual que Platón, para quien el ritmo era “la ordenación del movimiento”.

- ✓ Ritmo es la armonía, el orden en la sucesión de las cosas; es la frecuencia de algo. El ritmo organiza la dimensión temporal que da sentido a la música (Lorenzo y Souto, 2008).

En el aprendizaje musical, el ritmo es básico al proporcionar orden, equilibrio, seguridad, e inducir al movimiento. Trabajar el ritmo mejorará la educación auditiva puesto que el oído se adapta al ritmo traduciéndose posteriormente en movimiento.

- La melodía

Si se pretende que los niños canten un repertorio adecuado a la edad y escuchen música atentamente, será fundamental llevar a cabo una adecuada didáctica de la melodía. Un recurso que enriquecerá con los niños el trabajo melódico será el hacer gestos con la mano tal y como plantean VVAA (2013) en la Guía docente del Collegium Musicum de Buenos Aires.

Es necesario citar a Willems, para quién la melodía se erige como el elemento más característico de la música ya que se relaciona con el plano afectivo del hombre, pues con ella se expresan los sentimientos y emociones.

- El cuerpo como medio expresivo-Danzas

Desde el momento del nacimiento, la psicomotricidad de los niños se va desarrollando. Mejorar diariamente la psicomotricidad es fundamental para que el niño vaya conociendo el mundo a través de su cuerpo. Si al movimiento innato en el niño le ponemos acompañamiento musical, el enriquecimiento será notablemente superior, pues el movimiento se podrá convertir en lenguaje artístico que pondrán de manifiesto diferentes posibilidades expresivas para comunicarse. A través de esta expresión no verbal, se favorecerá la discriminación auditiva a la vez que la imaginación, la creación artística, la relajación o la concentración.

Para Alexander Schachter (1994) la expresión corporal es la disciplina que contribuye a que el sujeto tome conciencia del cuerpo y lograr su progresiva sensibilización, aprender a utilizarlo plenamente tanto desde el punto de vista motriz como de su capacidad expresiva y creadora para ser capaz de exteriorizar ideas y sentimientos.

Si recordamos, Dalcroze basa su teoría en la expresión corporal a través de la música.

Un pasito más allá, se sitúa la danza. Para Cuéllar (1996), la danza es un lenguaje del cuerpo, y a la vez una actividad psicomotriz, que combina de forma armoniosa en el espacio, movimientos que una audición musical crea y ordena; además, es arte y forma de expresión por medio del movimiento. Su trabajo y desarrollo permite que se pueda coordinar destreza física, actividad intelectual y expresión de emociones y sentimientos.

Es necesario enfatizar la importancia de la danza como elemento que contribuye al desarrollo del ámbito psicomotriz de los niños en las aulas, poniendo de manifiesto que existen verdaderos trabajos de innovación que relacionan ambos campos, danza y educación. Un ejemplo de ello es el planteamiento que realiza Rosa De las Heras (2016) la cual propone introducir en Educación Infantil el zapateado de músicas de nuestro patrimonio, como es el flamenco. Concretamente la proposición consiste en posibilitar que la notación del zapateado flamenco pudiera servir como una herramienta para la enseñanza-aprendizaje y conservación del ritmo del zapateado en las aulas de Educación Infantil.

Con esta manifestación artística, el alumno mejorará su capacidad motriz, disfrutará ya que tiene una gran función estética y expresiva, también se favorecería la afectividad, la comunicación y la relación con sus compañeros.

- La escritura musical

Desde las primeras edades, la pre escritura musical es un aspecto que se podría trabajar haciendo uso de sistemas no convencionales que incluso se podrían generar por los propios niños.

Los juegos del niño en el espacio es importante realizarlos donde vincule la discriminación de sonidos y de melodías a los conceptos de arriba-abajo, y expansión espacial, elemento importante para el trabajo de la lectoescritura verbal. El proceso es largo ya que implica el desarrollo y madurez del alumno. Para que un niño progrese tiene que trabajarse la lateralidad, la psicomotricidad fina, la abstracción y el conocimiento del espacio entre otras cuestiones.

Se puede avanzar notablemente en lo referente a comprender, sentir y divertirse escuchando atentamente la letra de una canción. Esos ejercicios previos, con un carácter eminentemente lúdico, pueden ir evolucionando al mismo tiempo que lo haga el alumno.

Algunas actividades que se han trabajado en el aula de educación especial con los alumnos con los que se ha desarrollado el método Símpise han sido las que se citan a continuación (el desarrollo de todas ellas se presenta en el módulo práctico del trabajo).

Algunos ejemplos de actividades son:

1. Cantar una canción conocida que haya escuchado previamente.
2. Tratar de cambiar palabras de una canción para obtener una nueva.
3. Disfrutar de fragmentos de un concierto de música clásica.
4. Intentar diferenciar qué instrumento está tocando una melodía.
6. Tratar de buscar diferencias entre sonidos similares.

4.5.3. La música como terapia. Musicoterapia

4.5.3.1. Concepto de musicoterapia

Como en numerosos otros campos, al intentar aportar una definición de un determinado concepto, en este caso definir musicoterapia, pueden encontrarse un número elevado de ellas.

Como punto de partida, cabe exponer la idea tan extendida, pero de la que nadie reconoce su autoría, que manifiesta que el término Musicoterapia resulta confuso, debido a que la música en su esencia no posee verdadero efecto curativo, entendiendo por tal, elemento que minimiza daños en cualquier ámbito del ser humano. Como término opcional para sustituirlo, se baraja “Técnicas psicomusicales de rehabilitación o de estimulación musical para el desarrollo”.

No obstante, como no es nuestro objeto de estudio atender a esta división de opiniones, aceptaremos el término Musicoterapia.

Se expondrán las definiciones de aquellas personas o instituciones con mayor relevancia en la materia. Todas ellas son coincidentes en enfocar, bajo diferentes aspectos, el verdadero significado terapéutico de la música, aunque ello no significa que se lleguen a cubrir todas las posibilidades que implica.

Schwarcz (2002:36) cita a Alvin (1967) una de las precursoras en este campo, que define la Musicoterapia como “el uso dosificado de la música en el tratamiento, la rehabilitación, la educación y el adiestramiento de adultos y niños que padecen trastornos físicos, mentales, emocionales”

Para autores más en la línea psicoanalítica, la Musicoterapia tiene un enfoque psicoterapéutico que se abordará con terapias de corta duración y de activación.

Para Benenzon (1976) la musicoterapia se desarrolla cuando se hace música entre el terapeuta y el paciente, con la intención de restablecer la comunicación perdida. En cuanto a la definición de la misma, a su modo de ver es la especialización científica que se ocupa del estudio e Investigación de la relación Sonido - Ser Humano, ya sea el sonido musical o no, así como de la búsqueda de métodos diagnósticos y de sus efectos terapéuticos (Benenzon, 1976).

Autores más cercanos a nuestro tiempo señalan la importancia del conocimiento y las técnicas de musicoterapia.

Lacárcel (1995) considera la musicoterapia como la terapia que ofrece numerosas posibilidades y permite a la persona expresarse de forma individual y en grupo tomando como base la producción y audición de la música por sus ecos afectivos. En cuanto a su puesta en práctica, expone que se utiliza de forma exitosa en numerosas instituciones especializadas en la reeducación de niños inadaptados y en Educación Especial debido a sus importantes aportaciones positivas, produciendo relajación o acción.

Del Campo (1997) enfatiza la relación terapéutica de la música y el sonido al trabajar con la persona, intentando que se facilite su crecimiento y desarrollo, consiguiéndose así acercarnos a un proceso musicoterapéutico.

Para Schapira (2002) la Musicoterapia se centra en desarrollar potenciales y/o a establecer funciones del individuo para que éste pueda emprender una mejor integración intrapersonal o

interpersonal, y en consecuencia alcanzar una mejor calidad de vida, a través de la prevención, la rehabilitación o el tratamiento.

La Federación Mundial de Musicoterapia, (VIII Congreso Mundial, Hamburgo, Alemania, 1996) define la musicoterapia como la terapia que se desarrolla al hacer uso de la música y sus elementos por personas cualificadas en la materia (musicoterapeutas) con un individuo, que en ese caso es un paciente, o un grupo de personas, con la finalidad de promover y potenciar el aprendizaje, la comunicación, la movilización, la expresión así como otros objetivos terapéuticos relevantes, con la finalidad de atender a las necesidades físicas, psíquicas, sociales y cognitivas (Betés de Toro 2000).

Como última definición se aporta la que ofrece la Asociación Americana de Musicoterapia, que define la profesión del musicoterapeuta como "la profesión aliada del campo de la salud que utiliza la música y actividades musicales para tratar necesidades físicas, psicológicas, cognitivas y sociales de individuos con discapacidades" (Vaillancourt, 2009:7).

Para finalizar, conviene recordar que la musicoterapia se emplea con niños, con adultos y personas de la tercera edad con diferentes problemas, así como con personas que no están enfermas o que no manifiestan algún problema, para mejorar el bienestar personal, para desarrollar la creatividad, mejorar el aprendizaje, las relaciones interpersonales y para el manejo del estrés. Desde la década de los cuarenta del siglo pasado, se hace uso de ella como rama de la medicina recuperativa, por sus positivos efectos fisiológicos, afectivos y mentales, contribuyendo a un equilibrio psicofísico de las personas.

Los ámbitos de aplicación son: educativo, sanitario y social, aunque a lo largo del desarrollo del epígrafe, nosotros únicamente haremos referencias al campo de la educación.

4.5.3.2. Aportaciones que proporciona a la persona

Tanto a través de la musicoterapia, como a través de la Educación Musical, las actividades que se propongan deberán estar orientadas a desarrollar en el alumnado todas sus capacidades, para poder expresar toda la riqueza y diversidad de su vida interior. Ya se ha expuesto a lo largo de

la tesis, que hacer uso de elementos musicales en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrolla numerosos elementos en todos los ámbitos de la persona, cognitivo, motriz y emocional, pero el educativo, no es el único campo que permite que la música proporcione grandes beneficios a la persona, el uso de la música desde el prisma terapéutico al aplicar musicoterapia, también contribuye notablemente a desarrollar a la persona integralmente (Lacárcel, 1995).

Algunos de los aspectos a los que aludimos son los siguientes:

- Mejora de la coordinación motriz al realizar movimientos asociados y disociados.
- Desarrollar la discriminación auditiva aprendiendo sonidos y ruidos, recordándolos, reproduciéndolos.
- Adquirir destrezas para mejorar las posibilidades expresivas a nivel gráfico, instrumental, vocal y corporal.
- Ejercer control de la respiración y de aquellas partes del cuerpo que intervienen en la fonación.
- Enriquecerse con vivencias musicales bajo la perspectiva física y psicológica.
- Mediante la autorrealización y actividades grupales se reforzará la autoestima y la personalidad.
- Elaborar pautas de conducta para mejorar la socialización que faciliten la integración social.
- Liberar energías sobrantes a través del ritmo, de modo que se alcance el equilibrio personal que posibilite el control de sus vidas a través de experiencias de éxito.
- Disfrutar con la realización de actividades musicales reconociendo los valores estéticos de la música para mejorar la sensibilidad afectiva y emocional, que permitan establecer modificaciones positivas en el estado de ánimo y en el estado emocional.
- Aprender o poner en práctica habilidades para resolver problemas y conflictos.
- Explorar sus sentimientos.
- Desarrollar capacidades del ámbito cognitivo como la comprensión de conceptos, la concentración, la imaginación, la memoria, la atención o la agilidad mental.

4.5.3.3. Aspectos generales de la musicoterapia

Es innegable que los aspectos terapéuticos de la Música se han tratado de explicar desde los principios de la historia.

De hecho, tal como indica el investigador Jordi Jauset (2008) en su libro “Música y neurociencia: la Musicoterapia”, existen datos escritos en papiro de la etapa del antiguo Egipto, que constatan que ya en el siglo XIX a.C., los efectos que provocaba la Música en el cuerpo eran aspectos que se apreciaban con claridad. Así mismo, en escritos que datan del siglo V a.C. se manifiesta que se hacía uso de la música para tratar de mejorar y curar ciertas patologías.

El campo de la neurociencia expone que nuestro cerebro interactúa con la Música y describe cómo se produce. Cuando nuestro cerebro tras un estímulo musical, recibe una determinada información, ésta es interpretada por el cerebro interviniendo en la actividad distintas áreas encargadas de descifrar los elementos básicos de la música: ritmo, melodía y armonía. Seguidamente a percibir el sonido, los neurotransmisores y una serie de hormonas se activan dando lugar a que la persona sea consciente de las distintas sensaciones a los estímulos recibidos, como son la felicidad y la relajación entre otros (Jauset, 2008).

Sin duda alguna, esta cuestión es fundamental para el desarrollo de las personas, pues las emociones son parte elemental para la comunicación. Por tanto, cabe pensar que la musicoterapia se conjuga en la relación activa que se establece entre el cuerpo-mente y la música.

Como hemos indicado anteriormente, no fue hasta pasada la década de los cuarenta del siglo XX cuando se comienza a desarrollar la terapia musical, existiendo constancia de ello por referencias como la de Thayer Gaston (1957) el cual tal y como recogen Ortega, Estébez y Alonso, (2009:2) lo manifestaba de la siguiente forma:

Música es la ciencia o el arte de reunir ejecutar combinaciones inteligibles de sonidos en forma organizada y estructurada con una gama de infinita variedad de expresiones dependiendo de la relación de diversos factores (como son el ritmo, la melodía, volumen y cualidad tonal). Y terapia tiene que ver con “cómo” puede ser utilizada la música para provocar cambios en las personas que la escuchan o la ejecutan”.

4.5.3.4. Métodos y técnicas en musicoterapia

Bruscia (2007) una de las figuras más importantes de la musicoterapia a nivel mundial, nos diría que en musicoterapia, los métodos y técnicas son diferentes para cada paciente y trastorno, cabría pensar que gran parte de lo diferente de la musicoterapia tiene que ver con las técnicas utilizadas. El musicoterapeuta, en base a sus conocimientos, experiencia y objetivos podrá utilizar unas u otras e incluso, desarrollar las suyas propias.

Aun teniendo la total seguridad de lo positiva que resulta la actividad musical para la persona, es básico que no se trabaje de cualquier manera, por lo que es indudable que se deba seguir un proceso de trabajo organizado y estructurado. Como en todos los campos, la musicoterapia también participa de esta característica, y se plantean diferentes métodos para intentar alcanzar la meta y los objetivos propuestos.

En el caso de los métodos, éstos se estructuran en base al ámbito de aplicación que se utilice. La clasificación más general, la World Federation of Music Therapy (1999) los divide en:

Métodos pasivos o receptivos y métodos activos o creativos.

La denominación de activo o pasivo se fundamenta en la implicación como acción externa o interna por parte del paciente. Los métodos activos implican la realización mediante una acción visible de actividades como tocar un instrumento, bailar o cantar. Los métodos pasivos o receptivos no implican una acción física como puede ser realizar audiciones musicales, aunque indudablemente suponen llevar a cabo una actividad interna. Tanto en los métodos activos como en los pasivos, la audición musical tiene por objeto una acción psicoterapéutica, pudiéndose escuchar música grabada o música ejecutada por el musicoterapeuta.

En cuanto a los objetivos planteados con la realización de audiciones, pueden considerarse entre otros los siguientes:

- ✓ Sugerir imágenes y fantasías.
- ✓ Evocar recuerdos y sentimientos que posibiliten un conocimiento profundo del mundo emocional del propio paciente.

- ✓ Provocar cambios en las emociones y los sentimientos, lo que desembocará en cambios en el estado de ánimo.
- ✓ Aceptar y respetar los sentimientos de otras personas.
- ✓ Para intentar alcanzar las metas propuestas, será necesario que la audición se trabaje orientada a diferentes áreas, sirviéndose de distintos métodos.
- ✓ Estimulando la creatividad y como medio diagnóstico. Provocar fantasías e imágenes como ayuda en el diagnóstico. Se basa en el potencial de la música para fomentar la imaginación y la creatividad, y consiste en expresar de forma creativa lo que la música escuchada en la audición le sugiera. Las respuestas se expresarán bien a través de la expresión verbal, de la expresión escrita con prosa o en verso o de la expresión plástica en sus múltiples manifestaciones.
- ✓ Con la expresión verbal se goza de inmediatez, pero no es adecuada para expresar todo tipo de ideas. Resulta delicado su uso para expresar sentimientos muy personales si se está en grupo, pues no todas las personas se sienten cómodas hablando de su intimidad.
- ✓ Mediante la expresión escrita tanto en verso como en prosa, los adultos y adolescentes pueden manifestarse de forma apropiada, pero a los niños les puede suponer bastante dificultad si no domina la lengua escrita. Si es óptima para preservar la intimidad.
- ✓ En el plano de la expresión plástica, cualquier persona podrá expresar sus ideas y sentimientos de forma apropiada. La utilización de la imagen dibujo como medio de diagnóstico y como medio de conocer el estado de ánimo ha sido defendido y utilizado por Poch (1995).

Defensores de este método basado en la creatividad han sido Forman y Reichmann, que enfocan la expresión creativa dirigida hacia la realización autónoma de la personalidad, alejados de la masificación, como medio de curación.

La audición musical para despertar la evocación de imágenes y fantasías y medio de tratamiento tal y como se plantea en el método receptivo de Jost, en el método G.I.M. (imágenes guiadas por música) de Bonny o en el de Técnicas de los “viajes musicales” de Cid Poch. Estos métodos trabajan mediante una técnica que se ha utilizado desde siempre, (es conocido que Mozart y Chopin, se estimulaban con la música de Bach). Consiste en escuchar música

relajadamente, facilitando así el que se creen imágenes y emociones profundas en uno mismo. De esta manera resulta más fácil la intervención desde el punto de vista terapéutico.

Métodos humanistas, (también llamados como métodos modificadores del estado de ánimo). Se les denomina así porque se dirigen a trabajar aspectos de lo más profundo de la personalidad del ser humano, como son los sentimientos y las emociones. Bruscia (1987) los denomina isomórficos, pues se inspiran en el “principio de iso”, denominado así por el doctor Altshuler (1948). Modificar el estado de ánimo es una de las finalidades básicas de la musicoterapia y el uso del “principio de iso” conduce a ello, ya que consiste en encontrar la música que en ese momento conjunte adecuadamente con el estado de ánimo del paciente como punto de partida para entrar en contacto con él.

Los métodos activos o creativos

El profesor Alfred Schmolztz (director de musicoterapia en Austria) desarrolló una importante labor en el aspecto metodológico al trabajar la improvisación musical a través de los métodos activos. Para él existen fundamentalmente cuatro actividades musicales que pueden formar parte de los métodos de musicoterapia activa: tocar instrumentos, componer, cantar y bailar, participando todas las actividades de un elemento clave en musicoterapia como es la improvisación musical (Posh, 1999).

Improvisar en música consiste en expresarse e interpretar a cualquier nivel, con creatividad de forma libre y espontánea, a través de cualquier instrumento musical, de la propia voz o del cuerpo. Ha de dejarse claro que no se trata de la improvisación musical, la cual requiere ajustarse a determinadas normas de composición.

Lo importante y positivo en musicoterapia es que la persona se exprese, independientemente de que exista o no belleza artística o mayor o menor complejidad en la producción.

Por tanto, los objetivos prioritarios que se persiguen, siguiendo los planteamientos de Ros Moreno (2008) son, posibilitar el conocimiento propio y de otros de las posibilidades y limitaciones en todos los ámbitos del ser humano (físico, emocional, intelectual y social). Potenciar las habilidades sociales y de comunicación interpersonal a nivel verbal y no verbal. Mejorar la

percepción y discriminación en áreas sensorio motrices, desarrollar la expresividad emocional, la atención a uno mismo, a otros y al entorno físico, así como las destrezas manipulativas finas (motricidad fina). Fomentar las relaciones interpersonales con personas significativas, de tal manera que contribuyan a que el paciente fomente su libertad interior, mejore en el conocimiento de sí mismo y de los demás, aumente su autoestima y valoración y respete los gustos de los demás entre otros muchos.

Métodos centrados en la improvisación, destacaremos el de Schmoltz, que reconoce en la improvisación musical las cualidades que más se ajustan a la consecución de los objetivos terapéuticos que se persiguen, en vez de centrarse en los elementos musicales imprescindibles que se utilizan en los procedimientos pedagógicos de la enseñanza de la música, y el Diálogo musical de Orff-Schulwerk, que trabaja con una técnica que forma parte del método Orff-Schulwerk de educación musical, y consiste en intercambiar secuencias musicales improvisadas entre dos o varias personas y puede expresar emociones de igual manera que si se estableciese un diálogo verbal puesto que permite expresar preguntas, respuestas, admiración, aseveración, negación, duda, odio, etc.

Las contribuciones más relevantes en la aplicación de este método educativo en el campo de la musicoterapia se deben a Bitcomet, la cual considera que un niño puede obtener beneficios para sí mismo desde que es capaz de atender. Bitcomet incluye su procedimiento para establecer una valoración del comportamiento a través de escalas que persiguen medir la creatividad, la capacidad de atención, la comprensión de los conceptos básicos como son el reconocimiento de colores, los números básicos, partes del cuerpo en uno mismo y en los demás y las actitudes.

Otro método utilizado es la Técnica proyectiva de Crocker. Crocker lo aplicó a niños ya en 1948 en las Shady Brook Schools de Richardson, y consideraba que la música como técnica proyectiva es muy útil para evocar sentimientos y capacidades personales como fantasías internas, miedos, pensamientos ilógicos, desarrollar la creatividad, potenciar la falta de imaginación o limitar el egocentrismo. Por parte del profesor de música debe utilizarse con la intención de servirse de ello como ayuda en el diagnóstico psicológico o psiquiátrico y como

medio terapéutico que debe utilizar el musicoterapeuta. La conclusión más relevante a la que llegó Crocker con su aplicación fue que se ponían de manifiesto las dificultades del niño en la integración del ego y en el área de la relaciones interpersonales, así como la imposibilidad de hallar un método fiable para valorar en qué proporción la música influye en las respuestas verbales, principalmente por falta de investigación.

Nordoff, músico y compositor y Robbins, que trabajaban desde 1962 en la unidad de Psiquiatría Infantil de la Universidad de Pensilvania, idearon un método, que posteriormente se ha indicado para el trabajo en musicoterapia infantil. Entre otros aspectos, el musicoterapeuta a través de elementos como el ritmo, la armonía, la melodía, la forma y los componentes expresivos, realizaba con las pacientes interpretaciones musicales para desarrollar la improvisación. Nordoff y Robbins para poder analizar y valorar las sesiones de trabajo, las grababan en un magnetófono para posteriormente estudiarlas.

4.5.3.5. Factores que hacen que la musicoterapia sea efectiva

El hecho de utilizar recursos, estrategias, o cualquier tipo técnicas, no garantiza que se obtengan resultados óptimos por el simple hecho de hacer uso de ello. En el caso de la musicoterapia, no es diferente, por lo que será necesario contar con una serie de elementos o factores que contribuyan a que los resultados que se persiguen sean positivos. Hillecke, Nikel y Bolay (2005) analizan los factores que hacen que la musicoterapia sea efectiva y plantean como destacables los siguientes:

- Factor atencional: como estímulo auditivo, la música es el elemento idóneo para captar la atención.
- Factor emocional: la música es capaz de armonizar las emociones, bien porque una melodía permite evocar emociones asociadas o bien porque consigue activar directamente determinadas emociones.
- Factor cognitivo: llegar a comprender de la música conlleva que se puedan crear experiencias subjetivas, derivando todo ello en la posibilidad de cambiar determinados significados y cogniciones establecidas.

- Factor de comunicación: como se dice con bastante frecuencia, la música es el lenguaje universal por excelencia siendo una forma de comunicación no verbal. Además facilita y mejora el tratamiento de los problemas relacionados con la interacción entre personas, siendo altamente necesaria en el momento de expresar emociones para aquellas personas que no pueden comunicarse de manera verbal (Juslin y Sloboda, 2001).
- Factor conductual. La música se puede utilizar en la mejora de los problemas motores asociados a diferentes trastornos, gracias a que es capaz de activar el movimiento.

4.5.3.6. Perfil del musicoterapeuta

El musicoterapeuta, debe ser un profesional, en base a dos factores claves:

- ✓ Deberá poseer formación específica a nivel psicológico, artístico y por supuesto en musicoterapia.
- ✓ Deberá contar con personalidad, ser creativo, con gran sentido ético y poseedor de cualidades y conocimientos musicales relacionados con el plano vocal, instrumental, relacionados con expresión corporal y sobre estilos musicales.

Jauset (2008) dice que el musicoterapeuta es el profesional especializado en la aplicación terapéutica de la música, por lo que debe estar formado adecuadamente en las distintas disciplinas objeto de su ámbito de actuación. Son imprescindibles conocimientos de distintas materias, especialmente de psicología, música y nociones adecuadas sobre fisiología, biología y/o medicina. Siguiendo el enfoque de Jauset, podemos deducir que el musicoterapeuta, será un profesional vitalista, debe ser estable emocionalmente, por lo que es fundamental que sea firme en sus decisiones sin dejarse llevar por la pena o la compasión, siendo una persona comprensiva con el individuo, pero no débil. Deberá mostrar madurez, con capacidad para trabajar en equipo, capaz de comunicar y compartir. Deberá ser capaz de realizar buenas ejecuciones e improvisaciones, para lo cual es básico que posea un amplio y variado conocimiento teórico y práctico de los sonidos, la música y el movimiento, así como saber el tipo de música que beneficia a cada individuo según su tipología y como emplearlo. También es importante que conozca los pilares básicos de la fisiología y psicología y su aplicación a la terapia musical. Preferiblemente debería contar con buen sentido del humor, paciencia y tacto en lo que a tratar con personas se refiere.

Debe conocer su entorno afectivo más cercano, características y comportamientos para adecuar las terapias y modificar las conductas del paciente, para ser capaz de llevar a cabo un tratamiento músico terapéutico didáctico.

Una vez que se han presentado las características de un buen musicoterapeuta, por último reseñar que toda la labor en su sesión de terapia, estará orientada a realizar el trabajo dentro de las líneas de actuación del musicoterapeuta. Del Campo y col. (1997) proponen tres niveles que se expresan simultáneamente de forma integrada para elaborar la terapia a seguir. Los niveles a los que se alude son lenguaje verbal, lenguaje sonoro que incluye entre otros aspectos sonidos, ruidos y entonaciones y lenguaje corporal con gestos, posturas y ademanes.

4.5.3.7. Aplicaciones de la musicoterapia

Inicialmente, se utilizaba la musicoterapia para el tratamiento de los trastornos de comunicación en niños y adolescentes (Alvin, 1978; Nordoff y Robbins, 1977). Con el paso del tiempo, se entendió, que su campo de acción no debía de ser tan limitado y desde hace ya algunas décadas, tal y como plantea Lacárcel (1990) se puede aplicar:

Con respecto al número de pacientes, podrá aplicarse con personas de todas las edades de forma individual, como terapias interpersonales (parejas, familia, grupos especiales), y a nivel grupal, según las necesidades, objetivos y expectativas del grupo al que va dirigida, bien como técnica lúdica y de relajación o como terapia de apoyo para tratamientos del alcoholismo y la drogodependencia, en tratamientos psicomotores de diferentes discapacidades o deficiencias, en niños y adolescentes con problemas de conducta e inadaptación social y, para superar bloqueos de la comunicación (timidez, inhibición). En cuanto al lugar de aplicación, se desarrollará como terapia a nivel de psicopatología en centros psiquiátricos, o en centros menos institucionalizados.

Otra clasificación es la propuesta por la American Music Therapy Association. El abanico de posibilidades de aplicaciones de la musicoterapia es verdaderamente amplio, y hacer referencia a todas ellas supondría poder elaborar un manual con dicha información. Aquí únicamente se citarán algunas de las más relevantes y frecuentes, que han permitido abordar brevemente la aplicación de la musicoterapia en el ámbito educativo.

La American Music Therapy Association (Poch, 2002) en relación al tipo de población que puede obtener beneficios y a la que puede resultarle útil utilizar terapia musical, se situarían desde la población general en edad escolar hasta ancianos y es aquella que presenta, bajo el factor frecuencia, patologías y dolencias en cualquiera de los ámbitos que configuran a la persona, Algunos ejemplos serían: retraso en el desarrollo, desórdenes en el comportamiento, personas con pluridiscapacidad, abuso de sustancias, prematuridad y/o daño cerebral, entre otros. Pues cualquier persona puede considerar que le aportará beneficios.

4.5.3.8. Musicoterapia en el ámbito educativo

Como último aspecto a tratar sobre la musicoterapia, se hará referencia a su aplicación en el ámbito educativo. El enfoque de esta práctica se lleva a cabo haciendo uso de la música con alumnos con capacidades diferentes en un marco educativo o escolar. En cuanto a los objetivos que se pretenden conseguir, podrán ser tanto evolutivos como curriculares. Se trata de aplicaciones de la música que tiene objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje evolutivo como: musicoterapia a nivel aumentativo en educación especial en centro de educación especial y a nivel intensivo musicoterapia evolutiva. La musicoterapia evolutiva, se ocupa de dirigir la labor hacia necesidades educativas y tareas evolutivas que no se llevaron a cabo en diferentes períodos de la vida. Se usa con personas que presentan limitaciones con obstáculos y en el crecimiento evolutivo de las áreas afectivo social, intelectual y psicomotriz.

Algunos ejemplos de las actividades que se realizan son: cantar, realizar audiciones musicales, hacer juegos musicales, improvisación con la voz, con instrumentos, con danzas, intentar componer canciones, evocar imágenes y sentimientos, tocar instrumentos y un sinfín de actividades, las cuales siempre deberán estar perfectamente preparadas y ajustadas a las necesidades y situaciones de cada uno de los, en este caso alumnos-pacientes.

4.6. Relación entre música y capacidades diferentes intelectuales y entre música y autismo

4.6.1. Relación entre música y capacidades diferentes intelectuales

Numerosos estudios afirman que la Música favorece el desarrollo integral de la persona. Esta es una cuestión que ya ha sido abordada y desarrollada con detenimiento en otra parte del trabajo, por lo que en este punto, sólo se aportarán pinceladas que sirvan de refuerzo para justificar la importancia de utilizar la música en el aula de educación especial. Siguiendo esta línea de necesitar la presencia de la música en las aulas, decir que su presencia no solo es necesaria; realmente es imprescindible en el caso de contar con alumnado que presenta discapacidad intelectual, pues permite que los niños con necesidades educativas especiales, interactúen positivamente con el resto de compañeros de aulas ordinarias (Gunsberg, 1988, Hughes, Robbins, McKenzie y Robb, 1990, Humpal, 1991). Con este tipo de niños el trabajar con música, propiciará que se cree un ambiente de total divertimento y alegría en el que no tiene cabida el fracaso a la hora de aprender. La realización de las actividades musicales siempre conducirá a un tipo de aprendizaje lleno de logros y metas alcanzadas.

La música puede contribuir a romper barreras entre alumnos y liberar el potencial que llevan consigo, aunque en el caso de alumnado con capacidades diferentes psíquicas sea necesario adaptar las tareas que se les encarguen, mediante recursos adicionales para que puedan responder de forma exitosa. En el caso que nos ocupa, para garantizar dicha igualdad, utilizar la música como recurso será altamente beneficioso y positivo. Los resultados de un estudio llevado a cabo por Annel y Séller en 1990, pusieron de manifiesto que existían ventajas significativas en el desarrollo del niño a nivel intelectual, socioafectivo y psicomotor, al trabajar con música. Como aspecto a destacar por el interés que manifiesta, es el que se refiere al uso de la música como técnica mnemotécnica. Según Hayes (2009) la memorización y el recuerdo mejoran cuando las letras y canciones están integradas como una estrategia de aprendizaje. Así mismo, la mnemotecnia musical es particularmente efectiva al tomarse como ayuda para los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Centrados en el desarrollo de alumnos que presentan capacidades diferentes en el plano intelectual, es interesante resaltar que el uso de la música como recurso pedagógico, supondrá

avances notables en otros ámbitos que no son el intelectual, aunque no se trabaje directamente sobre los mismos. La música cumple una función muy importante en el desarrollo socio-efectivo del niño con discapacidad intelectual al enseñar a diferenciar roles y definir responsabilidades, lo capacita para potenciar su participación en el aula y contribuye a mejorar la relación con los compañeros y adultos al interactuar con ellos a través de juegos y actividades musicales. Todo ello además de servirle como nuevo medio de expresión y comunicación, fortalece su autoestima. Otro aspecto interesante a destacar en relación a la utilización de la música como recurso con este tipo de alumnado, es que despierta su observación y aceptación de todo cuanto le rodea, sirviendo de motivación para iniciar nuevos aprendizajes. En cuanto a la adquisición y reforzamiento de hábitos, Matos (1998) expone que la música permite al niño representar situaciones personales que vive en diferentes contextos, para aprender de ellas.

Estudios llevados a cabo, exponen que los sistemas utilizados por el cerebro para llevar a cabo el procesamiento de la música, deben ser similares a los sistemas que usa para la percepción, la memoria y el lenguaje, o deben estar ampliamente relacionados con ellos. Siguiendo esta ruta de investigación, Tomatis (1990) comenzó a trabajar con niños afectados por discapacidades psíquicas y de aprendizaje y descubrió que los efectos de la música son muy eficaces. El método Tomatis nos ofrece, desde hace más de 40 años, una alternativa que trata de llegar al origen de problemas de aprendizaje, atención, concentración o incluso situaciones de estrés y que actúa en ellos a través de la música, principalmente la de Mozart, debido a que este compositor convierte la armonía universal en melodías, acordes y timbres instrumentales. La música puede ser una herramienta muy interesante para potenciar la memoria en el Síndrome de Down. Por una parte, mediante la música podríamos estimular tres áreas cerebrales que presentan funcionamiento deficiente en dicho síndrome, éstas son (el hipocampo, el lóbulo prefrontal y el cerebelo). A su vez, estas tres áreas parecen estar muy relacionadas con la memoria. Artículos recientes como el de Franklyn et al. (2008) sugieren que el entrenamiento musical posee efectos positivos concretos sobre la memoria verbal. Por tanto, para personas con Síndrome de Down, podría ser muy beneficioso un entrenamiento de este tipo. Al igual que sería posible, tal y como exponen Stern, Budson y Ally (2010) que los mecanismos cerebrales que permiten que la música sea útil como potenciador del recuerdo estén preservados en el Alzheimer, que también lo estuvieran en el Síndrome de Down. "Los hemisferios que componen el cerebro están unidos por una vasta banda

de fibras nerviosas llamadas cuerpo calloso; esta comunicación les permite funcionar como una sola unidad. No obstante las observaciones clínicas y las investigaciones de laboratorio indican que existen enormes diferencias entre las funciones biológicas y psicológicas de ambos hemisferios” (Schroedinger, 1947, citado en Rodríguez Estrada, 1987:22-23). Los estudios neuroanatómicos han demostrado que el hemisferio izquierdo se especializa en el procesamiento del lenguaje y las actividades lógicas, racionales y de cálculo mientras que el derecho, controla las facultades artísticas, la imaginación, la creatividad, la percepción y el procesamiento de la música, por lo tanto, la música ayuda a que se desarrolle el hemisferio derecho.

4.6.2. Relación entre música y autismo

El documento presentado, no es un trabajo sobre música y autismo, ni tampoco sobre musicoterapia. Es un trabajo que consiste en elaborar material para alumnos con autismo que les facilitará notablemente su evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de dicho material se sentirán más activos y lograrán o al menos contarán con más posibilidades de gozar de los beneficios que aporta la música a todas las personas, pues se sentirán más cercanos a todo lo que ocurre.

No obstante, es conveniente abordar la cuestión del título del epígrafe. Está comprobado que muchos individuos con autismo son capaces de cantar y tararear melodías, así como producir ruidos golpeando objetos, situación que “se considera como una estereotipia gestual más que como una aptitud para reproducir ritmo o música” (Lacárcel, 1990:91). La música es un elemento flexible y adaptable a muchos niveles. En el caso del autismo, es posible establecer que estos pacientes encuentran en la música los siguientes elementos: afecto, sedación, posibilidades de expresión, posibilidades de relacionarse consigo mismo, posibilidad de relacionarse con los demás y posibilidad de relacionarse con las cosas y con los fenómenos (Poch, 1998).

En nuestro caso, los objetivos que nos planteamos al hacer uso de la disciplina musical, se centran en producir los mayores posibles efectos positivos en la persona a la hora de intervenir con ellos, como profesionales desde el prisma de la Educación Especial, en las áreas comunicativa y de interacción social, cognitiva, motriz y afectivo-emocional.

Como ha quedado comprobado en la información expuesta, los beneficios de la música son numerosos, pero los más importantes en este caso son los sociales, por ser una de las principales

áreas afectadas en el autismo. Y es que la música, puede ser un agente socializador que sugiera emociones e ideas sin necesidad de palabras, incitando y favoreciendo la expresión de uno mismo (Poch, 1998). En el trabajo de intervención con personas con autismo puede hacerse uso de diversos programas (uso de pictogramas, encuadrado dentro del programa Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación).

“A pesar de la variabilidad intersubjetiva, los dramáticos impedimentos en las habilidades socio comunicativas son el núcleo del trastorno del espectro del autismo” (Caria, Venutti & De Falco 2011:2838). Es obvio que existe un déficit en la capacidad para poder reconocer y poder expresar emociones, pero quizás sea más cierto aún que se conoce muy poco de la capacidad que poseen las personas con autismo de reconocer las emociones que se encuentran dentro de determinados estímulos, entre los que se puede encontrar la música. Estudios llevados a cabo por los autores, soportan la siguiente afirmación “Nuestros resultados también proveen la justificación neurobiológica para el uso de las terapias musicales en los síndromes del espectro autista, que parecen resaltar la habilidades emocionales y facilitar la comunicación en estos pacientes” (Caria et al. 2011:2846).

Kanner, (citado en Heaton 2009) es la primera persona que describe la gran memoria musical que poseen las personas con autismo, lo cual significa que manifiesten excepcionales comportamientos musicales. Aprovechando esta idea, Heaton (2009), lleva a cabo investigaciones centradas en la manera de procesar la música por parte de niños con autismo en relación a las personas con desarrollo típico. Para esta autora, las personas con trastorno del espectro autista manifiestan mayor atención en relación a la música que las personas que presentan un desarrollo típico, dando lugar a que se aumente la posibilidad de desarrollar un oído absoluto.

Recordando que las personas con autismo, son pensadores visuales, es decir, entienden y retienen mejor los conocimientos percibidos visualmente, es comprensible seguir una metodología en el desarrollo de las clases en la que sea muy importante tener una línea de trabajo en la que exista un continuo apoyo visual acompañando las actividades planteadas. Por tanto, el uso y propuesta de trabajar música a través de pictogramas, queda de nuevo justificado.

Ya en un apartado anterior del trabajo se aludió y explicaron los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación para trabajar con personas con trastornos del espectro autista, por tanto ahora únicamente citaremos aquellos que se han utilizado.

- ✓ Paneles y Agenda visuales de anticipación. Con materiales del ARASAAC: Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa.
- ✓ Pictogramas.
- ✓ SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación).

PARTE III

MARCO EMPÍRICO. MÓDULO PRÁCTICO

CAPÍTULO V

Diseño del programa de intervención Método *Símpise*

5.1. Marco de actuación

5.1.1. Presentación

En el marco de la legislación vigente, se apoya la disciplina musical desde el enfoque de la música como lenguaje (LOMCE). Como arte y lenguaje estético, la música es comunicación y expresión. Desde la educación primaria se iniciará al alumnado también en el proceso interpretativo de la música, para favorecer el desarrollo de la expresión personal de cada alumno, potenciando su creatividad, y aportándoles diversas estrategias: solución de problemas estéticos, desinhibición, autoestima, habilidades y destrezas perceptivas y expresivas. Igualmente es importante fomentar desde la educación, la importancia de la música en la vida del ser humano, como un arte que desarrolla nuestras capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivo-sociales, la sensibilidad hacia lo estético en general y hacia el fenómeno sonoro en particular. Se ha de desarrollar una verdadera educación musical en la escuela, con el fin de que contribuya a conseguir el objetivo principal que figura en la ley: favorecer el desarrollo integral del alumnado, el desarrollo de su personalidad.

En Educación Primaria, las asignaturas se agruparán en tres bloques; asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración autonómica, sobre los que las Administraciones educativas y los centros docentes realizarán sus funciones.

La Educación Artística en Educación Primaria, área que incluye la asignatura de Música se considera, en el desarrollo de la presente ley como “asignatura específica” optativa que podrá ser cursada “en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes” (BOE, nº 295, de 10 de diciembre, p. 97:871). El área de Educación Artística, ya no es materia obligatoria, es una asignatura optativa, y en función de los desarrollos curriculares de cada Comunidad Autónoma y

según la decisión del centro escolar, en el marco de las competencias que se ceden por la Autonomía de Centros, éstos podrán decidir si se cursa o no Educación Artística.

En este sentido, es importante reseñar que con el fin de garantizar el derecho de los alumnos a una educación integral, se defiende la presencia de la música y ocupar un papel importante en la educación, dado que desarrolla unas capacidades altamente globalizadoras tanto en el proceso cognitivo como en la dimensión comunicativa y humana.

La tesis presentada, se concreta en la elaboración de un Programa de Intervención fundamentado en abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por parte de alumnos con Capacidades Diferentes con Autismo y con alumnos con Capacidades Diferentes Intelectuales, utilizando únicamente como recurso educativo la disciplina musical en el aula de Educación Especial, para desarrollar capacidades y alcanzar objetivos relacionadas con todos los ámbitos de la persona.

El “**Método Símpise**”, es un programa de intervención educativa innovador, pues a través de él se trata de establecer aprendizajes significativos relacionados con todas las áreas del currículo para alcanzar las competencias claves, a través de un solo eje y centro de interés como es la disciplina musical. Su instrumentalización se ha desarrollado a través de actividades cuya temática siempre ha sido la música, independientemente de los contenidos que se fuesen a trabajar y los objetivos que se pretendiesen alcanzar.

A continuación se presentarán y describirán todos los elementos del programa de intervención *SÍMPISE*.

5.1.2. Objetivos

Tras la decisión de desarrollar un programa de intervención educativo como tesis doctoral, el siguiente requerimiento imprescindible, consistía en plantear y determinar los objetivos que se querían conseguir con su puesta en práctica. En el caso del *Método Símpise*, los objetivos planteados fueron los siguientes:

- ✓ Minimizar las dificultades en las relaciones sociales y mejorar la capacidad de comunicación de alumnos con capacidades diferentes intelectuales y capacidades diferentes con trastorno del espectro autista.
- ✓ Intentar que el alumnado con capacidades diferentes intelectuales y autismo, se integre y participe de forma más activa en el funcionamiento del aula a través de la música.
- ✓ Facilitar el disfrute de los alumnos con capacidades diferentes con autismo y capacidades diferentes intelectuales aprendiendo utilizando recursos musicales.
- ✓ Destacar la importancia de la música para establecer aprendizajes significativos en todas las áreas curriculares de alumnos con Capacidades Diferentes con autismo y capacidades diferentes intelectuales.
- ✓ Atender de forma adecuada a los alumnos con capacidades diferentes con trastorno del espectro autista y a los alumnos con capacidades diferentes intelectuales en el aula de educación especial utilizando una metodología participativa a través de la música como elemento motivador.
- ✓ Despertar el interés de la comunidad educativa por la Música, propiciando una actitud de sensibilización hacia ella por su importancia en la formación integral de la persona.
- ✓ Demostrar la importancia que tiene la educación musical en la formación y desarrollo integral de la persona.
- ✓ Conocer, comprender y ampliar conocimientos sobre las características del alumnado con capacidades diferentes y la respuesta educativa que necesitan.
- ✓ Aplicar conocimientos a la práctica educativa diaria.
- ✓ Desarrollar capacidades para enfrentarse al aprendizaje autónomo.
- ✓ Potenciar la participación adecuada y efectiva en situaciones de comunicación.
- ✓ Identificar y comprender el papel motivador de la música en la enseñanza de los alumnos de Educación Primaria con Capacidades Diferentes.
- ✓ Potenciar el papel de la música en la sociedad actual, valorando su importancia con respecto a la integración e inclusión social.

5.1.3. Metodología

La música se escucha, se canta, se baila, en definitiva se vive, por todo ello en el desarrollo de la intervención a través del *Método Símpise*, predominará un enfoque metodológico eminentemente práctico, al realizar los ejercicios de forma activa y participativa, implicando al alumnado en su propio aprendizaje.

El procedimiento metodológico de aplicación del programa *Símpise* con los alumnos con capacidades diferentes con autismo y capacidades diferentes intelectuales, en el aula de apoyo, ha implicado que se mantuviesen de forma constante, unas determinadas variables que son las que configuran la metodología del programa.

Las variables constantes son:

- ✓ Número de sesiones. A lo largo del tercer trimestre se han llevado a cabo tres sesiones de clase semanales para todos los alumnos participantes en el programa.
- ✓ Mantener la variable espacio-temporal: Además de facilitar el desarrollo de las clases por la necesidad de mantener las rutinas para este tipo de alumnado, en el caso de la aplicación del programa, las necesidades organizativas del centro exigen tener siempre el mismo horario con cada grupo de alumnos. Por lo que las sesiones de clase siempre se han realizado el mismo día, en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, que era el aula de Pedagogía Terapéutica.
- ✓ Presencia constante de las mismas figuras adultas que articulan la intervención. En este caso, las sesiones de intervención siempre las ha desarrollado la misma persona que era la profesora de Educación Especial, coincidente en este caso con formación y experiencia docente musical.
- ✓ Mantener la estructura de la sesión. Es obvio que por las características de nuestros alumnos deba mantenerse una estructura fija en cuanto al desarrollo de la sesión, la cual se configura en torno a la realización de unas tres actividades diferentes.

En definitiva, y teniendo presente las consideraciones anteriores, se puede determinar que la metodología a seguir será diversa, desarrollándose las clases combinando la lección magistral y

la aplicación práctica de diferentes propuestas didácticas. Con la finalidad de conseguir que cada uno de los alumnos sea el protagonista de su proceso educativo, se fomentará una metodología activa, participativa, globalizadora, constructiva, investigadora, experimentada, creativa, interdisciplinar, comunicativa y reflexiva.

Como ejemplo de la metodología seguida en las clases, se expondrá cómo se ha trabajado el aprendizaje de la canción “Mi caballo” a través de pictogramas.

No es posible decir que se haya trabajado en un determinado número de sesiones de manera taxativa, puesto que se variaban con mucha frecuencia las actividades que se realizaban, llegando a retomar la actividad en una misma clase si era viable hacerlo.

En primer lugar, debemos saber para qué aprenderemos una determinada canción. Con el aprendizaje de la canción de “Mi caballo”, se pretende trabajar los animales domésticos para lo cual se utilizó una canción con pictogramas.

Ya se sabe la canción que se va a aprender, que la elección es acertada, pues se ajusta al nivel y edad de los alumnos y la funcionalidad de la misma. Tras cubrir estos pasos, se comenzará a trabajar con los alumnos. Se decidió que el modo idóneo de enseñársela sería a través de los pictogramas a la vez que la cantaba la profesora, la cual, como indica la teoría, se la había aprendido de memoria y desde días antes de su trabajo en el aula, se la cantaba en clase para que se familiarizasen con ella. Salvo a uno de los alumnos, al resto les gustó desde el primer momento. Con el alumno 1, se tuvo que recurrir a la negociación para que no le molestase el canto en clase. A las tres veces, ya la seguía.

En la siguiente clase dedicada a la canción, se pusieron sobre la mesa los pictogramas que formaban la letra, pero sin estar ordenados. Los íbamos viendo y les íbamos dando el significado que les corresponde. Esta actividad les resultó gratificante por dos motivos. El primero de ellos porque están acostumbrados a trabajar con pictogramas y el hecho de manejar imágenes nuevas despertó su interés. La segunda razón es que manejaron el libro de pictogramas de su profe. La sorpresa mayor se la llevaron cuando comprobaron que todos los pictogramas trabajados durante varios días se les habían incluido en su libro de comunicación, además de darles también la canción con todos los pictogramas.

Después de trabajar con un enfoque muy lúdico todos los pictogramas que forman la canción, nuevamente enfocamos la tarea hacia el plano musical. De nuevo se les cantó completa la canción y ya iniciamos el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se toma la primera frase musical y comenzamos a estudiar el ritmo. Para no confundirles no se utilizaron sílabas rítmicas como suele ser habitual. Se fue haciendo utilizando las palmas. Se escribió el ritmo en la pizarra y con la palma de la mano se iba golpeando suavemente sobre la figura musical.

Cuando fuimos marcando el ritmo en la pizarra, se pasó a nombrar cada sílaba con la duración musical que tiene en la partitura.

Tras repetir el ejercicio varias veces, se colocó sobre la mesa el fragmento musical acompañado del pictograma correspondiente ayudándonos de gestos sobre algunos de los pictogramas. El resto de fragmentos que forman la canción se trabajó de igual manera hasta el final de la misma. Por último se cantó y escenificó la canción completa.

5.1.4. Descripción general del contexto del centro educativo en el que se ha desarrollado la propuesta de intervención descrita en la tesis

Al hablar de descripción general del contexto del centro educativo, se entiende que se expondrán las características del centro educativo como de los participantes intervinientes en el proceso, tanto los directos como los indirectos.

5.1.4.1. Indicadores Geográficos

El colegio en el que se ha llevado a cabo nuestro trabajo de investigación, es un colegio público situado en la capital de provincia de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Se encuentra situado en un barrio acomodado de la ciudad y acoge a niños de otros barrios de la ciudad que gozan de las mismas características.

Se halla bien comunicado con el resto de barrios, donde se encuentran los institutos de Educación Secundaria que acogerán posteriormente a estos alumnos.

5.1.4.2. Indicadores Demográficos

Según los últimos datos demográficos del Ayuntamiento, la zona en la que se encuentra este centro educativo, es la que ha registrado mayor incremento porcentual de población en los últimos años, exactamente ha experimentado un aumento del 23 por ciento.

Hay que destacar también, que en la zona donde se encuentra el colegio, se encuentran los barrios donde hay menor número de personas mayores de 65 años, solo un 4,2 %, y donde hay un mayor porcentaje de dependencia infantil (menores de 15 años). Hablamos de un 34,9 % de dependencia en menores de 15 años según el análisis demográfico del municipio de Toledo, llevado a cabo por el Instituto de estadística de Castilla La Mancha y Ayuntamiento de Toledo la más alta de los barrios de Toledo. Ya que por regla general, son parejas jóvenes las que se han establecido en esta zona. Este hecho influye de manera directa, dependiendo de la ratio establecida por la Administración educativa, en el número de unidades disponibles cada curso.

5.1.4.3. Indicadores Socioeconómicos

El nivel económico y cultural es medio-alto. Este aspecto influye positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las familias son exigentes en cuanto a la educación de sus hijas e hijos. La mayor parte de ellas trabajan en Toledo o Madrid, trabajando ambos cónyuges.

Las viviendas, por regla general son unifamiliares o adosadas, con zonas de jardín individual, o zona común de piscina y canchas en algunas urbanizaciones, por lo que no hay casi ninguna zona de encuentro común. Los barrios cuentan con parque infantil lineal en uno de los barrios, un pequeño parque infantil en otro barrio, y el edificio de la Asociación de Vecinos para determinadas actividades.

En cuanto a recursos deportivos, se cuenta con: dos pabellones deportivos, situados uno en cada barrio y con las propuestas de actividades extracurriculares ofrecidas por el Ayuntamiento, por la Asociación de vecinos y por el A.M.P.A. en las dependencias del Centro Cívico y en el propio Centro escolar.

5.1.4.4. Indicadores Socioculturales

Los recursos culturales en el barrio son escasos, existiendo únicamente un Centro Cívico, donde se realizan distintos tipos de actividades, por lo que hay que desplazarse al centro de la ciudad para acceder, por ejemplo a la Biblioteca Municipal.

5.1.4.5. El Centro y sus Recursos

El colegio está situado en un edificio de construcción reciente. Aunque el centro está diseñado para albergar línea dos, en los últimos años; este hecho se ha venido variando por la propia demografía del barrio, lo que ha dado lugar a que el número y tipo de dependencias y espacios resulte insuficiente para las necesidades de todas las clases y para su correcto desarrollo.

En el centro hay tres unidades por nivel, excepto en 4 años y en los niveles de 5º y 6º de Primaria, que hay dos unidades. Así, en la actualidad el centro cuenta con 8 unidades de Educación Infantil y 16 de Educación Primaria.

El mayor hándicap es la pérdida de espacios comunes por el aumento de unidades. Esto impide el poder ejercer como un colegio normal y organizar de forma más eficaz los recursos personales y materiales. Durante el curso escolar 2015-2016 se instaló en el aparcamiento del centro un aula prefabricada dado que no quedaban espacios libres dentro del mismo. El aula de música, ha quedado ubicada, al igual que la Biblioteca, en el cerramiento del pasillo. Pero no se puede utilizar y desempeñar la función necesaria por el espacio tan reducido que conforma el aula. Tampoco es posible desdoblar los grupos para que cupiesen en dicho espacio, porque sólo hay una profesora del área. Las clases de la materia se imparten en las aulas ordinarias de cada nivel, lo que supone que no se cuenten con las condiciones necesarias para que la clase de música alcance el nivel que debería.

- Recursos Materiales

En relación al equipamiento, este es bueno pero insuficiente. El centro cuenta con la dotación propia de un colegio estándar, aunque siempre insuficiente para las necesidades existentes. Durante estos últimos cursos, se ha mejorado la cantidad de los recursos disponibles gracias a la buena gestión del presupuesto del centro.

Se ha realizado un esfuerzo enorme en la actualización tecnológica del colegio, y se ha dotado a varias aulas de recursos informáticos (pizarra digital o proyectores).

Aunque estos recursos son escasos, en numerosas ocasiones es complicado trabajar desde el centro la competencia digital con el alumnado ya que no se cuenta instalada la sala Althia (sala de recursos tecnológicos). A tales efectos, existe una sala pequeña con unos cuantos ordenadores, de los cuales solo la mitad funciona.

Aunque los recursos bibliotecarios en la biblioteca de centro podrían ser mejores, año a año se han ido adjudicando una partida económica para aumentarlos además de contar con la ayuda económica del AMPA y con algunas aportaciones voluntarias por parte de las familias del centro.

El aula de música no tiene apenas dotación de recursos, la mayoría de los existentes son prestados por las tutoras de Educación Infantil y el aula, no cuenta con buenas condiciones acústicas.

▪ Recursos Humanos

En cuanto al profesorado, el centro está suficientemente dotado en la actualidad, con puestos estables definitivos, aunque se necesitaría mayor dotación de plazas con perfil bilingüe español-inglés, dado que el centro está inmerso en el nivel de Desarrollo del Programa de Plurilingüismo.

Así, el Centro cuenta actualmente con 38 profesores (incluyendo fisioterapeuta y Auxiliar Técnico Educativo (ATE)), de los cuales 22 son definitivos. En cuanto a la composición del claustro, ésta es la siguiente:

Educación Infantil, 8 tutoras, 1 profesor de inglés a tiempo total y 1 profesora de apoyo de inglés a tiempo parcial (16 sesiones).

Educación primaria: 15 tutores y 7 profesoras de inglés, de las cuales 5 son tutoras de primaria, 3 especialistas en Educación Física (siendo uno de ellos tutor) y una especialista de música.

La unidad de orientación está formada por una orientadora y una profesora especialista en pedagogía terapéutica a tiempo total y dos especialistas en audición y lenguaje (1 a tiempo

total y otra itinerante con otro centro de la localidad), 1 fisioterapeuta a tiempo parcial (6 sesiones) y 1 ATE a tiempo total.

Profesorado de religión, dos profesoras.

Equipo Directivo, El director, que imparte EF, el jefe de estudios que es tutor y la secretaria que imparte inglés.

Contamos también con conserje, personal de limpieza y personal de cocina y comedor.

5.1.5. Participantes

En este punto se describirán los alumnos participantes activos en el programa de intervención así como las aulas de referencia de los alumnos citados. Consideramos que es importante hacer alusión a esta cuestión puesto que son alumnos de un centro educativo ordinario que pasan la mayor parte de la jornada educativa junto a los compañeros de su grupo de referencia.

5.1.5.1. Descripción general de los alumnos para los que se ha elaborado la propuesta de intervención

En el apartado que nos ocupa, se expondrán las características del alumnado para el que se ha elaborado la propuesta de intervención. En este punto, únicamente se reflejarán las características de cada uno de ellos y en un apartado posterior del proyecto, se abordará el plan de trabajo para conocer el desarrollo de la propuesta de intervención. Con todos ellos se ha trabajado en el aula de apoyo y no en la clase con su grupo de referencia porque los horarios como especialista no lo permitían, aunque no han sido clases individualizadas; siempre han estado en el aula por parejas. Los alumnos para los que inicialmente se ha elaborado el material presentado, son alumnos con capacidades diferentes con autismo y con capacidades diferentes intelectuales, aunque es un material que puntualmente han utilizado el resto de alumnos, con la profesora de música.

Es oportuno reseñar que se denominará a los alumnos con un número. Bajo ningún concepto se trata de restar importancia a la persona, se ha determinado hacerlo de esta manera con la única intención de salvaguardar su derecho a la intimidad y privacidad.

Son seis alumnos, y los hemos denominado, alumno 1, alumno 2, alumno 3, alumno 4, alumno 5 y alumno 6.

Alumno 1

Presenta necesidades educativas especiales derivadas de capacidades diferentes por trastorno del espectro autista. Tiene seis años y es un niño con autismo que tiene lenguaje. Actualmente está en estudio porque su comportamiento ha empeorado notablemente a pesar de estar medicado. Desde la familia se nos argumenta que no están ajustadas las dosis, aunque el niño nos refiere que todos los días no se toma el “caramelito”. Recibe atención especializada fuera del centro dos veces en semana.

En el momento de llevar a cabo el proyecto, no se contaba con información oficial, aunque por parte de los profesionales externos al centro, se nos dice que el autismo del niño puede que curse con alguna otra enfermedad mental. Igualmente se observa que el niño está expuesto a cierto descontrol por parte de la situación familiar que se está viviendo. Es muy probable que en el pequeño pueda haber influido más de lo que se pensaba, que los padres están separados y no ha sido un proceso amistoso. Su nivel de competencia curricular se sitúa entre segundo y tercer año de educación infantil. Pero no se consideró oportuno que permaneciese un año más en la etapa de Educación Infantil, porque el equipo docente no se valoró como positivo. Además del trastorno autista, aunque está medicado, “1” presenta comportamientos muy disruptivos, (grita, escupe, tira cosas, juega con todos los fluidos corporales, habla y actúa como si fuese otra persona o personajes ficticios porque piensa que es ese personaje....). En la clase un número elevado de niños le tienen miedo e intentan estar alejados de él. Desde el equipo de orientación se está trabajando con el grupo pero aún no se ven resultados positivos. Otro hándicap con el que se cuenta, es el hecho de que por parte de la familia da la sensación de que no recibe la atención que necesita un niño con estas características, aunque cuando se habla con el equipo docente se escuchan buenas palabras. En cuanto a su trabajo en el aula de apoyo, es importante decir que le gusta venir y cumple las normas la mayor parte del tiempo. A nivel curricular, lo más

representativo es que conoce las vocales, los números hasta el nueve, los colores más importantes y reconoce su nombre. Posee un vocabulario muy limitado. Como aspecto muy positivo a destacar es que ha comenzado a pedir perdón cuando se le dice que no se está portando bien. Otras veces te pide un beso y te dice que no estés triste, que ya no se va a portar mal. En cuanto al trabajo en el aula de apoyo, es bastante aceptable, aunque no se entusiasma demasiado cuando debe esforzarse.

Alumno 2

Presenta necesidades educativas especiales derivadas de capacidades diferentes por trastorno del espectro autista.

Nuestro alumno “2” tiene seis años y es un niño con autismo que tiene muy poco lenguaje espontáneo, aunque posee un repertorio bastante amplio de vocabulario y si le preguntas responde. Su nivel de competencia curricular corresponde al nivel de finales de tercer curso de Educación Infantil. Al igual que en el caso del alumno “1”, tampoco se consideró oportuno que permaneciese un año más en la etapa de Educación Infantil. Es un niño muy cariñoso que busca el contacto personal, te coge la mano, te abraza. En su clase hay una compañera, que manifiesta temor al verle, él va a abrazarla y a ella no le gusta, él insiste y ella se asusta. La familia está muy involucrada en la problemática y continuamente se están interesando por abrir nuevas vías y campos para trabajar con el niño. Recibe atención especializada fuera del centro dos veces a la semana. Su trabajo en el aula de apoyo, está dando unos resultados extraordinarios, disfruta mucho y ya demanda la actividad que quiere realizar.

Alumno 3

Presenta necesidades educativas especiales derivadas de capacidades diferentes por comportamientos autistas.

El alumno “3” tiene doce años y es un niño con esclerosis tuberosa con epilepsia sintomática y comportamientos autistas. Tiene lenguaje y se puede mantener una conversación bastante coherente con él aunque no se puede decir que tenga un repertorio de vocabulario excesivamente amplio. Su nivel de competencia curricular se sitúa entre cuatro y cinco años de

Educación Infantil. Es un alumno que le encanta jugar a esconderse y corretear por el colegio, dando lugar a que constantemente tenga que tener supervisión por parte de los adultos, por esa razón las horas en las que no recibe atención especializada por parte del profesorado de Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica, personal auxiliar técnico educativo lo acompaña bastantes sesiones a lo largo del día. Fuera del colegio, asiste dos veces a la semana a un centro de estimulación y también acude a clases de natación. Muestra notable satisfacción cuando está en el aula de Pedagogía Terapéutica y eso se traduce en la obtención de buenos resultados.

Alumno 4

Presenta necesidades educativas especiales derivadas de capacidades diferentes intelectuales (Síndrome Down).

Es una alumna de ocho años que presenta lenguaje pero muy limitado, pues su vocabulario es escaso. Tanto a nivel expresivo como comprensivo presenta importantes limitaciones. Igualmente el repertorio de intereses es muy reducido, por lo que conseguir motivarla resulta complicado en ocasiones.

Su comportamiento es disruptivo, manifestando algunas rabietas, debido principalmente a que es una alumna con poca autonomía que requiere atención constante y que suele escaparse de clase si nota que no está lo suficientemente atendida. Fuera del centro educativo asiste dos veces en semana a la asociación Down y desde allí nos dicen que no experimenta avances notables. Su nivel de competencia curricular se haya entre segundo y tercer curso de Educación Infantil. Está en segundo de primaria por segunda vez ya que el equipo de profesores consideró que podría ser beneficioso para ella y que a nivel afectivo-social no le perjudicaría demasiado puesto que su nivel de integración en el grupo anterior no era excesivo. Es importante resaltar que le encanta trabajar en el aula de apoyo y que cuando finaliza la clase no quiere volver a su aula de referencia y en la mayoría de las ocasiones llora cuando se tiene que ir, aunque como no manifiesta rabietas, no es preocupante pues se consigue que vuelva a su clase. También es necesario decir, que trabaja pero no se caracteriza por ser demasiado participativa.

Alumno 5

Presenta necesidades educativas especiales derivadas de capacidades diferentes intelectuales (síndrome Down).

Tiene diez años y es una niña muy activa y muy interesada por aprender. Su nivel de competencia curricular se encuentra en un primer trimestre de segundo de primaria. Aspectos curriculares a destacar, son que tiene adquirida la lectoescritura y maneja las operaciones de sumar con llevadas y restar. Tiene un buen comportamiento y aunque está integrada en su grupo-clase de referencia, en los momentos de recreo no quiere estar con sus compañeros, busca siempre a su hermano pequeño de primero de primaria para jugar con él y con sus amigos. Ésta y otras situaciones hacen pensar que quizás sea el momento de plantearse la posibilidad de que la niña no promocione de curso. Fuera del centro, es una niña muy activa, practica deportes y asiste dos veces a la semana a la asociación Down.

Alumno 6

Presenta necesidades educativas especiales derivadas de capacidades diferentes intelectuales (Síndrome de Angelman).

Nuestro alumno "6" tiene once años y es un niño con lenguaje aunque limitado, es tremendamente extrovertido y cariñoso, a la par que travieso y revoltoso. Su nivel de competencia curricular corresponde al nivel de principio de cinco años. Desde el inicio de curso, su comportamiento ha empeorado y eso contribuye a que muchos de sus compañeros no quieran que les moleste. Además de interrumpir durante las clases, manifiesta conductas poco higiénicas que perjudican al resto (escupe, chupa objetos...). Al igual que en el caso de otro de los compañeros, requiere supervisión constante por parte de un adulto, por lo que siempre que no está en el aula de Audición y Lenguaje o en el de Pedagogía Terapéutica, una auxiliar técnico educativo le acompaña. En cuanto al trabajo y comportamiento en el aula de apoyo es completamente diferente al que muestra en el aula con sus compañeros de cuarto. Fuera del centro realiza actividades tres veces a la semana y disfruta con ello muchísimo.

5.1.5.2. Grupos-aulas de referencia de los alumnos con los que se ha trabajado el Método Símpise

A continuación se describen los grupos ordinarios de referencia a los que pertenecen los alumnos con capacidades diferentes presentados.

Grupo del alumno 1. Capacidades diferentes por trastorno del espectro autista

El grupo de Primero de Educación Primaria que es el grupo-clase de referencia ordinario del alumno “1”, está formado por 21 alumnos, once niñas y diez niños. En este grupo además de “1”, hay otro niño que presenta necesidades educativas especiales. En cuanto al nivel de competencia curricular es medio y aunque el grupo es homogéneo, salvo por los dos alumnos con necesidades educativas especiales. Es un grupo movido, entre otras razones porque nuestro alumno muestra comportamientos muy disruptivos con bastante frecuencia. Aunque el tutor trata de minimizar al máximo su efecto, el grupo-clase se ve muy influenciado. Con respecto a la integración de “1” en el grupo, no es todo lo deseable que gustaría, pues los niños le tienen miedo. El tutor les imparte las áreas de lengua, matemáticas, y educación física. Este grupo aún no trabaja de forma autónoma, por lo que el tiempo que puede dedicar con atención individualizada a los dos alumnos con necesidades educativas especiales es más limitado que su paralela.

Grupo del alumno 2. Capacidades diferentes por trastorno del espectro autista

El grupo de Primero de Educación Primaria que es grupo-clase de referencia ordinario del alumno “2”, está formado por 22 alumnos, doce niñas y diez niños. Es un grupo muy tranquilo y bastante homogéneo, con un nivel de competencia curricular medio-alto y con una respuesta hacia su compañero autista de total aceptación salvo por parte de una niña, que muestra temor cuando se acerca a ella. En el grupo no hay ningún otro alumno con necesidades educativas especiales. La tutora del grupo les imparte las áreas de Lengua, matemáticas, ciencias naturales e inglés y puede trabajar con “2” de forma individualizada bastante tiempo porque el grupo trabaja muy bien de forma autónoma.

Grupo del alumno 3. Capacidades diferentes por trastorno del espectro autista

Uno de los cursos de quinto de Educación Primaria es el grupo de referencia ordinario del alumno “3”. En él hay 19 alumnos, de los cuáles 11 son niños y 8 son niñas. Es un grupo tranquilo que se preocupa mucho por su compañero. En cuanto al nivel de competencia curricular es medio. Es un grupo en el que no hay ningún niño más con necesidades educativas, pues se consideró que no sería positivo puesto que el comportamiento de nuestro alumno es bastante disruptivo.

La tutora del grupo imparte las áreas de Lengua, matemáticas, e inglés y aunque podría trabajar con “3” de forma individualizada bastante tiempo, no es posible por el comportamiento del alumno, ya que dentro del aula se niega a trabajar.

Grupo del alumno 4. Capacidades diferentes intelectuales síndrome Down

El grupo de referencia de “4” es de segundo de Primaria. Es muy numeroso y muy movido y lo integran 14 niñas y 12 niños. Presentan un nivel muy heterogéneo a nivel curricular. Es un curso en el que hay tres alumnos más con características peculiares, lo que supone que la tutora no dedique el tiempo de atención individualizada que quisiera a la alumna, aunque esta situación queda en cierta manera paliada al contar con la presencia de personal auxiliar técnico educativo bastante tiempo dentro del aula, puesto que es una alumna nada autónoma a la hora de trabajar y requiere supervisión constante. Como aspecto positivo a destacar está el hecho de que la tutora les imparte cinco áreas, significando que pasa la mayoría de la jornada con ellos.

Grupo del alumno 5. Capacidades diferentes intelectuales síndrome Down

El grupo ordinario de “5” es muy homogéneo en cuanto a comportamiento, siendo éste bastante bueno en competencia curricular, lo que significa que el tutor desarrolla su labor docente de forma cooperativa, dando cabida continuamente a la participación activa por parte de “5”, aunque su nivel de competencia curricular sea diferente al de sus compañeros. Es un grupo de cuarto y está formado por 18 alumnos, 9 niños y 9 niñas y presenta un nivel de competencia curricular bastante alto. En esta tutoría no hay ningún otro alumno con necesidades educativas especiales y el tutor les imparte cinco áreas, estando la mayor parte del día con su grupo.

Grupo del alumno 6. Capacidades diferentes intelectuales síndrome de Angelman

Otro de los cursos de cuarto de Educación Primaria, es el grupo-clase de referencia ordinario del alumno "6". Está formado por 17 alumnos, 8 niñas y 9 niños. En este grupo no hay ningún otro alumno que presente necesidades educativas especiales. Aunque el grupo es homogéneo, a medida que ha ido pasando el curso, esa uniformidad se ha visto mermada pues el alumno presenta comportamientos muy disruptivos que conllevan la interrupción con bastante frecuencia de las clases y eso los alumnos lo acusan. En cuanto al nivel de competencia curricular es medio-alto. Por las características y necesidades del alumno, la tutora les imparte seis asignaturas, para garantizar romper lo menos posibles las rutinas del alumno. En cuanto a la integración de "6" en el grupo, ha ido variando, pues ha manifestado un comportamiento muy disruptivo, llegando incluso a producirse abiertamente quejas por parte de los alumnos debido a ello y no lo aceptan como antes.

CAPÍTULO VI

Aplicación del Método *Símpise*

6.1. Estructura y diseño del Método *Símpise*

Es necesario recordar que el programa de intervención *Símpise*, es un método en el que el educador hace uso de la disciplina musical con finalidad no musical.

La propuesta de trabajo planteada, consistía en realizar el diseño de un proyecto de intervención educativa, cuya materialización se ha llevado a cabo al desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de educación especial, tomando como elemento vehicular la disciplina musical para poder alcanzar todos los objetivos propuestos, los cuáles no son objetivos del área de educación musical. Por ejemplo; adaptar mediante pictogramas las canciones del área de música para alumnos con autismo, para que puedan mejorar aspectos como: participación, comunicación o memoria.

Desde el área de Pedagogía Terapéutica, se utilizará la música como recurso de aprendizaje, pero se empleará con finalidad no-musical. A través de esta disciplina, el alumno con capacidades diferentes podrá desarrollar y alcanzar los objetivos presentados a continuación, además de enriquecerse con todo lo ya expuesto anteriormente.

A lo largo del desarrollo del epígrafe, los aspectos que se presentarán son: los objetivos no musicales que se persigue conseguir con los alumnos, las capacidades a desarrollar, y se describirán aquellas actividades musicales, que funcionen como recurso de aprendizaje, para trabajar aprendizajes propios de las áreas curriculares que no sean Música, así como habilidades y capacidades no exclusivas del área musical.

La elección de las mismas, siempre se ha hecho en función de las capacidades que se han pretendido desarrollar, de los objetivos propuestos para conseguir las competencias clave siguiendo el Plan de Trabajo Individualizado (PTI) de cada alumno y por supuesto de una serie de

factores inherentes a los sujetos con los que se ha trabajado como pueden ser el nivel de competencia curricular o el hecho de poseer o no lenguaje.

Todas las actividades que se han puesto en práctica, se han realizado en grupo y con un enfoque totalmente lúdico. Con ello se consiguió que el alumno tuviese una sensación positiva, lo cual redundaba en todos, pues ese bienestar se transmitía al resto. Idea que manifiestan la mayoría de los autores pues se favorecen la estimulación y motivación para así poder jugar con la música, a la vez que van desarrollando su capacidad creativa e imaginativa (Bernal Vázquez, 2005).

Muchas actividades se pudieron incluir en diferentes apartados, ya que están interrelacionados. Un ejemplo es la realización de actividades en eco e imitación, las cuales se pudieron realizar con todos nuestros alumnos y haciendo uso de diferentes recursos como la voz, palmas haciendo ritmos y seguir pasos para expresión corporal.

En el aula de educación especial nunca han faltado: juegos y música. Trabajar teniendo presente estos importantes pilares, ha hecho que los niños estuvieran en el aula tranquilos y respirando un ambiente de seguridad.

En lo relativo al proceso de creación para elaborar el trabajo, se ha enfocado de la siguiente manera:

Durante el primer trimestre de curso se trabajó con los alumnos descritos, haciendo uso de recursos de aprendizaje que podríamos denominar tradicionales. Al llevar a cabo la evaluación del trimestre y para enfocar el trabajo en el aula de Pedagogía Terapéutica para el resto del curso, surgió el plantearse la posibilidad de utilizar elementos y actividades musicales como recurso de aprendizaje para trabajar otras áreas curriculares que no fueran Música; pensando que la motivación que les produce este tipo de actividades a los niños contribuiría a que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuese más eficaz. Una vez que se consideró que podía ser viable la propuesta, se valoró la situación real y a continuación se procedió a elaborar la propuesta. Seguidamente se realiza un análisis de los objetivos así como de las capacidades a alcanzar por los alumnos en función del Plan de Trabajo Individualizado de cada uno (PTI), para ver si eran susceptibles de ser trabajado a través de actividades cuyo principal elemento es la música. Tras determinar que no era nada descabellado, se centró todo el trabajo en la confección de un listado

de actividades musicales que vehiculizaran el proceso, y en la elaboración de material propio para desarrollarlo.

6.2. Objetivos no musicales propuestos a alcanzar con los alumnos

En cuanto a los objetivos que se pretendían alcanzar con los alumnos, se plantearon desde un enfoque general para trabajar con todos ellos, pero siempre teniendo como referente el cumplimiento del Plan de Trabajo Individualizado de cada alumno, pues en ellos aparecen los objetivos que se pretenden alcanzar así como los contenidos a trabajar. Es decir, se ha trabajado el alcanzar estos objetivos con todos, pero dándole a cada niño el nivel y ajustando el proceso a sus necesidades y nivel de competencia curricular.

Desde este prisma y con la valoración ulterior necesaria, se abordó el proceso de enseñanza aprendizaje por la profesora de Educación Especial teniendo como principal recurso la música, para alcanzar los siguientes objetivos. Para desarrollar todos ellos, se podrán realizar diferentes actividades en el aula.

- Acercar al alumno al aprendizaje de nuevos contenidos curriculares (tal como veremos en el plan de trabajo individualizado de cada alumno, aparecerán los contenidos que se han trabajado).
- Utilizar para expresarse, nuevas formas de comunicación, y así favorecer las relaciones interpersonales.
- Moverse con música, para desarrollar la expresión corporal.
- Activar la capacidad creadora.
- Desarrollar la imaginación.
- Favorecer la relación, la comunicación
- Potenciar la integración social.
- Facilitar e incentivar la sensibilidad emocional y estética.
- Favorecer el proceso madurativo del alumnado.
- Manifestar interés por manifestaciones sonoro-musicales del entorno.

- Agudizar la percepción y discriminación auditiva.
- Mejorar la capacidad de expresión.
- Potenciar las capacidades de expresión verbal.
- Mejorar el desarrollo del lenguaje.
- Ampliar la capacidad de organización espacio-temporal.
- Fomentar actitudes cooperativas a través de la expresión musical.
- Intervenir en la ordenación y estructuración del pensamiento lógico.

6.3. Capacidades a desarrollar por los alumnos

Ya ha quedado patente a lo largo de la exposición del trabajo, que la Música influye de manera muy positiva en los alumnos, propiciando el desarrollo de capacidades en todos los ámbitos de la persona. Indudablemente en los alumnos con capacidades diferentes, no manifiesta su influencia de diferente manera.

A modo de resumen, se recordarán de nuevo, las aportaciones que realiza la música para argumentar la propuesta presentada.

En el aspecto intelectual, la música; favorece la atención, observación, concentración, memorización, experimentación, la agilidad mental y la creatividad, permite evaluar resultados, mide capacidades, ayuda al conocimiento de sí mismo, y enseña a pensar. Para Casas (2001) la inteligencia musical se pone de manifiesto al realizar las siguientes actividades: componer, interpretar y escuchar.

En relación al desarrollo psicomotriz se puede afirmar, según Casas (2001) que éste hace referencia al papel que realiza el movimiento en la organización psicológica general estableciendo las conexiones de la psicología con la neurofisiología. De este aspecto cabe destacar que la música condiciona el cuerpo, desarrolla la psicomotricidad fina y gruesa, la agilidad corporal y la autonomía.

Sin duda alguna, la música es puro movimiento, se canta, se toca, se escucha, se baila, lo que significa, que cualquier actividad que pongamos en funcionamiento en el aula, contribuirá al desarrollo de las capacidades expuestas.

En cuanto al desarrollo de capacidades en el plano afectivo-social, posibilita notablemente el crecimiento personal, pues desarrolla el sentido de la justicia, promueve la libertad, alivia el temor y la timidez, canaliza la agresión, desarrolla voluntad y autocontrol, enseña a delimitar libertades y a tomar decisiones y canaliza el logro de metas. El niño experimenta emociones y espontaneidad. La música produce satisfacción al niño, despierta su observación y aceptación de todo cuanto lo rodea; le proporciona seguridad al desplazarse y ubicarse en el tiempo y en el espacio. Le permite descargarse, relajarse, expresar sentimientos y canalizar sus energías de una manera apropiada y le sirve como medio para expresar el respeto hacia vida de los demás y la suya. En cuanto a la adquisición y reforzamiento de hábitos, enfrenta al individuo con sus propias habilidades y limitaciones, ofrece aprendizaje y cumplimiento de normas, enseña a respetar y a utilizar el tiempo permitiendo un uso constructivo del tiempo libre.

Con las actividades presentadas a continuación, se tiene la certeza de que se trabajarán todas y cada una de las capacidades planteadas a la vez que se desarrollarán todos los ámbitos de la persona, de tal modo que se alcance una formación integral, sean cuales sean las capacidades diferentes de la persona.

6.4. Batería de actividades a realizar en el aula para alcanzar los objetivos y desarrollar las capacidades

Las actividades que se han llevado a cabo para trabajar cada objetivo propuesto para alcanzar y desarrollar las competencias clave, estaban relacionadas con diferentes aspectos del ámbito musical como son:

Voz y canciones, instrumentos e instrumentación, audiciones, lenguaje musical y otros.

Todos y cada uno de ellos, pueden trabajarse a través de numerosas actividades a realizar y toman cuerpo mediante diversos tipos de materiales, en nuestro caso de elaboración propia. Sin embargo, aun teniendo presente la consideración anterior, en su momento, vimos la necesidad, de establecer clasificaciones con las actividades que se iban a realizar.

Concretamente se decidió clasificar en función de las capacidades que pretendíamos desarrollar, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje estuviese lo más estructurado y organizado posible, debido a que los alumnos con los que trabajamos así lo requieren por su propia idiosincrasia, pues requieren que sus actividades se ajusten a situaciones y tiempos cuya principal característica es la rutina, entendiendo por ello, estructuración y no aburrimiento.

La premisa para llevarlo a la práctica será el abordar el proceso educativo siempre a través de un enfoque lúdico y priorizando el trabajo en grupo para asumir valores como el respeto y la cooperación como base a la socialización y al auto aceptación y desarrollo de la autoestima.

- *Actividades relacionadas con el desarrollo de capacidades intelectuales.*

Dominós musicales, juegos de tarjetas musicales de memoria, canciones con pictogramas para cantar y escuchar, realizar actividades rítmicas para desarrollar la conciencia fonológica (dar palmadas al nombrar palabras), sopas de letras, encontrar las diferencias entre dos dibujos similares, cantar, escuchar, crear nuevos bailes, crear nuevas letras para canciones, poner nombres a los dibujos presentados, unir los números y puntos para obtener un dibujo, variar letras de una canción, dibujar lo cantado o escuchado para desarrollar la imaginación, reconocer qué instrumento suena, discriminar conceptos como fuerte-débil, largo- corto, grande-pequeño, separar las sílabas de una palabra, formar palabras haciendo uso de letras o de sílabas, encontrar el error en la palabra, crear un abecedario musical, inventar ritmos.

- *Actividades relacionadas con el desarrollo de capacidades psicomotrices.*

Canciones con pictogramas para bailar, dar color a dibujos realizando relieves con plastilina, tocar instrumentos, bailar, crear nuevos bailes, construir instrumentos, colorear utilizando distintos tipos de materiales (lapiceros de madera, ceras duras, ceras blandas, temperas y pinceles), trabajo gestual para escenificar una canción, aprender a relajarse realizando una audición atenta y silenciosa, inventar ritmos y movimientos, picar, recortar.

- *Actividades relacionadas con el desarrollo de capacidades afectivo-sociales.*

La contribución al desarrollo de capacidades emocionales y afectivo-sociales a través de la realización de actividades musicales, se producirá con todas ellas, aunque de manera explícita para mejorar aspectos sociales se abordará con todas aquellas en las que realizaremos actividades grupales como bailar en grupo, cantar todos juntos, hacer murales.

Como apunte final del epígrafe, aportaremos un ejemplo de cada una de las actividades citadas, concretamente el coincidente con los materiales elaborados y que aparecen reflejados en los anexos del trabajo.

Volvemos a insistir en el hecho de que todas las actividades musicales se han realizado como trabajo cooperativo y desde un prisma lúdico, intentando conseguir con ello que los alumnos estuviesen más motivados y predispuestos hacia el aprendizaje.

- Dominó musical. Se elaboró un dominó musical que resultase atrayente para los niños con el que se trató de desarrollar las capacidades de atención, concentración y participación entre otras.
- Relieves con plastilina. La realización de esta actividad consiste en dar color a un dibujo utilizando para ello plastilina. Los alumnos deben extender sobre un folio, cartón o lo que estime el profesor, plastilina. Se trata de mejorar la psicomotricidad fina y desarrollar el gusto estético así como el respeto por las manifestaciones artísticas.
- Tarjetas de memoria. Como su nombre indica, son tarjetas con dibujos musicales que nos han servido para desarrollar la atención y la memoria.
- Canciones con pictogramas. La canción con pictogramas que presentamos es “El caballo”, es una canción trabajada con todos ellos para distinguir animales domésticos de los salvajes.
- Relación de canciones que se han cantado, escuchado, escenificado y bailado. Las canciones utilizadas han sido aquellas que por temática estaban relacionadas con ellos y también aquellas que podían memorizar en la medida de sus posibilidades. Todas ellas pertenecientes al saber popular. “La primavera”, “Los números”, “Los animales”, “El caballo”. No nos olvidaremos de las canciones “Soy una taza” y “Juan pequeño baila” (Cantajuegos, 2012) y “Drilo el cocodrilo” (La pandilla de Drilo, 2015). Nos han acompañado y alegrado de manera especial, pues a todos les encantaban.

- Audiciones realizadas. Sonidos y ruidos del entorno. “La flauta mágica” de W.A. Mozart. Las canciones “Soy una taza” y “Juan pequeño baila” (Cantajuegos, 2012) y “Drilo el cocodrilo” (La pandilla de Drilo, 2015).
- Relajarse con audiciones. Colocando los brazos sobre la mesa y simulando que nos podríamos dormir, perseguíamos relajarnos, tomando como punto de partida el silencio.
- Reconocer que instrumento suena. Ellos se tapaban los ojos y tras escuchar los sonidos de un instrumento debían decir cuál había sonado. Se ha puesto en práctica haciendo uso de instrumentos escolares (triángulo, pandero, claves, flauta, pandero, maracas, etc.).
- Ritmos realizados para desplazarnos por el aula y ejercitar la psicomotricidad gruesa. Se ha utilizado tanto para potenciar el movimiento como para discriminar conceptos. Se marca un determinado ritmo con el pandero y debemos movernos a esa velocidad por el aula, (rápido-lento), también se trabajaba la intensidad, (fuerte-débil). En el caso de nuestro alumno 2 no fue posible trabajar el concepto de fuerte debido a que presentaba hipersensibilidad sonora.
- Actividades rítmicas para trabajar la conciencia fonológica. Consistente en nombrar una palabra y dar palmadas al nombrar cada una de las sílabas que lo forman. Tambor. Tam/bor.
- Construcción de instrumentos. El instrumento construido ha sido el palo de lluvia.
- Sopas de letras. Esta actividad solo se ha trabajado con el alumno 5, pues es la única alumna que posee lectoescritura.
- Utilizar dibujos para trabajar la numeración, asociando números a la cantidad de imágenes que se nos presentasen.
- Encontrar las diferencias entre dos dibujos. Debido al nivel de competencia curricular de nuestros alumnos, las diferencias que debían encontrar eran tres, salvo en el caso de nuestro alumno 5, que debía localizar cinco diferencias.
- Colorear, picar, y recortar dibujos. Esta actividad se ha realizado puesto que en los planes de trabajo individualizados es un aspecto a trabajar. Los dibujos destinados a esta actividad eran instrumentos musicales.
- Poner nombres a los dibujos presentados. Poníamos sobre la mesa el dibujo en cuestión, y haciendo uso de la caja musical de letras, se escribía el nombre que correspondiese. En realidad se colocaban todas las letras que lo formaban a excepción de las letras que se

estaban estudiando para que ellos solos interiorizaran el contenido. Otra variante de la misma actividad, era el encontrar errores en las palabras dadas.

- Unir números para obtener un dibujo o imagen musical.
- Actividades de desarrollo de la creatividad. Se han abordado básicamente a través de variar las letras de canciones.

6.5. Materiales

Quizás sea una obviedad, pero en música, no sería necesario contar con materiales adicionales al propio cuerpo. En la puesta en práctica del programa de intervención presentado, esto, no ha sido así, es decir, además del material corporal propio de cada uno para cantar, tocar o bailar, hemos añadido materiales diversos. En realidad no han sido demasiados y en un porcentaje bastante elevado, ha sido un material de elaboración propia.

Básicamente, los materiales utilizados, han sido los siguientes:

- Material fungible de trabajo como papel de diferentes tipos y colores.
- Fotocopias, fotografías y láminas con imágenes musicales.
- Pictogramas.
- Materiales diversos de escritura y pintado; ceras, lápices de madera, rotuladores, témperas.
- Plastilina.
- Instrumentos musicales.
- Materiales para recortar, pegar y picar.
- Soportes para realizar audiciones y visionados.

6.6. Relación entre objetivos, capacidades y actividades para desarrollar nuestra propuesta de intervención

6.6.1. Introducción

Conviene recordar que los objetivos educativos están formulados en términos de capacidades, entendiendo por capacidad el potencial que posee una persona para adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Dicho de otra manera, son las posibilidades que cada persona tiene y podrá desarrollar, de forma que pueda establecer por sí solo aprendizajes nuevos de forma permanente.

Por tanto, debe propiciarse la construcción de aprendizajes significativos, para que los alumnos sean capaces de aprender a aprender y establecer aprendizajes nuevos de forma permanente por sí solos, y así se contribuya a alcanzar el fin esencial de la Educación Escolar, que no es otro que el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, o lo que es lo mismo, alcanzar la “Educación Integral”.

Sobre las capacidades, se fundamentarán los objetivos, presentándose de forma interrelacionada en cada uno de ellos las mismas, siguiendo la pauta del comportamiento habitual de las personas, en el que las capacidades no se trabajan de forma aislada, sino conectadas unas con otras. Al tratarse de capacidades, los objetivos generales no se evalúan ni de forma directa ni de forma unívoca, por lo que se deberá concretar qué aprendizajes se establecerán como manifestación de estas competencias. No obstante, será necesario volver a los objetivos en el momento final de la evaluación para analizar el avance global que el alumno haya manifestado en las capacidades.

Los objetivos constituyen el referente básico para evaluar el grado de los diferentes tipos de capacidades adquiridos por los alumnos e indican cuáles esperamos que desarrollen los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje para cumplir dos funciones esenciales: servir de guía en el proceso educativo y proporcionar criterios para su control.

Tras este breve recordatorio, se exponen de forma interrelacionada los objetivos no musicales, anteriormente presentados, y que pretendemos que alcancen nuestros alumnos, las

capacidades que se desarrollarán con su consecución y las actividades que se van a realizar para materializar la propuesta presentada.

6.6.2. Relación entre objetivos, capacidades y actividades

En este epígrafe, se abordan de forma conjunta los elementos citados para visualizar su planteamiento didáctico en el aula.

El proceso será el siguiente: en primer lugar se presenta el objetivo, seguido de la exposición de las capacidades más destacables que se podrán desarrollar con su trabajo para finalizar citando algunas de las actividades desarrolladas para alcanzar la consecución de ambos.

Las actividades realizadas se han llevado a cabo en pequeño grupo y desde un clima de respeto continuo, por lo que siempre se ha perseguido con todos ellos potenciar el desarrollo de capacidades del ámbito afectivo-social, además de las propias intelectuales o psicomotrices de la actividad en cuestión.

- ✓ Utilizar para expresarse, nuevas formas de comunicación, y así favorecer las relaciones interpersonales.

Las capacidades a desarrollar han sido: psicomotricidad gruesa, agilidad, atención, memoria, concentración, participación, respeto por los demás.

Las actividades que se llevaran a cabo para conseguirlo son: Cantar, bailar, realización de murales.

- ✓ Moverse con música, para desarrollar la expresión corporal.

Las capacidades a desarrollar son: psicomotricidad gruesa, agilidad, atención, memoria, concentración, participación, respeto por los demás.

Las actividades que se llevaran a cabo para conseguirlo son: Al oír la música o cantar una canción. Nos movemos libremente para expresarnos corporalmente.

- ✓ Activar la capacidad creadora.
Las capacidades a desarrollar se centran principalmente en el plano intelectual y son memoria, imaginación, creatividad.

Las actividades que se llevaran a cabo para conseguirlo son: cambiar algunas palabras de una canción. Crear un dibujo tras realizar una audición contribuirá a mejorar la capacidad creativa.
- ✓ Desarrollar la imaginación. Se trabajará en la misma línea que el objetivo anterior y se desarrollarán las mismas capacidades. El moverse libremente por la clase puede mejorar y potenciar nuestra imaginación
- ✓ Favorecer la relación, la comunicación, potenciar la integración social y fomentar actitudes cooperativas a través de la expresión musical.
Las capacidades a desarrollar se centran en el plano afectivo-social y creemos que se potenciarán todas ellas.

Las actividades que se llevaran a cabo para conseguirlo son: elegir una canción para cantar todos juntos, realización de un mural conjunto sobre la temática de la que trate la canción.
- ✓ Facilitar e incentivar la sensibilidad emocional y estética.
Las capacidades básicas a desarrollar son del ámbito afectivo-emocional. Algunas de ellas serían mostrar respeto y ser sensibles hacia las manifestaciones artísticas del resto.

Las actividades que se llevaran a cabo para conseguirlo son: cantar, escenificar y bailar delante del grupo. Ver manifestaciones musicales (Cantajuegos, La pandilla de Drilo, películas Disney).
- ✓ Favorecer el proceso madurativo del alumnado.
Las capacidades a desarrollar se centran en el plano emocional.

Las actividades que se llevaran a cabo para conseguirlo son: realizar más actividades en grupo para conocer otros puntos de vista de forma que surja la necesidad de ir madurando.
- ✓ Manifestar interés por manifestaciones sonoro-musicales del entorno.
Las capacidades a desarrollar se centran en el plano afectivo-emocional.

Las actividades que se llevaran a cabo para conseguirlo son: Ver conciertos, pelis, asistir a clases de música de otros cursos. Cantar, bailar y participar en la realización de actividades o querer verlas cuando las realizan otras personas.

- ✓ Agudizar la percepción y discriminación auditiva.

Las capacidades a desarrollar se centran en el plano intelectual y son: atención, concentración.

Las actividades que se llevaran a cabo para conseguirlo son: realizar audiciones silenciosas y activas. Para que puedan mantener la atención, las audiciones no serán demasiado largas.

- ✓ Mejorar la capacidad de expresión.

Las capacidades que se desarrollarán se centran en todos los ámbitos de la persona.

Las actividades que se llevaran a cabo para conseguirlo son: Cantar, escenificar canciones, bailar.

- ✓ Potenciar las capacidades de expresión verbal y mejorar el desarrollo del lenguaje.

Las actividades que se llevaran a cabo para conseguirlo son: cantar canciones, dramatización de las canciones o recitar poesías, mejorará entre otros aspectos su dicción y su mayor vocabulario. Realización de actividades de completar palabras, sopas de letras.

- ✓ Ampliar la capacidad de organización espacio-temporal.

Las capacidades principales que se desarrollarán son del plano psicomotriz y del intelectual.

Las actividades que se llevaran a cabo para conseguirlo son: Actividades de baile y movimiento

- ✓ Intervenir en la ordenación y estructuración del pensamiento lógico.

Las capacidades a desarrollar se centran en el plano intelectual y son atención y concentración

Las actividades que se llevaran a cabo para conseguirlo son: El cantar diciendo cosas absurdas para que reconozcan el error. También se verán dibujos en los que aparezcan errores y los deben reconocer. Por ejemplo, ver una flauta sin agujeros.

6.6.3. Ejemplo de cómo se ha contextualizado la propuesta de tal forma que nos situemos en la realidad del aula

Desde el inicio de este nuevo planteamiento, se consideró que el camino idóneo, era el de contar con un elemento vertebrador, por lo que se pensó como el mejor, en la canción. A partir de esta decisión y en función de los aprendizajes que tuviesen que enfrentar los alumnos en su PTI, se realizaba la elección de la canción más apropiada y seguidamente, se iban abordando los objetivos bajo esa referencia.

- Acercar al alumno al aprendizaje de nuevos contenidos curriculares.
En el caso de los niños de primero de primaria, se inició el trimestre con la introducción de nuevos contenidos en referencia a conocer animales domésticos. Pues bien, nosotros tomamos como referencia la canción popular infantil. “Los animales” y la de “Mi caballo”, que se elaboró con pictogramas.
- Utilizar para expresarse, nuevas formas de comunicación, y así favorecer las relaciones interpersonales.
Como nueva forma de comunicación elegimos la canción y también la canción con pictogramas.
- Moverse con música, para desarrollar la expresión corporal.
A la vez que cantábamos la canción, la dramatizábamos y nos movíamos por la clase simulando el movimiento de cada animal.
- Activar la capacidad creadora.
Para desarrollar este objetivo, llegado el momento cambiábamos el nombre de los animales de la canción por otros de las mismas características.
- Desarrollar la imaginación.
Este objetivo, lo llevamos a cabo moviéndonos de forma libre por el aula.
- Favorecer la relación, la comunicación.

Partiendo de la canción elegida, realizamos como actividad de grupo, la realización de un mural conjunto en el que aparecía nuestra canción junto a las fotos de los animales que se trabajaban.

- Potenciar la integración social.

Queda trabajado con la realización de la actividad anterior.

- Facilitar e incentivar la sensibilidad emocional y estética.

El cantar y actuar dramatizando la canción delante de los demás, propicia que deban mostrar respeto y ser sensibles hacia las manifestaciones artísticas del resto.

- Favorecer el proceso madurativo del alumnado.

A medida que vaya estableciendo vínculos más amplios y realizando actividades más socializadoras, se activará la necesidad de ir madurando.

- Manifestar interés por manifestaciones sonoro-musicales del entorno.

Querer cantar, bailar y participar en la realización de actividades o querer verlas, ayuda al desarrollo del objetivo.

- Agudizar la percepción y discriminación auditiva.

Prestar atención en las audiciones, hará que mejore la percepción y discriminación, lo cual redundará en una mejora del rendimiento en otras áreas como puede ser lengua.

- Mejorar la capacidad de expresión.

A parte de la asunción de mayor respeto, al valorar las manifestaciones artísticas de los demás, reunirá mayor vocabulario, lo cual le dotará de mayores recursos.

- Potenciar las capacidades de expresión verbal.

Dramatizar las canciones o recitar poesías, mejorará entre otros aspectos su dicción.

- Mejorar el desarrollo del lenguaje.

Nos encontramos en situación similar a la anterior.

- Ampliar la capacidad de organización espacio-temporal.

- Fomentar actitudes cooperativas a través de la expresión musical.

Ya hemos hecho referencia al desarrollo de objetivos similares a éste anteriormente, dando por hecho que se potencia.

- Intervenir en la ordenación y estructuración del pensamiento lógico.

El cantar y mejorar la estructuración del lenguaje, potenciará el desarrollo de este tipo de pensamiento.

Para desarrollar todos y cada uno de los objetivos formulados, se pueden realizar numerosas actividades en el aula. En nuestro caso, únicamente hemos presentado un ejemplo que nos sitúa en el enfoque de nuestro proyecto de intervención.

6.6.4. Planes de trabajo individualizado de cada alumno y su relación con la propuesta de intervención

El último punto del epígrafe, se centra en los planes de trabajo individualizados (PTI) de los alumnos.

Como elementos necesarios para situarnos en el contexto de la realidad educativa, los aspectos a los que aludiremos como parte del plan de trabajo individualizado de cada uno, son los siguientes: nivel de competencia curricular, aspectos prioritarios a trabajar comunes a todas las áreas, los materiales específicos de trabajo (los cuales se ha tratado de instrumentalizar para que puedan ser utilizados como soporte de actividades de temática musical), los procedimientos e instrumentos de evaluación para valorar la evolución y por último los contenidos a trabajar en cada una de las áreas y que servirán como elemento conceptual para realizar las actividades.

El procedimiento de trabajo que se ha seguido, ha sido el mismo en todos los casos; igual número de clases de pedagogía terapéutica (tres sesiones semanales con todos los alumnos), idéntica dinámica, exacta forma de desarrollar las actividades para aplicar los contenidos y plantear los aspectos prioritarios a trabajar comunes a las distintas áreas, así como el uso de los mismos materiales específicos. Por ello, lo expondremos una sola vez y únicamente se reflejarán de forma particular, aquellos aspectos propios de cada alumno como son el nivel de competencia curricular y los contenidos de las áreas curriculares de lengua y matemáticas.

Aspectos prioritarios a trabajar comunes a las distintas áreas

- Trabajar órdenes y normas de aula (necesidad de marcar límites y ver reforzadores positivos a utilizar (muestras de cariño y afecto, premios, economía de fichas).
- Trabajar habilidades sociales (enseñar formas adecuadas de llamar la atención del adulto y de interaccionar con los compañeros, etc.).
- Profundizar sobre sus intereses (le gusta la música, cantar, y personajes de dibujos animados)
- Aumentar los tiempos de atención en las tareas.
- Trabajar habilidades emocionales (la expresión de sus necesidades, afectos en su comunicación verbal y no verbal).
- Reforzar la pragmática del lenguaje.
- Trabajar los hábitos de autonomía en aula.
- Desarrollar la comunicación e interacción: aumentar contacto ocular, señalar, moldearle las conductas, imitar y verbalizar (darle tiempo para que verbalice la palabra o aproximación verbal que realice).
- Reforzar todas las rutinas del aula junto con el grupo clase (especialmente todos los aspectos de autonomía). Reforzar el vocabulario relacionado con dichas rutinas.
- Disminuir las desconexiones, aumentando los tiempos de atención en las tareas que se le propongan.
- Fomentar la petición de ayuda.
- Amplía la memoria verbal
- Mejora la expresión de sus deseos, necesidades y peticiones.
- Responde oralmente de forma adecuada
- Aumenta las interacciones y juegos con sus iguales. Recreo
- Respeta los materiales de uso común
- Orden y cuidado del material de su propio material
- Uso de la agenda
- Trabaja de modo autónomo.
- Seguir las órdenes del aula (que realice una y después ir pasando a varias. Moldear y verbalizar pequeños pasos muy marcados).

- Facilitar su incorporación e intervención en un mayor número de actividades de su grupo de referencia.
- Sentirse miembro de su equipo.
- Desarrollo en mayor grado de su autonomía personal: higiene, comida, aseo y trabajo individual
- Comprensión y ejecución de órdenes. Darle las órdenes individualmente, de forma clara, concreta y mirándole a los ojos (se puede acompañar físicamente para ayudar a realizar conducta deseada) reforzar positivamente, pero corrigiendo y con cierto grado de exigencia.

Materiales específicos:

- Material manipulativo: puzzles, pinchos, tornillos, tijeras, plastilina, dominós.
- Pictogramas ARASAAC e imágenes.
- Agenda de aula y agenda visual de trabajo, y libro de comunicación.
- Pictogramas aula y hábitos de aseo, comedor, de conceptos, acciones.
- Material elaborado para trabajar en mesa LA grafomotricidad.

Otros aspectos metodológicos u organizativos acordados:

Se trabajará la organización espacial, puesto que hay que proporcionarles ambientes estructurados y predecibles, y contextos directivos de aprendizaje, para conseguir una mayor flexibilidad mental. Por lo tanto, el aula estará dividida en espacios claramente diferenciados: Rincones: trabajo, juego, cuentos, plástica, música. Zonas específicas de información (las Z.E.I. son paneles con claves visuales, que siempre están situados en el mismo lugar dentro del aula, para facilitar la comunicación, anticipación y organización). Agenda de aula. Agenda de actividades de trabajo en mesa.

Igualmente se trabajará la organización temporal. Hay que crear situaciones predecibles, pues predecir el futuro es comprender los acontecimientos que nos van a suceder. La mejor forma de ayudar a un niño autista o con capacidades diferentes intelectuales a comprender los acontecimientos que va a vivir, es anticiparle, avisarle, hacerle llegar la información de sus próximas vivencias. Esto se realiza a través de las Zonas Específicas de Información. Primero

ponemos el día y la actividad central que caracteriza a ese día y lo diferencia de los demás, (la rutina ayuda al niño a asociar un día con una actividad, a diferenciarlo de los demás y a tener una idea global de la semana). Después se establece la secuencia de trabajo (a través de claves visuales) que vamos a realizar a lo largo de la jornada. Estos dos pasos se realizarán todos los días, independientemente de que en el aula se cuente de forma visible y con claves visuales con la agenda de actividades, el panel referencial (con la actividad central diaria) y los paneles de peticiones. No se debe olvidar, que siempre se le anticipará la actividad que va a realizar antes de finalizar la que esté haciendo.

En cuanto a las actividades de trabajo en mesa tienen que ser cortas, aumentando progresivamente según mejora la capacidad de atención, claras y sencillas (utilizando una sola clave visual), funcionales en la medida de lo posible, gratificantes y con un principio y un final claro. Todas las actividades deberán organizarse en la agenda de trabajo, utilizando claves visuales y estableciendo secuencias de actividades, sin ser en número superior a tres.

El inicio de la sesión se caracterizará por comenzar con una actividad que le guste y motive, adecuada a su nivel. Ésta puede ser encontrar el triángulo musical que hemos escondido en algún lugar de la clase. La segunda actividad con un nivel mayor de dificultad, se desarrollará dentro de su zona de desarrollo próximo y la tercera ha de ser una actividad gratificante que domine, que sirva como incentivo.

Otro aspecto a tener siempre presente, es el refuerzo positivo y social, realizar todo siguiendo una rutina, (las actividades siempre se plantearán de la misma forma y dentro del mismo marco). En cuanto a las consignas e instrucciones sólo se le darán después de asegurarse la atención del niño, y siempre de forma clara, simple y adecuada a la tarea.

Siempre se abordará el trabajo con él, siguiendo la pauta de aprendizaje basada en el modelo de aprendizaje sin error y por supuesto partiendo de sus intereses y preferencias.

Los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados son observación y la valoración de tareas escolares a través de pruebas adaptadas a su nivel

En el aula de apoyo, con todos los alumnos, los contenidos trabajados se centraban en las áreas de lengua y matemáticas. Las actividades musicales para abordar los contenidos fueron

numerosas y variadas y puesto que todas ellas seguían el mismo planteamiento a lo largo del tiempo en el que estuvimos aplicando la propuesta, únicamente nominaremos algunas de ellas.

En cuanto a los procedimientos e instrumentos de evaluación que se utilizaron siempre fueron la observación y la valoración tareas escolares a través de pruebas adaptadas a su nivel. Fichas de seguimiento y priorización de pruebas orales.

A continuación, pasamos a presentar los Planes de Trabajo individualizados de cada alumno. Como aspecto a reseñar, decir que en todos ellos únicamente aparecen los estándares de las áreas instrumentales lengua y matemáticas que eran las que se trabajaban en el aula de apoyo. En aquellos estándares que merecen una aclaración, se citan las actividades realizadas.

Tabla XII. *PTI del alumno 1*

<i>PTI del alumno 1. Capacidad diferente derivada de Trastorno del Espectro Autista</i>	
Nivel de Competencia Curricular	Educación Infantil 4-5 años
Área de Lengua	<ul style="list-style-type: none"> -Logra un vocabulario expresivo básico. Trabajábamos partiendo de una canción. Una de las elegidas fue la canción de los animales, con ella desarrollamos vocabulario que se trabajaría en clase. -Aumenta el vocabulario comprensivo básico. Para trabajar este estándar se utilizó también la canción de los animales. -Entiende órdenes sencillas -Cumple las órdenes sencillas -Reconoce el vocabulario trabajado en clase: Para trabajar todo el apartado de vocabulario recurriamos a canciones, en unas ocasiones eran populares y en otras las inventábamos cambiando la letra a alguna canción conocida. Eso se hizo para hablar del material escolar, en ese caso tomamos la música de los dibujos de "Dora la Exploradora", y sacábamos de la mochila el material que tocara en cuestión. -Reconoce dependencias de la casa, material escolar, animales domésticos y salvajes, alimentos y la calle. -Discrimina las vocales en una palabra auditivamente. Se nombraban palabras relacionadas con instrumentos que mostrábamos a través de dibujos (por ejemplo piano), y debían reconocer las vocales que sonaban. -Escribe las vocales mayúsculas al dictado. -Identifica las letras l, p y m mayúscula. -Escribe las letras trabajadas en mayúscula con modelo. P, L, M -Escribe las letras trabajadas en mayúscula sin modelo. -Lee palabras con las letras trabajadas.

	<ul style="list-style-type: none"> -Escribe palabras en mayúscula con las letras trabajadas. Para alcanzar los estándares de aprendizaje anteriores, el procedimiento ha sido el mismo con todos ellos: cogíamos la fotografía del instrumento o personaje de las canciones o dibujos que se habían visto y ellos haciendo uso de las letras que había en la caja musical debían realizar la actividad de formar la palabra, leer o aquella que correspondiese. -Escribe su nombre sin modelo en mayúscula. -Muestra atención en las actividades de clase. -Recorta, rasga, pica y pega. Se han utilizado dibujos y fotografías de instrumentos.
Área de Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> -Relaciona la grafía de los números trabajados (1 a 5) con los conceptos de cantidad. Hemos presentado dibujos de elementos musicales agrupados en base al número que se estaba trabajando y él debía emparejar el número con los dibujos. (Dos maracas con la imagen del dos). -Realiza la grafía de los números hasta el 9 sin guía. -Reconoce distintas formas geométricas círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo. Se asociaba forma con distintos instrumentos. (Círculo con pandero, triángulo con triángulo). -Representa las formas geométricas que reconoce. (Dibujar instrumentos con esas formas). -Clasifica, agrupa y ordena objetos. -Colorea respetando márgenes. Dibujos relacionados con música, instrumentos, personajes de canciones, etc. -Repetir siempre utilizando el mismo soporte o formato, les garantiza una organización espacio-temporal y su rutina básica. - Conoce las nociones espacio-temporales: <ul style="list-style-type: none"> - Grande- pequeño. Notas musicales o instrumentos grandes o pequeños para distinguir tamaños. - Día/noche. Este concepto se trabajó a través de la ópera La Flauta Mágica de Mozart. - Día/tarde/noche. También se utilizó La Flauta Mágica de Mozart. - Ayer/hoy/ mañana - Se inicia en el mecanismo de la suma. - Se inicia en el mecanismo de la resta. Tanto para trabajar la suma como la resta, nos hemos servido de manipular objetos e instrumentos familiarizados con la disciplina musical. No ha sido complicado pues únicamente se trabajaba hasta el número nueve, por lo que siempre hemos tenido suficientes elementos a nuestro alcance.

Fuente: Elaboración propia

Tabla XIII. PTI del alumno 2

PTI del alumno 2. Capacidad diferente derivada de Trastorno del Espectro Autista	
Nivel de Competencia Curricular	Educación Infantil 5 años
Área de Lengua	<p>-Logra un vocabulario expresivo básico. Trabajábamos partiendo de una canción. Una de las elegidas fue la canción de los animales, con ella desarrollamos vocabulario que se trabajaría en clase.</p> <p>-Aumenta el vocabulario comprensivo básico. Para trabajar este estándar se utilizó también la canción de los animales.</p> <p>-Realiza dictados de letras (alargándole los fonemas). Se trabajaron sobre el abecedario musical que tenemos en el aula.</p> <p>-Aumenta la comprensión del lenguaje (entender ordenes sencillas)</p> <p>-Reconoce el vocabulario trabajado en clase:</p> <p style="padding-left: 40px;">Para trabajar todo el apartado de vocabulario recurriamos a canciones, en unas ocasiones eran populares y en otras las inventábamos cambiando la letra a alguna canción conocida. Eso se hizo para hablar del material escolar, en ese caso tomamos la música de los dibujos de “Dora la Exploradora”, y sacábamos de la mochila el material que tocara en cuestión.</p> <p>-Reconoce dependencias de la casa, material escolar, animales domésticos y salvajes, alimentos y la calle.</p> <p>-Discrimina las vocales en una palabra auditivamente. Se nombraban palabras relacionadas con instrumentos que mostrábamos a través de dibujos (por ejemplo piano), y debían reconocer las vocales que sonaban.</p> <p>-Escribe las vocales mayúsculas al dictado.</p> <p>-Identifica las vocales en minúscula</p> <p>-Escribe las vocales en minúscula al dictado</p> <p>-Identifica la letra l mayúscula</p> <p>-Identifica la letra p mayúscula</p> <p>-Identifica la letra m mayúscula.</p> <p>-Identifica la letra s mayúscula.</p> <p>-Identifica la letra t mayúscula.</p> <p>-Escribe las letras trabajadas en mayúscula sin modelo.</p> <p>-Identifica las letras trabajadas en minúscula (m,p,l, s)</p> <p>-Lee palabras con las letras trabajadas.</p> <p>-Escribe palabras en mayúscula con las letras trabajadas.</p> <p style="padding-left: 40px;">Para alcanzar todos los estándares anteriores, se ha seguido el mismo procedimiento de trabajo con todos ellos: cogíamos la fotografía del instrumento o personaje de las canciones o dibujos que se habían visto y ellos haciendo uso de las letras que había en la caja musical debían realizar la actividad de formar la palabrea, leer o aquella que correspondiese. Caja de letras Musical.</p> <p>-Escribe su nombre sin modelo en minúscula.</p> <p>-Recorta, rasga, pica, pega. Se han utilizado dibujos y fotografías de instrumentos.</p> <p>-Muestra atención en las actividades de clase.</p>

Área de Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> -Relaciona la grafía de los números trabajados (1 a 5) con los conceptos de cantidad. Hemos presentado dibujos de elementos musicales agrupados en base al número que se estaba trabajando y él debía emparejar el número con los dibujos. (Dos maracas con la imagen del dos). -Realiza la grafía de los números hasta el 9 sin guía. -Reconoce distintas formas geométricas círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo. Se asociaba forma con distintos instrumentos. (Círculo con pandero, triángulo con triángulo). -Representa las formas geométricas que reconoce. (Dibujar instrumentos con esas formas). -Clasifica, agrupa y ordena objetos. -Colorea respetando márgenes. Dibujos relacionados con música, instrumentos, personajes de canciones, etc. -Repetir siempre utilizando el mismo soporte o formato, les garantiza una organización espacio-temporal y su rutina básica. - Conoce las nociones espacio-temporales: <ul style="list-style-type: none"> - Grande- pequeño. Notas musicales o instrumentos grandes o pequeños para distinguir tamaños. - Día/noche. Este concepto se trabajó a través de la ópera La Flauta Mágica de Mozart. - Día/tarde/noche. También se utilizó La Flauta Mágica de Mozart. - Ayer/hoy/ mañana - Se inicia en el mecanismo de la suma. - Se inicia en el mecanismo de la resta. <p>Tanto para trabajar la suma como la resta, nos hemos servido de manipular objetos e instrumentos familiarizados con la disciplina musical. No ha sido complicado pues únicamente se trabajaba hasta el número nueve, por lo que siempre hemos tenido suficientes elementos a nuestro alcance.</p>
----------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla XIV. PTI del alumno 3

<i>P.T.I Alumno 3 Discapacidad intelectual. (Esclerosis tuberosa con epilepsia sintomática y comportamientos autistas)</i>	
Nivel de Competencia Curricular	Educación Infantil 4-5 años
Aspectos prioritarios a trabajar comunes a las distintas áreas	<p>Con este alumno, además de trabajar contenidos de áreas curriculares, también se realizaban aprendizajes y se trabajarán de forma pautada habilidades adaptativas a través de diferentes talleres, como son el de comunicación, el taller de jardinería, taller de biblioteca y taller de comedor. Además se trabajó la adquisición de contenidos académico-funcionales que es el ámbito en el que incidimos con lo que determinamos llamar taller de música.</p> <p>Hay que enseñarle de diferentes formas, con variados ejemplos (Principio de redundancia) y a través de diferentes canales sensoriales.</p>

<p>Área de Lengua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Logra un vocabulario expresivo básico. Trabajábamos partiendo de una canción. Una de las elegidas fue la canción de los animales, con ella desarrollamos vocabulario que se trabajaría en clase. -Aumenta el vocabulario comprensivo básico. Para trabajar este estándar se utilizó también la canción de los animales. -Realiza dictados de letras (alargándole los fonemas). Se trabajaron sobre el abecedario musical que tenemos en el aula. -Aumenta la comprensión del lenguaje (entender ordenes sencillas) -Reconoce el vocabulario trabajado en clase: <p style="margin-left: 40px;">Para trabajar todo el apartado de vocabulario recurriamos a canciones, en unas ocasiones eran populares y en otras las inventábamos cambiando la letra a alguna canción conocida. Eso se hizo para hablar del material escolar, en ese caso tomamos la música de los dibujos de “Dora la Exploradora”, y sacábamos de la mochila el material que tocara en cuestión.</p> -Reconoce dependencias de la casa, material escolar, animales domésticos y salvajes, alimentos y la calle. -Discrimina las vocales en una palabra auditivamente. Se nombraban palabras relacionadas con instrumentos que mostrábamos a través de dibujos (por ejemplo piano), y debían reconocer las vocales que sonaban. -Escribe las vocales mayúsculas al dictado. -Identifica las vocales en minúscula -Escribe las vocales en minúscula al dictado -Identifica la letra l, p, m, s y t en mayúscula -Escribe las letras trabajadas en mayúscula sin modelo. -Identifica las letras trabajadas en minúscula (m, p, l, s y t) -Lee palabras con las letras trabajadas. -Escribe palabras en mayúscula con las letras trabajadas. <p style="margin-left: 40px;">Para alcanzar todos los estándares anteriores, se ha seguido el mismo procedimiento de trabajo con todos ellos: cogíamos la fotografía del instrumento o personaje de las canciones o dibujos que se habían visto y ellos haciendo uso de las letras que había en la caja musical debían realizar la actividad de formar la palabrea, leer o aquella que correspondiese. Caja de letras Musical.</p> -Escribe su nombre sin modelo en minúscula. -Recorta, rasga, pica, pega. Se han utilizado dibujos y fotografías de instrumentos. -Muestra atención en las actividades de clase.
<p>Área de Matemáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Relaciona la grafía de los números trabajados (1 a 9) con los conceptos de cantidad. Hemos presentado dibujos agrupados en base al número que se estaba trabajando y él debía emparejar el número con los dibujos. (Tres tambores con la imagen del número 3). -Realiza la grafía de los números hasta el 29 sin guía. -Reconoce distintas formas geométricas círculo, cuadrado, triángulo. Se asociaba forma con distintos instrumentos. (Círculo con pandero, triángulo con triángulo). -Clasifica, agrupa y ordena objetos. -Realiza dictados de números. -Colorea respetando márgenes. Dibujos relacionados con música, instrumentos,

	<p>personajes de canciones, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conoce las nociones espacio-temporales: <ul style="list-style-type: none"> - Grande- pequeño. Notas musicales o instrumentos grandes o pequeños para distinguir tamaños. - Día/noche. Este concepto se trabajó a través de la ópera La Flauta Mágica de Mozart. - Se inicia en el mecanismo de la suma. - Se inicia en el mecanismo de la resta. <p>Tanto para trabajar la suma como la resta, nos hemos servido de manipular objetos e instrumentos familiarizados con la disciplina musical. No ha sido complicado pues únicamente se trabajaba hasta el número nueve, por lo que siempre hemos tenido suficientes elementos a nuestro alcance.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla XV. PTI del alumno 4

<i>P.T.I del alumno 4. Capacidad diferente Intelectual (Síndrome Down)</i>	
Nivel de Competencia Curricular	Educación Infantil 4-5 años
Aspectos prioritarios a trabajar	<ul style="list-style-type: none"> - Rutinas con apoyos visuales y facilitar un rincón de juego. - Hábitos y normas de conducta (modificación de conductas). - Hábitos en clase: postura correcta en la silla, manos encima mesa, etc. - Necesita mejorar la coordinación y los aspectos de psicomotricidad gruesa. Ir por el pasillo hasta el aula de apoyo dando palmadas a cada paso. También bailábamos y nos movíamos bastante en clase siguiendo el ritmo marcado con el pandero. - Recordarle que utilice la mano dominante (derecha) al realizar las actividades escritas. Parece que cuando se cansa tiende a utilizar las dos manos. - Fomentar la iniciativa espontánea en las actividades grupales: utilizar el modelado. - Afianzar el control de esfínteres: petición de la necesidad. - Necesidad de adquirir habilidades y estrategias sociales, para participar en situaciones de comunicación de la vida diaria. - Trabajar las normas básicas que rigen los juego de grupo y la convivencia. - Reforzar mayor tolerancia al fracaso (aprendizaje sin error, diferentes canales de aprendizaje). - Promover el desarrollo del pensamiento simbólico mediante el juego. Se ha trabajado mucho con el dominó musical y las tarjetas de memoria.
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las consonantes de su nombre. Se utilizaba el abecedario musical de la clase. - Identifica su nombre en mayúsculas - Escribe su nombre en mayúsculas con modelo - Logra un vocabulario expresivo básico. Trabajábamos partiendo de una canción. Una de las elegidas fue la canción de los animales, con ella desarrollamos vocabulario que se trabajaría en clase. - Aumenta el vocabulario comprensivo básico. Para trabajar este estándar se

<p>Área de Lengua</p>	<p>utilizó también la canción de los animales.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entiende órdenes sencillas -Reconoce el vocabulario trabajado en clase: <p>Para trabajar todo el apartado de vocabulario recurriamos a canciones, en unas ocasiones eran populares y en otras las inventábamos cambiando la letra a alguna canción conocida. Eso se hizo para hablar del material escolar, en ese caso tomamos la música de los dibujos de “Dora la Exploradora”, y sacábamos de la mochila el material que tocara en cuestión.</p> -Reconoce dependencias de la casa, material escolar, animales domésticos y salvajes, alimentos y la calle. -Discrimina las vocales en una palabra auditivamente. Se nombraban palabras relacionadas con instrumentos que mostrábamos a través de dibujos (por ejemplo piano), y debían reconocer las vocales que sonaban. -Para alcanzar los estándares siguientes, el procedimiento de trabajo seguido, ha sido el mismo con todos ellos: cogíamos la fotografía del instrumento o personaje de las canciones o dibujos que se habían visto y ellos haciendo uso de las letras que había en la caja musical debían realizar la actividad de formar la palabrea, leer o aquella que correspondiese. Caja de letras Musical -Identifica las vocales en letra mayúscula -Escribe las vocales mayúsculas al dictado. -Identifica las vocales en letra minúscula -Escribe las vocales con letra minúscula al dictado. -Identifica la letra l, p y m mayúscula. -Escribe las letras trabajadas en mayúscula con modelo. p, m, l. -Escribe las letras trabajadas en mayúscula sin modelo. -Identifica la letra p, m y l minúscula. -Escribe las letras trabajadas en minúscula con guía de forma correcta. p, m, l -Lee palabras con las letras trabajadas. -Escribe palabras en mayúscula con las letras trabajadas. -Recorta, rasga, pica y pega -Muestra atención en las actividades de clase.
<p>Área de Matemáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Relaciona la grafía de los números trabajados (1 a 5) con los conceptos de cantidad. Hemos presentado dibujos agrupados en base al número que se estaba trabajando y él debía emparejar el número con los dibujos. -Realiza la grafía de los números hasta el 9 sin guía. -Reconoce distintas formas geométricas círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo. Se asociaba forma con distintos instrumentos. -Representa las formas geométricas que reconoce. -Clasifica, agrupa y ordena objetos. -Colorea respetando márgenes. Dibujos relacionados con música, instrumentos, personajes de canciones. Repetir siempre utilizando el mismo soporte o formato, les garantiza una organización espacio-temporal y su rutina básica. - Conoce las nociones espacio-temporales: <ul style="list-style-type: none"> -grande- pequeño. Notas musicales o instrumentos grandes o pequeños -día/noche. Este concepto se trabajó a través de la ópera La Flauta Mágica de Mozart. -día/tarde/noche. También se utilizó La Flauta Mágica de Mozart. - ayer/hoy/ mañana

	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia en el mecanismo de la suma. - Se inicia en el mecanismo de la resta. <p>Tanto para trabajar la suma como la resta, nos hemos servido de manipular objetos e instrumentos familiarizados con la disciplina musical. No ha sido complicado pues únicamente se trabajaba hasta el número nueve, por lo que siempre hemos tenido suficientes elementos a nuestro alcance.</p> <p>-Recorta, rasga, pica, pega. Se han utilizado dibujos y fotografías de instrumentos.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla XVI. PTI del alumno 5

<i>P.T.I del alumno 5. Capacidad diferente Intelectual (Síndrome Down)</i>	
Nivel de Competencia Curricular	Primer trimestre de Segundo curso de Educación Primaria
Materiales específicos de trabajo	<p>En el aula de PT. Material elaborado:</p> <p>Trabajo en cuaderno (pauta lamela 4mm).</p> <p>Colección de conceptos.</p> <p>Material para la orientación espacio temporal</p>
Otros aspectos destacados	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptaciones de acceso al currículo. Utiliza gafas -Situarse cerca del profesor dentro del grupo al inicio de curso. Alumno ayudante. -Aprendizaje sin ensayo-error. -Precisa explicación individual de la tarea a realizar. -Favorecer una mayor autonomía en actividades que sepa hacer. -Trabajar la comprensión de los ejercicios: analizar qué se le pide y que ejecute la tarea de manera individual. -Planificar, reflexionar y verbalizar antes de empezar la tarea. -Reforzar positivamente sus logros: suele solicitar la ayuda del adulto y necesita refuerzos frecuentes del profesor. -Presentar la tarea de forma atractiva y asequible a sus necesidades. -Reforzar su participación en pequeño grupo en actividades de música, arts, educación física. -Reforzar el mensaje verbal con apoyos visuales, gestuales, gráficos etc.
Hábitos de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> -Materiales organizados. -Cuidado del material (no cojo lo de los demás) -Potenciar la adquisición de rutinas de aula: -Cuando llego a clase: saco la agenda y busco el día de la rutina. Mientras saco la agenda y enseño mis tareas. -Voy a clases de PT sola, consultando mi horario -Saco el material que necesito y lo recojo al terminar. Meto la tarea en la carpeta de tareas. -Termino mis trabajos de aula. -No pinto la agenda. -Tengo en la mesa solo lo que voy a utilizar. Recojo en los tiempos que me piden

	y salgo con todo el grupo.
Área de Lengua	<ul style="list-style-type: none"> -Lectoescritura -Discriminar auditiva y visual los sonidos. -Discrimina auditivamente los sonidos trabajados -Identifica imágenes o palabras que tengan el mismo sonido silábico de los fonemas dados, evocar le cuesta mucho) -Identifica objetos que lleven el sonido -Comprensión lectora de palabras y frases -Lectura y dictado de palabras y frases -Realiza las grafías enlazadas. -Escribe sílabas -Escribe palabras. -Escribe frases Escribe dictados sencillos. -Vocabulario y expresión oral -Amplía su vocabulario -Aumenta la atención al realizar las tareas
Área de Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> -Ordena números de menor a mayor. -Ordena números de mayor a menor. -Completa con el anterior y posterior. -Relaciona objetos con medida en pasos. -Reconoce nociones espaciales. -Recita la serie numérica del 1 al 19. -Reconoce los números del 1 al 19. -Asocia cantidad a grafía del 1 al 19. -Organiza la serie numérica del 1 al 15. <p>Estos estándares anteriores se trabajaron haciendo uso de las teclas de un pequeño piano que se llevó al aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifica y lee los dígitos del 16 al número 20. -Asocia cantidad a grafía del número 1 al 19. -Conoce el concepto de decena. -Agrupa de 2 en 2, 3 en 3. -Hemos presentado dibujos agrupados en base al número que se estaba trabajando y se debía emparejar el número con los dibujos. -Descompone del 1 al 9. -Realiza sumas con apoyo gráfico. -Realiza sumas con y sin llevadas. -Inicia la resta con apoyo gráfico. -Realiza resta sin llevada. <p>Tanto para trabajar la suma como la resta, nos hemos servido de manipular objetos e instrumentos familiarizados con la disciplina musical. No ha sido complicado pues únicamente se trabajaba hasta el número nueve, por lo que siempre hemos tenido suficientes elementos a nuestro alcance.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifica derecha e izquierda en relación a sí misma. Se han tocado instrumentos de láminas para diferenciar derecha e izquierda. -Identificar derecha e izquierda en relación a otra persona. Hemos tocado instrumentos de láminas para diferenciar derecha e izquierda. -Compone puzzles de hasta 20 piezas. Las imágenes eran elementos

	<p>pertenecientes al mundo musical.</p> <p>-Encuentra la meta en laberintos. Ha coincidido que los protagonistas eran personajes de las canciones que cantábamos. Principalmente personajes Disney.</p> <p>-Encuentra hasta cuatro diferencias entre dos escenas. Para trabajarlo también hemos utilizado personajes de sus películas infantiles preferidas.</p> <p>-Encuentra entre muchos elementos con diferentes formas, tamaño colores y posiciones, todos los que son iguales a un modelo.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia

Al igual que se ha realizado con sus compañeros de educación especial, las actividades llevadas a cabo para abordar los contenidos y aprendizajes citados son los siguientes:

- En un primer lugar para trabajar todo el apartado de vocabulario, se ha recurrido s a canciones. En unas ocasiones eran populares y en otras se modificaban cambiando la letra a alguna canción conocida.

En cuanto a la discriminación auditiva se nombraban palabras relacionadas con instrumentos que mostrábamos a través de dibujos (por ejemplo un piano) y debían reconocer las vocales que sonaban.

Las actividades de dictados se han hecho utilizando vocabulario musical. También se ha utilizado la caja de letras musical para alcanzar los estándares anteriores. Se hacía uso de la fotografía del instrumento, personaje de las canciones o dibujos que se habían visto y haciendo uso de las letras que había en la caja musical, debían realizar la actividad de formar la palabrea, leer o aquella que correspondiese. Caja de letras Musical.

Tabla XVII. PTI del alumno 6

<i>P.T.I Alumno 6 Capacidades diferentes Intelectuales (Síndrome de Angelman)</i>	
Nivel de Competencia Curricular	Educación Infantil 4-5 años
Aspectos prioritarios a trabajar comunes a las distintas áreas	<p>-Pautas a seguir en la dinámica del aula: escucho, trabajo y juego.</p> <p>-Trabajo por proyectos para desarrollar su conducta adaptativa a través de la formación en habilidades adaptativas de autodirección, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, trabajo, ocio y tiempo libre, aprendizajes académicos funcionales.</p> <p>-Refuerzo positivo (verbal) cuando realice las conductas deseadas. No prestar atención cuando tenga rabietas. Pararle, ponerle el límite y dejar tiempo para que le pase. En ocasiones, es necesario sacarle fuera de clase hasta que se tranquilice.</p>

	<p>-Talleres de biblioteca, jardinería, fruta, comedor y de inclusión en el recreo.</p> <p>-Además de trabajar contenidos de áreas curriculares, también se realizaban aprendizajes y se trabajarán de forma pautada habilidades adaptativas a través de diferentes talleres, como son el de comunicación, el taller de jardinería, taller de biblioteca y taller de comedor. Como complemento se ha trabajado la adquisición de contenidos académico-funcionales que es el ámbito en el que incidimos con lo que determinamos llamar taller de música.</p>
Área de Lengua	<p>-Logra un vocabulario expresivo básico. Trabajábamos partiendo de una canción. Una de las elegidas fue la canción de los animales, con ella desarrollamos vocabulario que se trabajaría en clase.</p> <p>-Aumenta el vocabulario comprensivo básico. Para trabajar este estándar se ha utilizado también la canción de los animales.</p> <p>-Realiza dictados de letras (alargándole los fonemas). Se han trabajado sobre el abecedario musical que tenemos en el aula.</p> <p>-Aumenta la comprensión del lenguaje (entender ordenes sencillas)</p> <p>-Reconoce el vocabulario trabajado en clase: Para trabajar todo el apartado de vocabulario recurríamos a canciones, en unas ocasiones eran populares y en otras las inventábamos cambiando la letra a alguna canción conocida. Eso se hizo para hablar del material escolar, en ese caso se ha utilizado la música de los dibujos de "Dora la Exploradora".</p> <p>-Reconoce dependencias de la casa, material escolar, animales domésticos y salvajes, alimentos y la calle.</p> <p>-Discrimina las vocales en una palabra auditivamente. Se nombraban palabras relacionadas con instrumentos que mostrábamos a través de dibujos (por ejemplo piano), y debían reconocer las vocales que sonaban.</p> <p>-Escribe las vocales mayúsculas al dictado.</p> <p>-Identifica las vocales en minúscula.</p> <p>-Escribe las vocales en minúscula al dictado.</p> <p>-Identifica la letra l, p, m, s y t mayúscula</p> <p>-Escribe las letras trabajadas en mayúscula sin modelo.</p> <p>-Identifica las letras trabajadas en minúscula (m,p,l,s).</p> <p>-Lee palabras con las letras trabajadas.</p> <p>-Escribe palabras en mayúscula con las letras trabajadas.</p> <p>Para alcanzar todos los estándares anteriores, se ha seguido el mismo procedimiento de trabajo con todos ellos: cogíamos la fotografía del instrumento o personaje de las canciones o dibujos que se habían visto y ellos haciendo uso de las letras que había en la caja musical debían realizar la actividad de formar la palabrea, leer o aquella que correspondiese. Caja de letras Musical.</p> <p>-Escribe su nombre sin modelo en minúscula.</p> <p>-Recorta, rasga, pica, pega. Se han utilizado dibujos y fotografías de instrumentos.</p> <p>-Muestra atención en las actividades de clase.</p>
	<p>-Relaciona la grafía de los números trabajados (1 a 9) con los conceptos de cantidad. Hemos presentado dibujos agrupados en base al número que se estaba trabajando y él debía emparejar el número con los dibujos.(Tres tambores con la imagen del número 3).</p>

Área de Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> -Realiza la grafía de los números hasta el 29 sin guía. -Reconoce distintas formas geométricas círculo, cuadrado, triángulo. Se asociaba forma con distintos instrumentos (Círculo con pandero, triángulo con triángulo). -Clasifica, agrupa y ordena objetos. -Realiza dictados de números. -Colorea respetando márgenes. Dibujos relacionados con música, instrumentos, personajes de canciones. - Conoce las nociones espacio-temporales: <ul style="list-style-type: none"> - Grande-pequeño. Notas musicales o instrumentos grandes o pequeños para distinguir tamaños. -Día/noche. Este concepto se trabajó a través de la ópera La Flauta Mágica de Mozart. - Se inicia en el mecanismo de la suma. - Se inicia en el mecanismo de la resta. <p style="margin-left: 40px;">Tanto para trabajar la suma como la resta, nos hemos servido de manipular objetos e instrumentos familiarizados con la disciplina musical. No ha sido complicado pues únicamente se trabajaba hasta el número nueve, por lo que siempre hemos tenido suficientes elementos a nuestro alcance.</p> -Recorta, rasga, pica, pega. Se han utilizado dibujos y fotografías de instrumentos.
----------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

6.6.5. Cronograma de elaboración del Método Símpise

El proceso de creación para elaborar el trabajo se ha enfocado de la siguiente manera:

Durante el primer trimestre de curso, se trabajó con los alumnos descritos, haciendo uso de recursos de aprendizaje que podríamos denominar tradicionales, (realización de fichas, juegos manipulativos, conteo con ábacos, lectura de imágenes reales, etc.).

Al llevar a cabo la evaluación del trimestre y valorar los resultados obtenidos en el aula de Pedagogía Terapéutica, se pudo observar que aunque sí se habían establecido avances, aparentemente los alumnos no desarrollaban todo su potencial.

Durante un periodo de reflexión y autocrítica, algunas de las conclusiones que se arrojaron, tales como que deberían disfrutar continuamente del trabajo desarrollado en el aula de educación especial, condujeron a la idea de utilizar elementos y actividades musicales como

recurso de aprendizaje; tanto para trabajar los contenidos reflejados en su Plan de Trabajo Individualizado (en adelante PTI), los cuales pertenecen a áreas curriculares que no eran Música como para entender la motivación que les produce este tipo de actividades a los niños. Esto contribuiría a que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuese más eficaz. Una vez sopesado y considerando que podía ser viable la propuesta, se realizó una valoración de la situación real, procediendo a analizar posibles participantes y los objetivos y las capacidades que teníamos que alcanzar con los alumnos en función del PTI, para ver si eran susceptibles de poder trabajar a través de actividades cuyo principal elemento es la música. Al comprobar que era factible la idea, da comienzo el proceso de diseño y desarrollo de la propuesta, así como la confección de un listado de actividades musicales que vehiculizaran el proceso y la elaboración de material didáctico propio para desarrollarlo con los alumnos.

A lo largo del segundo trimestre del curso, la idea tomó forma tal y como se ha descrito y ya en el tercer trimestre se procedió a llevar la propuesta al aula de Pedagogía Terapéutica. Es relevante destacar, que los alumnos con los que se ha puesto en práctica el Método *Símpise*, ya habían trabajado aspectos curriculares a través de actividades musicales en el aula de apoyo, tales como el uso de canciones con y sin pictogramas y actividades de relajación escuchando música. Se realizaba esta actividad siempre al final de las sesiones, con el objetivo de que se incorporasen a la siguiente clase tranquilos; pero lo que nunca se había desarrollado era todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades focalizadas en un único centro de interés: la Música.

6.6.5.1. Cronograma y estructuración de las sesiones

En cuanto al desarrollo de las sesiones, se tomó la decisión de seguir siempre la misma estructura espacio-temporal, pues es básico realizarlo de esta manera, ya que los alumnos autistas y con discapacidad intelectual, precisan que se desarrollen las clases bajo esta premisa, por sus características particulares de su discapacidad. Para ello, se estableció que cada tipo de actividad se trabajase en la misma sesión dentro del cronograma semanal, es decir, en cada una de las sesiones se realizarían siempre las mismas actividades, de tal forma que el alumno siempre supiese de forma anticipada lo que haría. La actividad era la misma, pero evidentemente variaban los contenidos de trabajo.

Aun sabiendo que se contaría con poco tiempo para cada tipo de actividad, porque la duración de las clases era de 45 minutos, la distribución de las actividades por sesiones, se determinó en base al desarrollo de los tres ámbitos de la persona; aprovechando el hecho de que es necesario variar con frecuencia de actividad. Realmente, todos los días se trabajaban aspectos relacionados con el ámbito cognitivo, con el ámbito motriz y con el ámbito afectivo-social. Es importante reseñar dos aspectos importantes en relación al planteamiento de las clases. Uno de ellos es que siempre se comenzaba y finalizaba las sesiones de igual manera, ya fuese la primera, la segunda o la tercera sesión semanal. El inicio se hacía cantando la canción que trabajada esa semana y la verdad, es que era una actividad que les agradaba bastante. Como una de las capacidades que se pretendían desarrollar era la de mejorar la memoria, las canciones propuestas se trabajaban durante dos semanas, para que de esta manera se cantasen más veces y pudieran aprenderlas o al menos tararearlas, actividad que sí hacían. El final de las sesiones lo marcaba la actividad de relajación, que consistía en hacer como una “pequeña siesta” sobre la mesa de trabajo apoyándonos sobre los brazos y realizando una audición. Al igual que en el caso de las canciones, también se utilizaba la misma audición durante dos semanas.

El segundo aspecto a destacar, es que cada día tenía asignada la realización de una actividad protagonista que servía para marcar la rutina de trabajo a los niños, a la vez que introducía el trabajo de mesa. La primera sesión de clase semanal se identifica con la actividad de cantar y trabajar con canciones como eje central. Las actividades protagonistas de la segunda sesión semanal estaban marcadas por los juegos y por la realización del trabajo de mesa, tomando como eje central los instrumentos; y ya en la tercera sesión de clase, se focalizaba el trabajo en actividades psicomotrices, tales como el baile o la dramatización de canciones y el trabajo de mesa a través de actividades plásticas. Este planteamiento de trabajo se desarrolló durante las doce semanas de las que constó el tercer trimestre del curso 2015/16. Las actividades a realizar eran las mismas, pero evidentemente variaban los contenidos y aprendizajes que debían establecerse, por lo que únicamente presentaremos a continuación el cronograma de trabajo tipo que se siguió durante este periodo de tiempo.

Tabla XVII. Descripción de clases semanales en el aula de educación especial

DESCRIPCIÓN DE CLASES SEMANALES EN EL AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL		
1ª SESIÓN	2ª SESIÓN	3ª SESIÓN
<p>Siempre se daba comienzo a la sesión de clase cantando la canción seleccionada para esa semana. La primera semana, coincidiendo con el comienzo de la estación de la primavera, se eligió una canción del cancionero popular titulada “La primavera”. Este primer día, el tiempo real que se dedicaba a la canción era de 35 minutos, pues se utilizaba como elemento motivador y como eje para trabajar los contenidos del trabajo de mesa propios del PTI de cada uno de los alumnos.</p> <p>Podríamos decir que centrábamos la tarea en trabajos relacionados con el área de lengua. Un ejemplo era realizar actividades de lectoescritura y para ello jugábamos con la caja de letras musical. La actividad siempre seguía la misma pauta; se mostraba la fotografía de instrumentos musicales y debíamos formar su nombre.</p> <p>En este sentido, podemos afirmar</p>	<p>La segunda sesión semanal daba comienzo con la canción de la semana. Era una actividad a la que le dedicábamos cinco minutos, pues se utilizaba como elemento motivador.</p> <p>Seguidamente se tomó como eje generador de trabajo, los juegos los instrumentos. Aunque todo el desarrollo de las clases se fundamentaba en el carácter lúdico, contar con puros materiales de juego, les servía de gran motivación a la par que de aprendizaje.</p> <p>En cuanto al uso de los instrumentos, bien en cuando a visionado de fotografías, dibujos o manipulación, se trataba de enfocar utilización hacia el área de matemáticas. Con ellos hacíamos conteos, iniciación al cálculo y todas aquellas actividades que se han descrito en los epígrafes anteriores.</p> <p>En ambos tipos de actividades el tiempo de trabajo dedicado a</p>	<p>La tercera sesión semanal de clase, daba inicio con la canción elegida. Se cantaba durante cinco minutos y ya pasábamos a realizar la actividad programada.</p> <p>La actividad protagonista del tercer día era la dramatización, y baile de las piezas musicales elegidas, así como la realización de actividades pláticas relacionadas con este primer elemento de trabajo.</p> <p>En esta primera semana todo giró en torno a la primavera y se buscaba desarrollar la actividad de expresión corporal con un fragmento de la película Bambi, en la que se habla de la primavera.</p> <p>La parte de actividad plástica consistió en colorear un tambor. Se eligió este instrumento por tener el mismo nombre que el conejito amigo de Bambi, al cual también colorearon.</p> <p>Los últimos diez minutos de clase</p>

<p>que se hacían múltiples variaciones de la actividad para intentar afianzar el aprendizaje de la letra o letras que se estuviesen trabajando, así como otras muchas de las actividades descritas anteriormente.</p> <p>Para alcanzar el desarrollo de objetivos motrices, se trataba de imitar la forma de tocar los instrumentos, prevista en las fotografías.</p> <p>Por último, se dedicaban aproximadamente los 10 minutos finales a escuchar música tranquila para intentar relajarnos. La audición que sirvió para buscar la relajación fue la Primavera de Vivaldi.</p>	<p>ellas era de 30 minutos, y al igual que en la primera sesión, se finalizaba con la actividad de relajación, a la cual le dedicábamos los diez minutos finales con la audición de La Primavera de Antoni Vivaldi.</p>	<p>se dedicaron a intentar relajarnos con Vivaldi y su obra: La primavera.</p>
--	---	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla XIX. *Cronograma de actividades*

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES					
SEMANAS	CANCIONES	AUDICIONES	MOVIMIENTO	JUEGOS	ACT.PLÁSTICAS
28 de marzo	La primavera	La primavera	La primavera	Dominó	Colorear el
3 de abril	Popular	Vivaldi	Bambi- Disney	Musical	tambor
4 de abril	La primavera	La primavera	La primavera	Tarjetas de	Picar una nota
10 de abril	Popular	Vivaldi	Bambi- Disney	Memoria Musical	musical

11 de abril 17 de abril	Los números Popular	Tema principal Forrest Gump	Soy una taza Cantajuegos	Juego de las tarjetas de colores	Recortar la caja china
18 de abril 24 de abril	Los números Popular	Tema principal Forrest Gump	Soy una taza Cantajuegos	Encontrar las diferencias	Rellenar con plastilina las maracas
25 de abril 1 de mayo	Susanita tiene un ratón. Miliki	La Flauta Mágica. Mozart	Paseo de los naipes. Alicia en el país de las maravillas. Disney	Dominó Musical	Colorear con témpera el triángulo
2 de mayo 8 de mayo	Susanita tiene un ratón. Miliki	La Flauta Mágica. Mozart	Paseo de los naipes. Alicia en el país de las maravillas. Disney	Tarjetas de Memoria Musical	Picar una nota musical
9 de mayo 15 de mayo	Los animales Popular	Ice Eduardo Manostijeras	Juan pequeño baila	Juego de las tarjetas de colores	Recortar las claves
16 de mayo 22 de mayo	Los animales Popular	Ice Eduardo Manostijeras	Juan pequeño baila	Encontrar las diferencias	Rellenar con plastilina los platillos
23 de mayo 29 de mayo	Drilo el cocodrilo La pandilla de Drilo	Memorias de África	Aprendiz de brujo. (Dukas) Fantasía. Disney	Dominó Musical	Colorear con ceras blandas las castañuelas
30 de mayo 5 de junio	Drilo el cocodrilo La pandilla de Drilo	Memorias de África	Aprendiz de brujo. (Dukas) Fantasía. Disney	Tarjetas de Memoria Musical	Picar una nota musical
6 de junio 12 de junio	Mi caballo	Fantasía 2000	Eres m príncipe azul. La bella durmiente.	Juego de las tarjetas de colores	Construir un palo de lluvia

			Disney		
13 de junio 19 de junio	Mi caballo	Fantasía 2000	Eres m príncipe azul. La bella durmiente. Disney	Encontrar las diferencias	Construir un palo de lluvia

Fuente: Elaboración propia

6.6.6. Evaluación de la propuesta de intervención

La evaluación es un instrumento esencial, pero instrumento y, consecuentemente, no puede convertirse en un fin en sí mismo, entre otras razones porque no se efectúa en un único momento sino a lo largo de todo el proceso, proporcionando información para las decisiones que se van tomando en su puesta en marcha y desarrollo, así como al final del mismo. Por lo tanto el proceso será el elemento a destacar con mayor preponderancia, por lo que en este caso la evaluación ha abarcado todos los elementos del programa ya que todos ellos son relevantes, desde la toma de decisiones sobre el tipo de programa que se implantará, hasta su diseño, ejecución, y por supuesto los objetivos y resultados, lo cual se ha llevado a cabo a través de manifestaciones observables y medibles.

Los resultados confirman, en referencia a la manera en la que ha sido diseñado y estructurado el programa de intervención, que el hecho de haber podido trabajar de dos maneras diferentes a lo largo de un mismo curso escolar (durante el primer y segundo trimestre de forma tradicional y durante el tercer trimestre utilizando de forma exclusiva el recurso musical en el aula de educación especial), ha supuesto que se percibiesen con más intensidad e inmediatez temporal las diferencias entre ambos métodos, aun sin existir variaciones en los recursos personales. No obstante lo hemos considerado como positivo por la misma razón expuesta.

En cuanto al contexto en el que se ha desarrollado el programa, se debe reseñar que es un contexto totalmente comprometido con la atención a la diversidad. Esta circunstancia ha propiciado el poner en práctica el programa de intervención presentado, pues durante toda su gestación, preparación y puesta en práctica se ha facilitado el desarrollo del mismo. Sin duda alguna la valoración es notable.

Con respecto a la implantación y metodología del programa, diremos que se realizó contando con todos los apoyos posibles en el centro. En el aula los alumnos participaron en todo momento de forma activa siguiendo la metodología planteada, la cual ha resultado acertada y satisfactoria. Para la evaluación de la efectividad de la intervención se consideró la comparación de los resultados académicos obtenidos en el primer y segundo trimestre de curso con los obtenidos en el tercer trimestre.

Por último, realizaremos la valoración independiente de cada uno de los objetivos que se plantearon como propios del programa de la intervención.

❖ Valoración de los objetivos del programa de intervención

En el caso del programa de intervención *Símpise*, los objetivos planteados fueron los siguientes:

- ✓ En relación con el objetivo “Minimizar las dificultades en las relaciones sociales y mejorar la capacidad de comunicación de alumnos con capacidades diferentes intelectuales y capacidades diferentes con trastorno del espectro autista”. Es un objetivo que se ha conseguido pues en todos los alumnos, se ha mejorado el nivel de comunicación especialmente entre sus iguales.
- ✓ El objetivo “Intentar que el alumnado con capacidades diferentes intelectuales y autismo, se integre y participe de forma más activa en el funcionamiento del aula a través de la música”. Se ha de señalar que salvo en el caso de dos de los alumnos, ya el resto participaba alegremente en el funcionamiento del aula; no obstante en todos ellos se ha percibido mayor integración y nivel de participación, por lo que podemos dar por cumplido el objetivo.
- ✓ Facilitar el disfrute de los alumnos con capacidades diferentes con autismo y capacidades diferentes intelectuales aprendiendo utilizando recursos musicales. Es un objetivo que se ha cumplido ampliamente. Los alumnos han mostrado gran alegría al trabajar en el aula de educación especial, utilizando constantemente la música.
- ✓ Destacar la importancia de la música para establecer aprendizajes significativos en todas las áreas curriculares de alumnos con Capacidades Diferentes con autismo y capacidades diferentes intelectuales. Consideramos que es un objetivo que se ha conseguido que los

alumnos estableciesen aprendizajes significativos utilizando la música como recurso educativo, lo cual le otorga la importancia que se busca.

- ✓ Demostrar la importancia que tiene la educación musical en la formación y desarrollo integral de la persona. Al igual que en el caso anterior, sí es un objetivo cumplido porque se han desarrollado capacidades relacionadas con todos los ámbitos de la persona al enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el recurso musical, dando lugar a que se le reconozca la importancia que se pretendía se le reconociese.
- ✓ Conocer, comprender y ampliar conocimientos sobre las características del alumnado con capacidades diferentes y la respuesta educativa que necesitan. La investigación teórica nos ha conducido a conocer con cierta profundidad a los alumnos con capacidades diferentes para los que se ha elaborado el programa de intervención; esto significa que el objetivo se ha conseguido.
- ✓ Continuar formándose de forma permanente para aplicar conocimientos a la práctica educativa diaria. Cada día entrar en el aula supone enfrentarse a nuevas situaciones educativas, intentar afrontar los retos diarios derivados de ello implica formarse para poder aplicar los conocimientos a la práctica diaria. El simple hecho de realizar la investigación teórica, ya pone de manifiesto que nos hemos formado, lo que nos lleva al hecho de que el objetivo planteado se ha cumplido.
- ✓ Atender de forma adecuada a los alumnos con capacidades diferentes con trastorno del espectro autista y a los alumnos con capacidades diferentes intelectuales en el aula de educación especial utilizando una metodología participativa a través de la música como elemento motivador. Los alumnos se han sentido muy motivados para aprender al hacer uso de la disciplina musical como vehículo en el proceso educativo.
- ✓ Despertar el interés de la comunidad educativa por la Música, propiciando una actitud de sensibilización hacia ella por su importancia en la formación integral de la persona. El objetivo centrado en la idea de aportar valor a la disciplina musical, para tratar que toda la comunidad educativa conozca la importancia de la educación musical en la formación integral de las personas, consideramos que se ha alcanzado. Los datos presentados procedentes de expertos en la materia, servirán para demostrar que la música es mucho más que entretenimiento, es arte, es cultura y en formación. Es probable que también

haya contribuido de forma positiva el hecho de poder utilizar la música como recurso educativo para alcanzar objetivos no puramente musicales.

- ✓ Desarrollar capacidades para enfrentarse al aprendizaje autónomo. El realizar el programa de intervención, haciendo uso de una metodología tan activa y participativa, tanto para los alumnos como para el profesorado, implica que se hayan desarrollado capacidades que implican el desarrollo de habilidades de trabajo autónomo, con lo que podemos dar por alcanzado este objetivo.
- ✓ Potenciar la participación adecuada y efectiva en situaciones de comunicación. La música, tal y como se ha venido poniendo de manifiesto a lo largo del trabajo, consigue que nos expresemos de diversas maneras, y si nos expresamos podemos pensar que nos comunicamos, y sí, todos nuestro alumnos se han sentido felices al poder expresarse libremente. También se ha conseguido este objetivo.
- ✓ Identificar y comprender el papel motivador de la música en la enseñanza de los alumnos de Educación Primaria con Capacidades Diferentes. Ver disfrutar a nuestros alumnos con capacidades diferentes a través de la música realizando las actividades propuestas, unos más que otros cada uno en su medida y según el día por sus características particulares, nos ha hecho comprender que la música es un gran elemento motivador en el proceso educativo. Sin dudarlo, podemos afirmar que el objetivo se ha cumplido.
- ✓ Potenciar el papel de la música en la sociedad actual, valorando su importancia con respecto a la integración e inclusión social. Con respecto a este objetivo, creemos que mediante el Método *Símpise* sí se ha potenciado el papel de la música en la sociedad actual, puesto que lo hemos desarrollado en las aulas de un colegio y éste forma parte de la sociedad pero hemos de decir que no sabemos con certeza que se haya conseguido, aunque sí nos gustaría que el pequeño granito de arena haya contribuido a ello.

PARTE IV. CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII

Conclusiones de la investigación, limitaciones y prospectiva

Este último apartado del trabajo corresponde hacer referencia a las conclusiones del estudio, así como a las limitaciones y prospectiva, Aunque en el tema que nos ocupa podríamos atrevernos a decir que es un tema inconcluso, porque aún podemos y debemos mejorar notablemente en todas aquellas cuestiones referidas a la Educación Especial. Al hablar de mejorar se hace referencia a todos los aspectos que se han abordado en el trabajo. En el momento de realizar la actividad, uno mismo se va dando cuenta de que el conocimiento que se tiene sobre la Educación Especial no es suficiente.

En este sentido, cabe destacar las siguientes cuestiones:

La realización del trabajo de tesis presentando se iniciaba con una introducción y una justificación del mismo, con la necesidad de encontrar confirmación científica con respecto a la investigación planteada, y como se ha podido comprobar, numerosos autores han manifestado interés por el tema que pone de manifiesto la importancia que tiene la disciplina musical en el desarrollo integral de la persona así como la influencia que ejerce la música en el desarrollo de personas con limitaciones.

Se hace muy difícil asimilar el hecho de que las personas con necesidades educativas especiales, y más con capacidades diferentes psíquicas, quedasen relegadas a un segundo plano, por lo que celebraremos pensar que actualmente desempeñamos nuestra labor docente en la etapa de la inclusión. El hecho de realizar un ejercicio de documentación con respecto al tratamiento de la educación especial desde el punto de vista legislativo, social y educativo, nos hace valorar la educación inclusiva como la respuesta ofrecida en la actualidad , a la vez que nos proporciona gran tristeza el hecho de ser algo tan reciente. En el ámbito educativo se convierte en estrictamente necesario y fundamental que todos los profesionales implicados en la Educación

Especial sigan formándose para poder desarrollar una eficaz labor profesional, no obstante, no debemos olvidar que también es necesario que no sólo los profesionales en el tema atiendan convenientemente a estas personas, el resto de la sociedad no puede ni debe hacer “oídos sordos”, pues no sólo presenta necesidades educativas especiales y es susceptible de necesitar la educación especial aquella persona que presente limitaciones. Por lo tanto debemos tomar conciencia y hacer tomar conciencia de la importancia que tiene para la comunidad educativa la inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales.

Con esta pequeña reflexión intentamos manifestar gratitud y reconocimiento hacia todos aquellos que han luchado por la Educación Especial y han luchado porque que tomemos conciencia del hecho de que “todos nosotros “somos iguales aunque siempre sin perder la individualidad. Realmente es algo que ya sabíamos, pero que con demasiada frecuencia olvidamos y esto nos ocasiona si no serios problemas, sí multitud de inconvenientes como pueden ser todas aquellas situaciones en las que no comprendemos a los demás o aquellas en las que nos sentimos incomprendidos.

Pero nuestro proyecto no se refiere de manera unilateral a las personas con capacidades diferentes. En nuestro trabajo tenemos dos pilares. Uno de ellos son las personas que presentan capacidades diferentes, concretamente capacidades diferentes intelectuales y capacidades diferentes con trastorno del espectro autista, por lo que hemos abordado de forma teórica, todos los aspectos relevantes con respecto a ellos, pues es cuestión básica poseer este tipo de conocimientos y así quedó formulado en uno de los objetivos. El otro pilar es la disciplina musical, sobre la cual también hemos tratado de ilustrarnos y documentarnos ampliamente, conociendo desde las grandes aportaciones que proporciona a la persona, en todos los ámbitos que la configuran, cognitivo, psicomotriz y afectivo, así como las influencias educativas a lo largo de la historia, hasta el enfoque terapéutico de la música frente a la educación musical. Podemos decir que la labor documental ha sido elemento indispensable para desarrollar la propuesta de intervención planteada.

Por separado ambos elementos forman parte de la tesis, pero el cuerpo real de la misma, se configura al establecerse la relación simbiótica entre música y capacidades diferentes intelectuales y capacidades diferentes con autismo, puesto que el trabajo de investigación se basa en la puesta en práctica de un programa de intervención cuyo recurso educativo es la música con

el propósito de conocer si este tipo de alumnado adquiere objetivos no musicales, y la conclusión de ello es un sí rotundo.

Hasta llegar al conocimiento de esta conclusión, ha sido necesario desarrollar una ardua labor tanto teórica como práctica, entendiendo como práctica, la elaboración de la propuesta y el desarrollo de las clases en el aula de educación especial. Con respecto a ambas cuestiones debemos reconocer que la valoración es positiva. Se han obtenido resultados óptimos y hemos disfrutado con el trabajo de aula.

A continuación, nos centraremos en los objetivos e hipótesis planteadas, pues su posible confirmación hará que todo el esfuerzo depositado, se vea correspondido.

7.1. Conclusiones diferenciadas

En el presente apartado, se dará cierre al Trabajo de Tesis Doctoral, estableciendo la valoración y respuesta a cada uno de los objetivos que nos planteábamos al iniciar nuestra investigación. Seguidamente, daremos validez o no a las hipótesis formuladas previamente.

❖ En relación a los objetivos generales propuestos:

- Realizar un estudio que permita demostrar científicamente que el uso de la música como recurso educativo, permite que alumnos con capacidades diferentes intelectuales y alumnos con capacidades diferentes con trastorno del espectro autista establezcan aprendizajes significativos en todas las áreas del currículo.
- Desarrollar un programa de intervención educativa basado en una metodología activa y participativa a través de la música, que permita y potencie el desarrollo de una educación integral de los alumnos.

Como conclusión sobre el primer objetivo, es posible argumentar que, tras evaluar y valorar los resultados obtenidos por los alumnos con autismo y los alumnos con capacidades diferentes intelectuales con los que se ha llevado a la práctica el Método Símpise en el proceso de enseñanza aprendizaje, se ha demostrado que se pueden establecer aprendizajes significativos no musicales, que contribuyan a la adquisición de las competencias clave y a la consecución del pleno desarrollo integral de la persona.

Todos los alumnos han conseguido obtener una valoración positiva con respecto a su plan de trabajo individualizado (PTI), debiendo decir que en el aula de pedagogía terapéutica, todas las actividades realizadas giraban en torno al mismo centro de interés, la música, lo que significa que esta disciplina utilizada como recurso de aprendizaje, ha propiciado que los alumnos alcancen los objetivos propuestos.

Con respecto al segundo objetivo planteado, debemos confirmar que se ha cumplido notablemente, pues se ha llevado a la práctica el programa de intervención tal y como lo enfocábamos y se ha conseguido que a través de él se desarrollen de forma integral nuestros alumnos. Todos ellos han participado activamente en la realización de las tareas de clase, lo que puede ser un indicativo del por qué se han alcanzado los objetivos propuestos. Por poner un ejemplo, dos alumnos se han sentido profundamente felices a la hora de trabajar actividades de música desde el enfoque que lo hemos hecho, ello nos da idea de que la música contribuye a alcanzar el desarrollo personal perseguido de alumnos con capacidades diferentes.

- ❖ En cuanto a los objetivos específicos que nos planteábamos, las conclusiones obtenidas son las siguientes:
 - ✓ Abordar el proceso educativo en el aula de educación especial a través de actividades musicales, descubriendo así el valor de la música como recurso educativo en sí misma.

En el aula de educación especial, tienen cabida todo tipo de actividades y recursos, lo que puede que no sea tan habitual es que únicamente se trabaje en torno a un mismo eje para alcanzar los objetivos propuestos. Pues bien, no solamente se ha

utilizado un único tema, sino que además, ha sido un tema que ha dado mucho juego al ofrecer tantas posibilidades.

Sin duda alguna, la música es algo más que cantar, tocar o escuchar. Podemos decir que la variedad de actividades que se han realizado y que no se han realizado por falta de tiempo es amplísima. Hemos descubierto en la música un gran recurso educativo a través del cual se han establecido aprendizajes significativos relacionados con todas las áreas de conocimiento.

- ✓ Conocer las principales pedagogías musicales del siglo XX.

El conocimiento de las aportaciones de los pedagogos musicales más relevantes del siglo XX, desde el inicio del planteamiento del proyecto, se consideró como uno de los requisitos indispensables para elaborar el programa de intervención. La principal razón de ello se centra en la necesidad de contar con una base teórica sólida que garantice y respalde el planteamiento personal del programa diseñado.

- ✓ Confirmar que la música permite establecer aprendizajes significativos no musicales, que propicia el alcanzar objetivos y desarrollar capacidades no puramente musicales.

Tras llevar a cabo el desarrollo del programa de intervención en el aula y comprobar los resultados obtenidos de dicha aplicación, los cuales han sido muy positivos, estamos en disposición de afirmar, que los alumnos han establecido aprendizajes significativos en áreas curriculares que no son el área de música. Por tanto el objetivo planteado se ha conseguido.

- ✓ Analizar la importancia de la educación musical en el desarrollo integral de los alumnos mediante la fundamentación teórica de la cuestión.

El hecho de plantearse como objetivo prioritario de la Educación Primaria el alcanzar un desarrollo integral como personas a lo largo de esta etapa, supone que el profesorado deba indagar para encontrar los medios y recursos óptimos y los

ponga al alcance del alumnado para conseguirlo. En base a esta idea, nos planteamos utilizar la disciplina musical, no sin llevar a cabo previamente la necesaria documentación teórica que garantice que la elección de dicho recurso es adecuada. Por ello, podemos afirmar que el objetivo de analizar la importancia de la educación musical a través de la fundamentación teórica se ha llevado a cabo y ha sido cumplido.

- ✓ Comparar las diferentes nomenclaturas utilizadas para denominar a las personas con Necesidades Educativas Especiales.

Es un objetivo muy relevante para nuestra tesis principalmente por dos razones. Una de ellas es la necesidad de referirnos a las personas que presentan limitaciones de manera ajustada a los derechos de todas las personas y la segunda razón es la de justificar la elección del término Capacidades Diferentes, que por nuestra parte se había determinado como idónea para nominarles. A la hora de plantear el cómo denominar a las personas con necesidades educativas especiales, nos encontramos con que existían diferentes términos para ello, incluso hemos podido comprobar cómo algunos ya están desplazados por la comunidad científica, pero aun así se siguen utilizando. Desde nuestro prisma era básico conocer como estaba la cuestión, para proceder a determinar el término que mejor se adaptaba a nuestro enfoque, por lo que se procedió a realizar un análisis teórico que nos permitiese obtener respuesta. La comparación se realizó, lo que significa que el objetivo se ha conseguido.

- ✓ Profundizar en el conocimiento de capacidades diferentes intelectuales y el trastorno del espectro autista.

Elaborar un programa de intervención para aplicarlo con alumnos con discapacidad intelectual, lo primero que supone es el conocer profundamente las características del alumnado con el que se va a trabajar. Por tanto, se ha procedido a realizar dicho conocimiento y el objetivo ha sido alcanzado.

Igualmente ha sido indispensable adentrarnos en el conocimiento de la patología del autismo para de esta manera poder ajustar de forma adecuada el programa de intervención diseñado.

- ✓ Analizar la relación entre educación musical y musicoterapia.

En el planteamiento inicial de la propuesta desarrollada, cabía la posibilidad de enfocarlo hacia el campo de la musicoterapia, pero no se pretendió en ningún momento hacer terapia a través de la música para lograr un efecto curativo. Aunque se tenía muy claro que se perseguía utilizar la disciplina musical como único recurso educativo en el aula de Pedagogía Terapéutica para alcanzar un desarrollo integral de la persona, se consideró importante el establecer los límites entre ambos conceptos educativos para evitar confusiones. La aclaración se ha plasmado en el texto y por consiguiente el objetivo propuesto se ha cumplido.

- ✓ Diseñar un programa de intervención musical adaptado a las características de alumnado con capacidades diferentes intelectuales y capacidades diferentes con trastorno del espectro autista y aplicarlo en el aula de Educación Especial, de tal manera que se pueda generar un modelo educativo de referencia que permita al profesorado favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnado con capacidades diferentes.

Tras determinar y valorar el objeto de estudio de la tesis doctoral, se procedió a diseñar el programa presentado. Como se ha podido comprobar en la lectura del documento, ha sido una labor que se ha desarrollado, dando por alcanzado el objetivo. Indudablemente se ha preparado un material que podrá ser utilizado por otros profesores, pero la realidad es que cada docente deberá configurarlo y crear su propio material en función de las características de los alumnos con los que vaya a trabajar y de los objetivos que pretenda conseguir. Se ha conseguido elaborar un fondo de recursos para que otros profesionales puedan hacer uso del mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos con capacidades diferentes. Sin duda alguna, consideramos que la propuesta de intervención, puede catalogarse como banco de recursos, o al menos banco de ideas para ser llevada a la práctica en

el aula y darle vida con todos aquellos alumnos que lo necesiten. Por otra parte, debe enfatizarse el hecho de que son recursos abiertos, es decir, cada profesional lo podrá ajustar a las temáticas, objetivos y necesidades que le surjan en función del alumnado con el que vaya a trabajar.

- ✓ Aplicar en el aula de educación especial el programa de intervención diseñado para trabajar con alumnos con capacidades diferentes intelectuales y alumnos con capacidades diferentes con autismo.

La experiencia de haber vivido que el proyecto presentado desde que comenzó a gestarse, tomó vida en el aula de Educación Especial con seis alumnos con capacidades diferentes intelectuales y con capacidades diferentes por trastorno del espectro autista, pone de manifiesto que el objetivo reflejado ha sido cumplido.

- ❖ Tras presentar la valoración de los objetivos, a continuación, exponemos las conclusiones del estudio realizado en función de la relación de los resultados obtenidos, con respecto a las hipótesis formuladas previamente.

Hipótesis 1.

Los alumnos con capacidades diferentes intelectuales y capacidades diferentes por trastorno del espectro autista consiguen alcanzar objetivos no puramente musicales a través del uso de la música como recurso de aprendizaje.

Para valorar esta hipótesis es necesario recurrir a los resultados obtenidos en relación a los planes de trabajo individualizados de cada uno de los alumnos con los que se ha trabajado el programa de intervención desarrollado. En el caso de los alumnos 2, 4, 5 y 6, las expectativas se han cumplido ampliamente. En el caso de los alumnos 1 y 3, no podemos decir que los resultados hayan sido negativos, pero es cierto que el nivel no ha sido tan alto como el de sus compañeros. Han establecido aprendizajes significativos en todas las áreas y han conseguido un nivel de consecución de los objetivos y un desarrollo de las capacidades por encima al que se había experimentado en la primera evaluación, periodo en el que no se utilizaban los elementos musicales como recurso de aprendizaje.

Hipótesis 2

El adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje es clave para potenciar el desarrollo de capacidades cognitivas, como puede ser a través del aprendizaje de canciones de memoria. Mediante la realización de estas producciones y creando un clima agradable de trabajo en el que el alumnado se pueda expresar con libertad, desde un prisma lúdico, como principio metodológico básico se contribuirá a desarrollar capacidades afectivo sociales y por supuesto no olvidaremos las habilidades psicomotrices que se fomentan pues la música es pura actividad, se canta, se toca, se baila, puro movimiento. Con estas aportaciones a modo de ejemplo, se trata de validar la hipótesis “La disciplina musical contribuye a la formación integral del alumno y a su desarrollo”.

Hipótesis 3

Los alumnos con capacidades diferentes intelectuales y capacidades diferentes por trastorno del espectro autista manifiestan mayor grado de motivación hacia el proceso educativo cuando se utiliza la música como recurso de aprendizaje.

Gracias a los datos obtenidos en esta investigación consideramos que las actividades musicales benefician notablemente a los alumnos en el desarrollo de su trabajo y aprendizaje escolar. Tal y como reflejábamos siguiendo las aportaciones de entendidos en la materia, la música es fuente de motivación, y se enfrentan a los aprendizajes con mayor predisposición. Se mejora la concentración, la atención, la imaginación, la observación, la autoestima, el respeto por uno mismo y por los demás, la voluntad, la memoria, la observación, la iniciativa, y la autoconfianza entre otras cuestiones, aspectos básicos para poseer un concepto positivo de la propia persona. Las habilidades y capacidades afectivo-sociales, si cabe, en el caso de los alumnos con capacidades diferentes serán perseguidas con más intención puesto que su desarrollo, consecución e interiorización potenciarán la inclusión, objetivo prioritario a conseguir.

7.2. Discusión de resultados

Por último, consideramos necesario presentar las siguientes reflexiones a modo de discusión de resultados, tras conocer la validación de las hipótesis y la valoración de los objetivos.

Este trabajo de investigación ha permitido reflexionar acerca de la educación musical como un elemento que indiscutiblemente desarrolla capacidades en todos los ámbitos de la persona. Consideramos que la utilización de metodologías que implican la participación activa por parte del alumno con capacidades diferentes con trastorno del espectro autista y alumnos con capacidades diferentes intelectuales, mejora la predisposición hacia el aprendizaje. En este sentido, es en la disciplina musical dónde hemos comprobado que se encuentra el contexto perfecto para desarrollar la labor docente, en el aula de educación especial y con alumnado de estas características.

Es necesario que toda la comunidad educativa, asuma que estos beneficios son reales para todos los alumnos, y así lo ponen de manifiesto las investigaciones y la formación que se está realizando. La música es algo más que diversión o elemento curricular para desarrollar habilidades musicales. La música favorece el aprendizaje de contenidos propios de cualquier área curricular. Se puede utilizar como recurso educativo para establecer numerosos tipos de aprendizajes.

Las investigaciones muestran que la música puede tener un impacto positivo en una gran cantidad de actividades cognitivas. La enseñanza musical va introduciendo al alumno en el aprendizaje de operaciones lógico-matemáticas, tales como la suma. Además, aprenden y recuerdan a través de la música las canciones y a su vez, mejoran la creatividad cambiando la letra de estas partituras.

En el plano psicomotriz existe una amplia gama de actividades musicales que desarrollan diferentes facetas de este campo como por ejemplo tararear, cantar, aplaudir, zapatear, tocar instrumentos. Desarrollar el trabajo a través de actividades musicales, les hace sentir felices, a la vez que desarrolla las competencias individuales y aporta beneficios a sus relaciones interpersonales. La música con cualquiera de sus manifestaciones, les facilita el desinhibirse al expresar sentimientos y pensamientos. Reconociéndoles su esfuerzo personal. Además con una actitud creativa se generan climas humanos emotivos.

Otro aspecto importante en el desarrollo de esta investigación, hace referencia al hecho de no ver como suficiente el trabajo realizado si no se ve ampliado a un número mayor de alumnos, independientemente de las capacidades que se posean. Es necesario experimentar activamente la música para disfrutar de sus beneficios. En el ámbito escolar, se viven experiencias musicales muy positivas por lo favorecedor del contexto, ya que no se circunscriben únicamente a la enseñanza de una canción, se cuenta con un acercamiento enriquecedor al mundo musical, en cuanto a que el profesor bajo unos criterios pedagógicos fundamentados correctamente y en un ambiente y clima de seguridad y confianza en el que cada uno manifiesta de forma espontánea, su vida musical interna sin timidez y medios, perseguirá continuamente el desarrollo de la formación integral de la persona.

En cuanto al sentimiento personal sobre la realización de este proyecto, se ha visto impregnado constantemente de la necesidad de desarrollar de forma óptima y eficaz el recurso musical, para mejorar el proceso educativo, de tal forma que los alumnos para los que se ha elaborado el programa de intervención, alcanzasen los objetivos y capacidades de la forma más divertida y eficaz posible. Para ello, un factor importante se ha centrado en el conocimiento profundo de la realidad de cada alumno así como en la realización de un trabajo concienzudo de preparación de las clases.

Con respecto a la búsqueda y recopilación de la información, ha sido tarea ardua y hemos tratado de hacerlo de la forma más objetiva posible.

Para concluir el análisis empírico de la investigación, manifestar que trabajar con niños con capacidades diferentes haciendo uso de la disciplina musical, facilita ampliamente el desarrollo de las clases, aunque es requisito indispensable haber realizado un trabajo previo con respecto a todos los elementos intervinientes, es decir, tener bien preparada la sesión de clase, garantiza la obtención de beneficios.

7.3. Limitaciones

Como todo trabajo de investigación, esta Tesis Doctoral ha presentado diversas limitaciones que pueden ser el punto de partida de nuevos estudios sobre el tema. Para dar una visión completa y global del proceso, es necesario abordarlas, por lo que a continuación presentaremos las más destacables.

El tema de la atención a la diversidad es un tema de interés creciente que presenta necesidades urgentes, y aunque el centro educativo ha mostrado absoluta conformidad y apoyo para que se pudiese poner en marcha el programa de intervención, es cierto que constituye una limitación la escasa coordinación con el resto de docentes de los alumnos. Habría sido muy interesante que hubiesen existido sesiones de coordinación estructurada con el resto de profesorado, para que se pudiera establecer una relación directa entre los contenidos curriculares que se siguen en el aula ordinaria.

Con respecto a la aplicación del programa, destacaremos la dificultad que ha entrañado el elaborar material específico para el aula de pedagogía terapéutica con recursos técnicos y materiales gráfico-plásticos.

En relación a los participantes, la limitación más relevante se ha centrado en el hecho de que la muestra con la que hemos trabajado, es a priori muy reducida. Por ello, sería muy interesante poder desarrollar en un futuro, un estudio con muestras más amplias y más diversas en cuanto a tipos de capacidades diferentes intelectuales y capacidades diferentes con trastorno del espectro autista a contextos socioculturales diferentes.

De este modo tendríamos la posibilidad de extraer conclusiones más generalizables. Para superar esta limitación, necesitaríamos contar con un volumen mayor de profesorado interesado en recibir la formación requerida para aplicar el programa *Símpise* en sus aulas, algo que no siempre es posible debido a la sobrecarga laboral del docente.

Otra limitación con la que nos hemos encontrado está relacionada con lo que podríamos denominar la “variable profesorado”. Hemos de tener en cuenta que el programa ha sido aplicado por una sola profesora. Por lo que no sabemos hasta qué punto ha podido influir su personalidad y estilo educativo en el éxito de la intervención.

También consideramos como limitación importante la duración de aplicación del programa de intervención. En futuras investigaciones sería interesante aplicar el programa durante un periodo de tiempo más largo, pues un trimestre puede ser tiempo insuficiente para poder comprobar si se aprecian cambios significativos en lo que respecta a la consecución de mejores resultados utilizando el método *Símpise* que haciendo uso de lo que hemos venido llamando métodos tradicionales. Para poder efectuar esta ampliación en la duración del programa, sería necesario contar con la voluntariedad del profesorado y con la colaboración de los centros educativos, algo que no siempre es posible.

Es importante destacar que, la realidad que aquí se ha investigado es parcial, y, por tanto, los resultados no son extrapolables al resto de la población, pues son fruto de la descripción del proceso educativo en un momento y en un lugar específico y están encaminados a comprender los hechos in situ y a la mejora de los mismos.

Por último, el hecho de no tener un seguimiento de los resultados obtenidos unido a no poder ser agente presencial del trabajo continuado y de la evolución de estos alumnos, constituye una limitación relevante a considerar.

7.4. Prospectiva y líneas futuras de actuación

Para finalizar, después de elaborar las conclusiones y resaltar sus limitaciones, es necesario reflexionar sobre algunas líneas de investigación futura que pudieran enriquecer y validar los frutos obtenidos en este trabajo.

Si se interpreta la educación como un proceso a seguir que permita recorrer un camino, se está incluyendo de forma natural la característica de búsqueda, pues todos los elementos participantes varían. En este sentido, podemos afirmar que estamos ante una continua necesidad de retroalimentarse que permitirá ofrecer la mejor educación posible en esta sociedad cambiante y plural. Por ello, bajo este prisma y en base a los resultados obtenidos, se han establecido las siguientes líneas futuras de investigación.

- ✓ El desarrollo de una educación inclusiva, donde prime la atención por la participación a todos los niveles de los alumnos con capacidades diferentes, sea cual sea su naturaleza. Consideramos que este es un indicativo de la buena prospectiva y de las posibilidades que podría tener en contextos educativos, continuar con la línea de trabajo abierta con la presente investigación.
- ✓ Elaborar un estudio más amplio sobre la relación entre música y otras capacidades diferentes; así como el diseño y planificación de un programa de intervención más extenso y detallado, que incluya todos los objetivos planteados en el presente estudio. Las conclusiones que de ello se obtuviesen contribuirían, sin duda, a incentivar el aprovechamiento de la música como elemento indispensable en el proceso educativo de todas las áreas, inclusive aquellos que no tienen una finalidad musical.
- ✓ Incrementar el nivel de profundización sobre los aspectos teórico-prácticos de la música, así como el conocimiento de la música como recurso educativo. Esto serviría para que las instituciones y organismos que operan en el ámbito educativo, se acercasen a la realidad de las aulas. De tal modo que no se les plantease la duda de incluir la disciplina en el currículo oficial y/o como asignatura optativa. Con esta visión refrendada desde la legislación, la consideración del área de música se situaría al mismo nivel que el resto de materias.

Otras líneas de investigación, que podrían resultar relevantes para este campo, tomando como origen la tesis presentada serían las siguientes:

- Continuar el desarrollo e implementación del programa de intervención *Símpise*, durante todo el tiempo que dura la escolarización en la etapa de Educación Primaria de los alumnos participantes en el presente estudio.
- Crear campañas de concienciación sobre la importancia de la música en el desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales. De tal manera que los especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica pudieran trabajar dentro del aula de música y de forma colaborativa con el resto de profesores.

De mayor envergadura, pero no menos relevante, sería el preparar con enfoque musical todo el programa de una determinada área, para que no se trabajase únicamente en el aula de educación especial con este tipo de recursos.

Muy interesante podría resultar llevar a cabo un programa de intervención desarrollado de forma colaborativa entre el centro educativo y la familia, contrastando el funcionamiento y los resultados obtenidos.

También se podría ampliar y ajustar la propuesta para convertirla en un programa de formación para profesionales de la educación especial que no poseen conocimientos musicales. Asimismo, ampliando el radio de aplicación a otros centros y niveles educativos se podría establecer una investigación comparativa entre alumnado de diferentes características y contextos. Por ejemplo, un estudio entre alumnos de colegios urbanos y rurales, también constituiría un trabajo interesante.

Sin ánimo de parecer pretenciosos, valoramos que con el desarrollo y puesta en práctica de programas como Símpise, produce un cierto enriquecimiento en el campo educativo en el que se ha llevado a cabo el proyecto, pues consideramos que es una aportación relevante y significativa, dado que el docente puede disponer de un nuevo material adaptado que permite trabajar con alumnado con capacidades diferentes y a través de la música.

A modo de conclusión nos gustaría aportar que el desarrollo de la presente tesis doctoral puede ser el detonante de futuras investigaciones que tengan aquí su origen y que permitan dinamizar y poner el valor el uso de la música con fines educativos.

PARTE V. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES

8.1. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London, Inglaterra: Routledge.
- Albuja, M. (2006). *La importancia de la música en la etapa escolar*. Plan Amanecer. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Allen, R., Davis, R. & Hill, E. (2012) The effects of autism and alexithymia on psychological and verbal responses to music. *Journal of autism and dev. Disorder. Publisher Springer US* (43)2, 432 -444. Recuperado de: <https://autismodiario.org/2015/03/12/autismo-musica-y-emociones/>
- Alonso Peña, J.R. (2004). *Autismo y Síndrome de Asperger: Guía para familiares, amigos y profesionales*. Salamanca, España: Amarú.
- Alvin, J. (1967). *Musicoterapia*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Alvin, J. (1997). *Musicoterapia*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Aranda, R., De Andrés, C. (2004). La organización de la atención temprana en la educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 217-246. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142249>
- Armstrong, Th. (1999). *Las inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Colombia: Norma.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5181306.pdf>

- Arnaus, A. 2007. "Maurice Martenot". Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical, coord. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 55-61. Barcelona: Graó. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2710847>
- Arnaus, A. (2010). Maurice Martenot. En Díaz M, Giráldez A. (coords.). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes. Revista Eufonía, n.º 240, pp. 55-70. Sevilla: Editorial Graó. Recuperado de: www.elsevier.es/es-revista-magister-375-pdf-S0212679615000043-S300
- Arreguin, J.L. (1983). *Sistemas de comunicación y enseñanza*. México: Trillas.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2002). DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales Barcelona: Masson.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2011). Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza Editorial.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), 5ª Ed. Arlington: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Baptista La Cruz, J. (2007). *Compilación de estrategias pedagógicas generales y específicas para apoyar la construcción del aprendizaje del alumno en condición de discapacidad o necesidades educativas especiales integrado al sistema educativo regular*. Maracaibo, Venezuela: Zulia.
- Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (1998). *Autismo: una guía para padres*. Madrid, España: Alianza.
- Bauman, M. y Kemper, T. (2005). Neuroanatomic observations of the brain in autism: a review and future directions. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23, 183-187. Recuperado de: www.sciencedirect.com/science/journal/07365748/23/2-3
- Benenzon, R. (2000). *Musicoterapia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Bernal, J. y Calvo, M.L. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga, España: Aljibe.

- Bernal, J. (2005) Sentir, vivir, pensar, expresar música. *Un proyecto formativo integrado para la educación infantil. Eufonía, 33. (Versión Electrónica)*. Recuperado de: studylib.es/doc/5848840/sentir--vivir--pensar--expresar-musica
- Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid, España: Morata.
- Bondy A., y Frost L. (1994). The picture exchange communication system. *Focus Autism Other Dev Disabil, 16, 123- 128*.
- Bravo Marín, R. y De Moya Martínez, M.V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. *Ensayos, nº 21, 131-139*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2280980.pdf>
- Bruscia, K. (2007). *Musicoterapia, Métodos y prácticas*. México: Pax.
- Campbell, D. (2001). *El efecto Mozart para niños. Despertar con la música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños*. Barcelona, España: Urano.
- Caria, A., Venuti, P. y De Falco, S. (2011). *Functional and dysfunctional brain circuits underlying processing of music in autism spectrum disorders*. *Cerebral cortex dic 2011 nº 21 PP2838-2849*. Recuperado de: <https://autismodiario.org/2015/03/12/autismo-musica-y-emociones/>
- Carrascal, S. (2013) Educación intercultural y diversidad religiosa en España: Recursos didácticos. *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado, Volumen XXIX, pp. 43-71*. Cuenca: ALFONSÍPOLIS.
- Carrascal, S. (2016). Educación y ciudadanía e interculturalidad. Claves para el aprendizaje y liderazgo en contextos educativos. En Palomares Ruiz, A. (Coord.) (2016). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Carrascal, S. y Jiménez, P. (2017). La influencia de la música en el desarrollo emocional y el aprendizaje en Educación Infantil y Primaria. *12 Miradas: perspectivas actuales de la sociedad, el arte y la educación. Madrid, España. Universitas*.

- Casanova, M^a. A. (1990). *Educación Especial: hacia la integración*. Madrid, España: Escuela Española.
- Casas, M. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? En *Colombia Médica*, 32 (004), 197-204. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/283/28332408.pdf
- Cuellar, M.J. (1996). Danza, la gran desconocida: Actividad Física paralela al Deporte. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educaçao Física*, 13, 89-98. Recuperado de: www.spef.pt/image-gallery/6214176546756-Boletim-SPEF-13-Artigo-7.pdf
- Cruces, M. (2009). Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, España.
- Damasio, A. y Maurer, R. (1978). A neurological model for child hood autism. *Archives of neurology*, 35 (12):777-786. Recuperado de: <https://books.google.es/books?isbn=1134981988>
- Declaración de Salamanca. (2004). *I Encuentro sobre "Periodismo y Discapacidad"*. Disponible en: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/7201/8-4-1/i-encuentro-periodismo-y-discapacidad-declaracion-de-salamanca.aspx>. Recuperado de: <https://www.observatoriodelaaccesibilidad.es/espacio-divulgativo/articulos/terminos-adecuados-referirnos-personas-discapacidad-iii-parte.html>
- De las Heras, R. (2016). Notación de zapateado flamenco para Educación Infantil. Análisis de métodos y propuesta didáctica. *Magister* 28:51-62. Recuperado de: <http://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-notacion-zapateado-flamenco-educacion-infantil--S0212679616300329>
- Del Campo, P. y Pereiro, S. (2006). Intervención musicoterapéutica en personas con trastornos del espectro autista y sus familias. *Eufonía*, 37, 36-49. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1704135>
- Despins, J. P. (1986). *La música y el cerebro*. Barcelona, España: Gedisa.
- Díaz, F. (2001). Bases biológicas del autismo y tratamientos farmacológicos. En *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 1, 18-30. Recuperado de:

https://www.asperger.es/articulos_detalle.php?id=162Bases%20biol%F3gicas%20del%20autismo%20y%20tratamientos%20farmacol%F3gicos

Díaz Gómez, M. (2005). La educación musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Febrero, 23-37. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1343153.pdf>

Duru-Bellat, M. (2004). La segregation sociale á l'ècole: faits et effets. *Revista Diversité*, 139 (Diciembre). Recuperado de: https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Forum_rue_des_ecoles/la_mixite_sociale_a_lecole/pdf/10_La_segregation_sociale_a_lecole_faits_et_effets.pdf

Egea, C. y Sarabia, A. (2001). *Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid, España: Real Patronato de la Discapacidad.

Egea, C. y Sarabia, A. (2011). Clasificación de la OMS sobre discapacidad. Recuperado de: http://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/EgeaSarabia_clasificaciones.pdf

Elliot, D. J. (1997) *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Música, educación y valores musicales. Buenos Aires: Guadalupe.

Fernández, J. (2007). E. W. En Díaz, y Giráldez (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp. 43-53). Barcelona, España: Graó.

Fernández-López, J.A., Fernández-Fidalgo, M., Geoffrey, R., Stucki, G. y Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Rev. Esp. Salud Pública*; 2009, 83 (6): 775-783. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v83n6/colaboracion1.pdf>

Finol, M., Camacho, H, y Casilla, D. (2006). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. Laurus. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491014>

Fitzgerald, E. (1954). *Straight language for the deaf* Washington. D.C.: Volta Bureau.

- Florian, L. (2010): Special education in an era of inclusion: the end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, Vol. 34, No. 2, 22-29. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/rlei_7,2.pdf
- Fombonne, E. (2005) The Changing Epidemiology of Autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 281–294. Recuperado de: <http://www.autismteachinginstitute.org.au/Assets/489/1/TheChangingEpidemiologyofautismEricFombonne2005.pdf>
- Franklin, M., Moore, K., Yip, C., Jonides, J., Rattray, K., y Moher, J. (2008).The Effects of Musical Training on Verbal Memory. *Psychology of Music*, 36 (3), 353-365. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735607086044>
- Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona, España: Graó.
- Frutos, I. (2001). *Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje en el entorno de la discapacidad*. Ávila, España: Fundación abulense para el empleo.
- Fujioka, T., Ross, B. y Kakigi, R., (2006). One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain*, 129 (10): 2593-2608. Recuperado de: www.nips.ac.jp/eng/release/2006/11/post_82.html
- Fundación Asemco, (2000). Fundación dedicada a la educación y asistencia integral de personas con Trastorno del Espectro Autista. Recuperado de: www.asecmco.org/asecmco.php
- Ganz, J.B., Earles-Vollrath, T.L., Heath, A.K., Parker, R.I., Rispoli, M.J. y Duran, J.B. (2012).A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal Autism Dev Disorders*; 42: 60-74. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21380612>
- Gardner, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona, España: Paidós Transiciones.
- García Huidobro, J.E. (2007).Desigualdad y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40. Recuperado de: www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/785/429

- Garretson, R. (1980). *La Música en la Educación Infantil*. México: Diamon.
- Geschwind, D. H. (2009). Advances in autism. *Annual Review of Medicine*, 60(1), 367-380.
Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19630577>
- Glen Schellenberg, E. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? In *The Cognitive Neuroscience of Music*, edited by I. Peretz and R.J. Zatorre. New York: Oxford University Press. Recuperado de:
<http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780198525202.001.0001/acprof-9780198525202-chapter-28>
- Giráldez, A. (2010). (Coord.). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Vol. I. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (2010). (Coord.). *Didáctica de la música*. Vol. II. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (2010). (Coord.). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Gillanders, C. (2001). Educar en la música. *Música y educación*. Madrid: Musicalis., 48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124943>
- Ginsberg, A. (1988), Measuring and modelling changes in strategy: Theoretical foundations and empirical directions. *Strat. Mgmt. J.*, 9: 559–575. doi:10.1002/smj.4250090604
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos
- González, Raggio-Risso, Boidi-Hernández, Tapié-Nicolini, y Roche-Lowezy. (2013). Avances en la identificación etiológica del retraso mental. *Revista de neurología*, Vol. 57, Número Extraordinario 1. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/366894>
- González-Olivares, A. L. y Beltrán Llera, J. (2010). Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes como recurso especializado de orientación (Programa Almida). *Revista de Psicología y Educación*. Vol. 1, Nº. 5, 2010, págs. 149-170

- González-Olivares, A.L., Cruz, R. y Varela, V. (2011). Proyecto Aprende: Práctica Formativa Innovadora. Revista de Psicología y Educación. Vol. 1.Núm. 6: 79-92. *Recuperado de: repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/85/1/rpye_nm._6.pdf*
- González-Olivares, A. L. y Martín-Serrano, R. C. (2012). Programa Almida. Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes. *Acción Psicológica*, 9(2), 59-76 doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.2.4105>
- Guillén, E. (1992). *Sociedad y educación musical*. En O. Aguirre de Mena (coord.), A. de Mena (coord.) Educación musical. Manual para el profesorado. Málaga, España: Aljibe.
- Hargreaves, D. J. (1998): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona, España: Graó.
- Heaton, P. (2009). Assessing musical skills in autistic children who are not savants. *Journal of philosophical transactions of the royal society B biological sciences*. Abril 2009 nº 364 PP 1443-1447. Recuperado de: <https://autismodiario.org/2015/03/12/autismo-musica-y-emociones/>
- Hemsey De Gainza, V. (1995). *Didáctica de la música contemporánea en el aula*. En *Música y Educación*, 24, 17-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124812>
- Hemsey De Gainza, V. (Coord.), (1997). *Música y educación hoy: ponencias y documentos* Universidad CAECE. Buenos Aires, Argentina: Lumen. Recuperado de: artesmusicales.org/web/images/IMG/descargas15/EnsenarMusica.Ano2n2.pdf
- Herbert, M. R. et al. (2003). *Dissociations of cerebral cortex, subcortical and cerebral white matter volumes in autistic boys*. Brain, 12, 1182–1192.
- Hernández-Sampelayo, M. y Díaz Osorio, K. (2016). Liderazgo e identidad de género, ¿es posible formar una identidad supranacional de género? la identidad europea en las aulas multiculturales. En Palomares Ruiz, A. (Coord.) (2016). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hill, B. (1999). *Manual para el educador infantil*. Madrid, España: Mc. Grow.

- Hillecke, T., Nickel, A. & Bolay, H.V. (2005). Scientific perspectives on music therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 271-282. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16597776>
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion. In Support of a Unified Teacher Preparation Program Postgraduate. *Journal of Education Research*, 8(1), 49-60. Recuperado de: <http://www.victoria.ac.nz/education/pdf/teachingandteachereducation-roseanna-bourke.pdf>
- Hughes, J., Robbins, B., McKenzie, B. & Robb, S. (1990). Integrating exceptional and no exceptional young children through music play: A pilot program. *Music Therapy Perspectives*, 8, 52-56. Recuperado de: mtp.oxfordjournals.org/content/8/1/52.short
- Humpal, M. (1991). The effects of an integrated early childhood music program on social among children with handicaps and their typical peers. *Journal of Music Therapy*, 28(3), 161-177. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.968.4535&rep=rep1&type=pdf>
- Imirizaldu, J.J. (2010). El auge mundial de las neurociencias. *Revista de neurología*, Vol. 51, Nº 5, 319. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=637691>
- Jarque, J. (1985). La integración: perspectiva histórica y situación actual. *Siglo Cero*, 6, 101, 20-25.
- Janata, P. (2010). The Neural Architecture of Music-Evoked Autobiographical Memories. *Cerebral Cortex* (19). Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19240137>
- Jauset, J. (2008). *Música y neurociencia: La musicoterapia*. España: UOC (Universitat Oberta de Catalunya).
- Jiménez, P. (2016). El uso de la música como recurso de aprendizaje para alumnos con capacidades diferentes. En Palomares Ruiz, A. (Coord.) (2016). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Johnson, C. P. (2004). Early clinical characteristics of children with autism. In V. B. Gupta (Ed.), *Autistic spectrum disorders in children* (pp. 85-123). New York: Marcel Dekker, Inc.
Recuperado de: www.mentetech.com/what-are-the-signs-and-symptoms-of-autism/
- Juidías Barroso, J., Domínguez Márquez, M. y Cano Fragoso, M. A. (1996). Contenidos curriculares para la enseñanza de la música, 2 (1.a sd.). Sevilla, España: Ediciones MAD
- Kraus, N. (2011). Desarrolla las “habilidades” del cerebro. *Diario Globomedia*. Recuperado de: <http://es.globedia.com/desarrolla-habilidades-cerebro>
- Kraus, N. (2015). Conferencia en el encuentro de la organización Falling Walls. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=YYw17xCTPTI&feature=youtu>
- Lacárcel, J. (1990). *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. Educativo. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia*, 20-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=114945>
- Lacárcel, M.J. (2006): Importancia de los “arquetipos sonoros” en musicoterapia aplicada a niños con necesidades educativas especiales. *Conceptos y propuestas de trabajo. Eufonía* 37, 21-35. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/03/DOC1-educacion-musical.pdf>
- Lamb, J, y Sykes, N. (2007). Autism: the quest for the genes. *Reviews in Molecular Medicine*. 9, 1-15. Recuperado de: journals.cambridge.org/abstract_S1462399407000452
- Levitin, D. (2008). *Tu cerebro y la música*. Barcelona, España: RBA.
- Liern Carrión, V. y Queralt Llopis, T. (2008). *Música y matemáticas. La armonía de los números*. Servicio de publicaciones de la federación española de sociedades de profesores de matemáticas.
- López De La Calle, M.A. (2007). La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al espacio europeo de educación superior: *Innovación*

educativa, nº 18, 2008:223-237. Recuperado de:
<https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4446/15.Lopez.pdf?sequence=1>

López De La Calle, M.A. (2009). La formación de los maestros en Educación Infantil para la comprensión de la Música y su uso didáctico en Galicia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 28 (12-1), 107-120. Recuperado de: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872964.pdf

López-Ibor, J.J. (2010). La creatividad pertenece a la persona, no a la enfermedad. *Anales de la Real Academia Nacional de Medicina*, Nº 4, 2010: 597-614. Recuperado de: <http://www.ranm.es/images/pdf/anales/2010-4.pdf>

López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga, España: Aljibe.

López-Melero, M. (2011): Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado de: www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista. *Educación Siglo XXI*, 28(2), 261-288. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=256426>

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista*. Madrid, España: La Muralla.

Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2010a). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 367-382. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_082.pdf

Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2010b). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-78. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/535470.pdf>

- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A. et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th Ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., et al. (2004). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (10ª Ed.). Madrid, España: Alianza.
- Mahedero, S. (2010). *El poder de la música: intervención educativa en niños con necesidades educativas especiales*. Granada, España: Ada Book.
- Mardomingo, M.J. (2002). Neurobiología del espectrum autista. En J. T. (ed.), *El espectrum autista. Evaluación, diagnóstico, neurobiología y tratamiento del autismo* (33-44). Unitat de psiquiatria Infanto-juvenil de l'Hospital Vall d'Hebron. Barcelona, España.
- Mardomingo, M. J. (2003). *Jornadas de Psiquiatria de la Infancia y Juventud*. Hospital Vall d'Hebron. Barcelona, España.
- Martí, J. M. (2014). *Cómo potenciar la inteligencia de los niños con la música. Desarrolle sus habilidades motrices, lingüísticas, matemáticas y psicosociales*. Barcelona, España: Robinbook.
- Martínez, M. (1991). *Inteligencia y procesos superiores. Cap. 3* En Mayor y Pinillos. *Tratado de Psicología General. Pensamiento y Lenguaje*, (Vol. tomo 5, pp. 63-99). Madrid, España: Alhambra Universidad. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3130688.pdf>
- Martínez Martín, Mª. A., Cuesta Gómez, J.L. et al. (2012). *Todo sobre el autismo: los trastornos del espectro del autismo (TEA)*. Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia. Tarragona, España: Alaria.
- Martos, J. y Riviére, A. (2001). *Autismo: Comprensión y Explicación Actual*. Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales. Asociación de Padres de Niños Autistas (APNA).

- Martos, J. y cols. (2005). *Autismo: El futuro es hoy*. Madrid, España: APNA.
- Martos Pérez, J. et al. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52 (1), 147-153. Recuperado de: www.centroenclave.es/documentos/autismo%20y%20FE.pdf
- Monereo, C. (1985). Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar. *Siglo Cero*, 101, 26-46. Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/50272/1/A%20P%201988%207-25.pdf>
- Oriol De Alarcón, N. (2007). Enseñanza musical en España. Díaz, M.; Giráldez, A. (Coord.) Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical, 87-93. Barcelona: Ed. Graó.
- Orozco Alonso, M. T. (2014). *Psicología y Música*. Madrid, España: Grupo 5.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid, España: Ediciones Diversitas- AIES.
- Palau, M., Valls A., y Salvadó, B. (2010). Aspectos neurolingüísticos en los trastornos del espectro autista. Relaciones neuroanatómicas y funcionales. *Revista de Neurología*, 50(3), 69-76. Recuperado de: bic.edilaser.net/es/pdf/2604/04_BIC_Abril_2015_p33-34.pdf
- Parrilla, A. (2002). Acerca Del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-32.
- Pascual, P. (2002a). *Capítulo 5: El método Dalcroze*. En Didáctica de la música para primaria (pp. 99-119). Madrid, España: Pearson.
- Pascual, P. (2002b). *Capítulo 6: El método Kodály*. En Didáctica de la música para primaria (pp. 121-149). Madrid, España: Pearson.
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la música para Primaria*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Penn, H. (2006). Neurobiological Correlates Of Autism: A Review Of Recent Research. *Child*

Neuropsychology, 12, 57–79.

Recuperado de: www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?paperID=49071

Pérez, L. y Beltrán, J. (2006). *Dos décadas de “Inteligencias Múltiples”: Implicaciones para la Psicología de la Educación*. Papeles del Psicólogo, septiembre-diciembre, año 2006/vol. 27, número 003. pp. 147-164. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicología. Madrid, España, pp. 147-164. Recuperado de: www.academia.edu/6930400/inteligencias_multiples

Pérez Castelló, J.A. (2004). Una aproximación histórica al concepto de Educación Especial. Recuperado de: docmia.es/d/77124

Perrin, B. y Nirje, B. (1985). Setting the record straight: A critique of some misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 69-74. Recuperado de: www.down21.org/revista.../2137-de-la-segregacion-a-la-inclusion-escolar.html

Poch, S. (1998). *Compendio de musicoterapia*. Volumen I y II. Barcelona, España: Herder.

Preston, D. y Carter M. (2009). A review of the efficacy of the Picture Exchange Communication System Intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1471-1486. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19495952>

Prizant, B. M., y Wetherby, A. M. (1987). Communicative intent: A framework for understanding social-communicative behavior in autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 26, 472-479.

Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E. y Laurent, A. C. (2010). The Scerts Model. In K. Siri and T. Lyons (Ed). *Cutting-Edge therapies for autism: 2010-2011*. New York, NY: Skyhorse Publishing.

Rauscher, F. (2003). Can Music Instruction Affect Children's Cognitive Development? ERIC digest.

Rivière, A. (2001). *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. Madrid, España. Trotta.

Rodríguez Espinar, S. (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona, España: PPU.

- Romañach, J. y Lobato, M., (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*, Foro de Vida Independiente. Recuperado de: www.asoc-ies.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcional_vf.pdf
- Rouse, M. (2010). *Reforming initial teacher education*. En C. Forlin (Ed.). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Rufinelli, A., y Guerrero, A. (2009): Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Revista Calidad de la Educación*, 31. Recuperado de: www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652013000200005&script=sci_arttext
- Ruiz, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sacks, O. (2008). *Musicophilia. Tales of music and the brain*. NewYork, EEUU: Vintage books.
- Sacks, O. (2009). *Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sánchez-Manzano, E. (2001). Atención a la diversidad en la escuela: alumnos con alteraciones de personalidad. *Revista de Educación*, núm. 332 (2003), pp. 117-130. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320711443.pdf?documentId=0901e72b81256ae4>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanuy, M. y González, L. (1969). *Orff-Schulwerk: Música para niños, introducción*. Madrid, España: Unión Musical Española
- Sarget, M.A. (2003). La música en Educación Infantil: estrategias cognitivo-musicales. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de Albacete*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=608108>

- Shawn, H.L. (2008). *Simplemente Pregunta: Integración de la Accesibilidad en el Diseño*. ET\Lawton.
- Serrano A. (1999). El método Suzuki. *Revista Doce notas*, n.º 15. Recuperado de: <http://www.docenotas.com/revistasdn/doce-notas/doce-notas-n%c2%ba-15>
- Schachter, A. y Stokoe, P. (1994). *La expresión corporal*. Barcelona, España: Paidós.
- Schaeffer, B. Musil, A. y Kollinzas, G. (1980). *Total Communication: a signed speech program for non-verbal children*. Chicago: Research Press.
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W. Coulter, M. D. et al. (2010). *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports (11th Edition)*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schapira, D. (2002). *Musicoterapia. Facetas de lo Inefable*. R. de Janeiro, Brasil: Enelivros.
- Schawrcz, V. (2002). La musicoterapia: análisis de definiciones, caracterización de su campo de especificidad. *Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM* 3 (2), 35-52.
- Schopler, E., Mesibov, G. B., y Hearsey, K. (1995). *Structured Teaching in the TEACCH System*. In E. Schopler, E. y Mesibov, G. B. (Eds.), *Learning and Cognition in Autism* (pp. 243-267). New York, EEUU: Plenum Press. Recuperado de: www.springer.com/us/book/9780306486463
- Schwab, B. y Schultze, A. (2004). Velopharyngeal Insufficiency in Woodwind and Brass Players. *Medical Problems of Performing Artists*, 19 (1), 21-25. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/216683224>
- Shapiro, L. E. (1997): *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor S.L
- Shawn, H. L. (2008). *Simplemente pregunta: Integración de la accesibilidad en el diseño*. Madison, USA: ET\Lawton.
- Serrano, B. (2014). Conferencia-Evento Educación Emocional celebrado en el Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha. Toledo, España.

- Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, J.M. (2011). Música y cerebro. Fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista de Neurología*, 52 (1), 45-55. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2010578>
- Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, J.M. (2011). Música y cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Revista Neurológica*, 53, 739- 746. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2011475>
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: Narcea.
- Stern, N., Budson, A. y Ally, B. (2010). Music as a memory enhancer in patients with Alzheimer's disease. *Neuropsychologia*. 48(10):3164-7. Recuperado de: www.vanderbilt.edu/allylab/Simmons-Stern%202010%20uncor.pdf
- Sternber, R. (1990): *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Biblioteca de Psicología, Bilbao, España. Desclée de Brouwer.
- Sternber, R. y Prieto, M.D (1991): La teoría triárquica de la inteligencia humana: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, II, 77-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117765.pdf>
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Thayer Gaston, E. (1968). *Music in therapy*. New York: Macmillan Company,
- Thompson, J., Bryant, B., Campbell, E. M. et al. (2004a). *Supports Intensity Scale*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Thompson, J. y Wehmeyer, M. L. (2008). *Historical and legal issues in developmental disabilities*. En Parette y Peterson-Karlan (Eds.), *Research based practices in developmental disabilities* (2nd ed., pp. 13–42). Austin, TX: Pro Ed.
- Tomatis, A. (1990). *El oído y el lenguaje*. Barcelona, España: Hogar del libro
- Ulrich, M. (1985). *Atlas de música*. Madrid, España. Alianza Editorial.

- Vaillancourt, G. (2009). *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid, España: Narcea.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. *Revista CES Psicología (Vol. 5), Núm. 1, pp.77-90*.
- Valenzuela, J. Bellei, C, & De los Ríos, D. (2010). *Segregación Escolar en Chile*, en Martinic, S. y Elacqua, G. (Ed) ¿Fin de Ciclo? Cambio en la Gobernanza del Sistema Educativo, OREALC-UNESCO/ .UC.
- Vargas, A. (2010). *Música en la Educación Inicial*. San José, Costa Rica: Alma Máter.
- Verdugo, M. Á. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 34(205), 5-19. Recuperado de: www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2007/.../VerdugoRManalisis_di.pdf
- Verdugo Alonso, M.A. y Schalock, R.L. (2010). *Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual*. Siglo Cero, 41 (4), 7-21. Recuperado de: www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf
- Viciano, V. y Arteaga, M. (2004). *Las Actividades coreográficas en la escuela*. Danzas, Bailes, Funky, Gimnasia-Jazz.). Barcelona, España: Inde.
- Vilar, M. (2004). Acerca de la Educación Musical. *Revista electrónica de Léeme (Lista Europea de Música en la Educación), nº 13*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26847474_Acerca_de_la_Educacion_Musical
- Wemeyer, M.L., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R.L. y Verdugo, M. Á. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 39(227), 5-18 40*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2791729>
- Wigram, T. (2005). *Improvisación. Método y técnicas para clínicos educadores y estudiantes de musicoterapia*. Vitoria, España: Agruparte.

- Winberger, N. (1998). *La importancia de la música durante la etapa escolar*. Plan Amanecer. Recuperado de: http://www.planamanecer.com/recursos/docente/preescolar/articulospedagogicos/01_importanciadelamusica_informacion_preescolar.pdf
- Wing, L. et al. (1989). *Autismo infantil: aspectos médicos y educativos*. Madrid, España: Santillana
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona, España: Paidós. Saberes cotidianos.

8.2. Documentación Legislativa

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos.

Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial.

Orden Ministerial de 20 de Marzo de 1985, sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración en el curso 1985-1986. (BOE 25/03/1985).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Modificada por la Ley Orgánica 10/1999.

Orden Ministerial de 30 de Enero de 1986 por la que en cumplimiento del RD 334/1985, se establecen las proporciones de personal/alumno en la modalidad educativa de E.E. (BOE 4 2 1986).

Real Decreto 969/1986 por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (21 5 86).

Orden Ministerial de 2 de Enero de 1989 sobre planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración para los cursos 1989 90 y 1990 91. (BOE 4 2 90).

Orden Ministerial de 9 de Junio de 1989 aprobando instrucciones de organización y funcionamiento de los centros escolares. (BOE 13 06 1989).

Resolución de 15 de Junio de 1989 de la Dirección General de Renovación Pedagógica referente al proceso de transformación de las unidades de E.E.

Orden de 18 de septiembre de 1990, por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales.

Orden de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Orden de 7 de septiembre de 1994, por la que se establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)

Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del Sistema Educativo.

Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Resolución de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial.

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria.

Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria.

Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Orden de 2 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinada a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial en la etapa postobligatoria.

Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta dirigida al alumno con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial.

Resolución de 29 de junio de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se establecen los modelos de certificados para el alumnado que finaliza su escolarización en los programas de formación para la transición a la vida adulta.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Real Decreto 1414/2006, de 1 de diciembre, por el que se determina la consideración de persona con discapacidad a los efectos de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo, por el que se establecen las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la Administración General del Estado.

Real Decreto 505/2007, de 20 de abril, por la que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y la urbanización de los espacios públicos urbanizados y edificaciones.

Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social.

Real Decreto 1544/2007, de 23 de noviembre, por el que se regulan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y utilización de los modos de transporte para personas con discapacidad.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE.

R.D 1256/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria.

8.3. Referencias institucionales

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

FEAPS (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual) (2001). Manuales de buena práctica FEAPS – para las personas con retraso 16 mental. Madrid, España: Autor.

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT). Libro Blanco de la Atención Temprana. Edita Real Patronato sobre Discapacidad, 2000 (reedición 2005, documentos 55/2005).

OMS, (2001). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Secretaría General de Asuntos Sociales. Madrid, España.

Organización Mundial de la Salud. (1980). Clasificación internacional de deficiencias, discapacidad y minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. Geneva: Author.

Organización Mundial de la Salud. (1999). CIE-10: Clasificación internacional estadística de enfermedades y problemas de salud (10ª ed., Vols. 1–3). Geneva: Author.

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud (CIF). Geneva: Author.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de (2001).

UNESCO. Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración. (Declaración de Sundberg). Torremolinos, Málaga, España, noviembre, 1981. Informe final. París, Francia, UNESCO, 1982,72 p.

UNESCO. La asistencia a los alumnos impedidos en las escuelas comunes: estrategias para la formación de personal docente. París, Francia, UNESCO, 1985,201 p.

Universidad Internacional de Valencia (2014). *Recursos para la enseñanza y la educación inclusiva*. Características y buenas prácticas para la educación inclusiva.

ANEXOS

Anexo I. Dominó Musical



Material de elaboración propia.

Anexo II. Tarjetas musicales de memoria

Material de elaboración propia.

Anexo III. Contamos instrumentos con pictogramas del Portal ARASAAC

INSTRUMENTOS MUSICALES

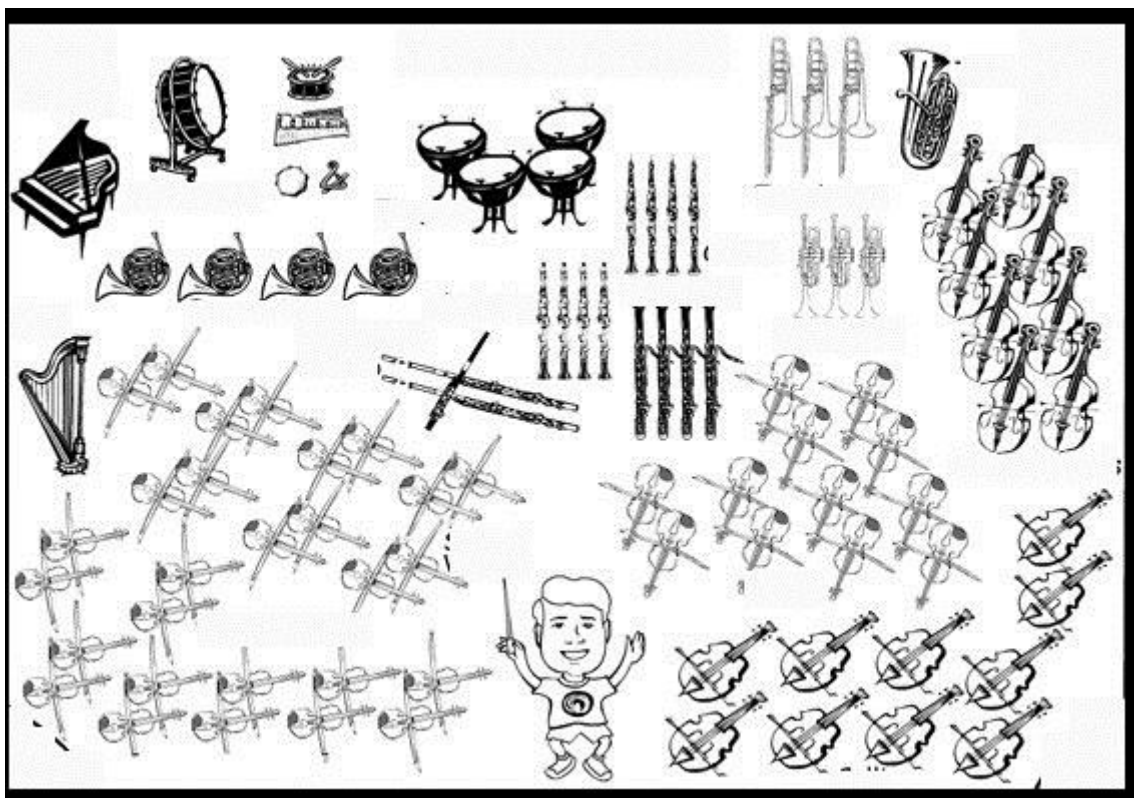


Autor Pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC (<http://catedu.es/arasaac/>). Licencia: CC (BY-NC-SA)



Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: <http://catedu.es/arasaac/>. Licencia: CC (BY-NC-SA) Autor: Rafa Cobo Mar Acedo

Anexo IV. Los instrumentos de la orquesta

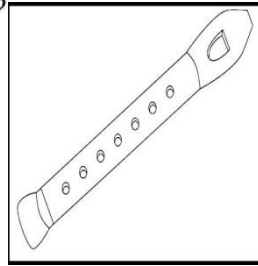
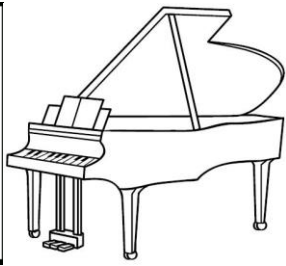
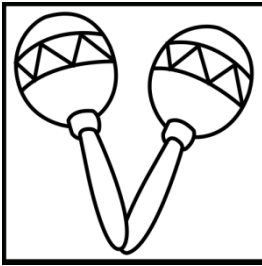


Recuperado de:

<https://www.google.es/search?q=imagen+de+instrumentos+de+la+orquesta++para+imprimir>

Anexo V. Sopa de letras musical

ENCUENTRA EN LA SOPA DE LETRAS LOS NOMBRES DE LOS SIGUIENTES INSTRUMENTOS



M A R A C A S P
R I O Q S L K I
G F L A U T A A
H I N P R J T N
T A M B O R H O
F J M H I O K A


Material de elaboración propia, a partir de dibujos de instrumentos recuperados de:


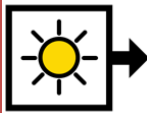



<https://www.google.es/search?q=dibujos+de+instrumentos+musicales+para+imprimir>

Anexo VI. Canción con pictogramas



MI CABALLO

MI	
MI	CABALLO

	LA			MI		
POR	LA	MAÑANITA	ANDA	MI	CABALLO	SILENCIO

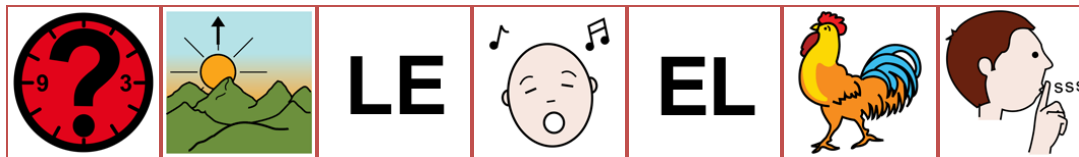
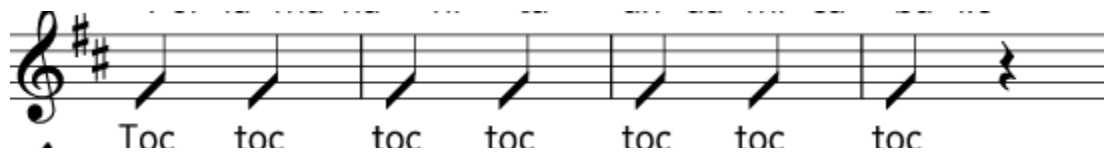




TOC

ТОСТОСТОСТОСТО

SILENCIO



CUANDO

AMANECE

LE







CANTA

E




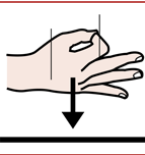


GALLO

SILENCIO







					
KI KI RI	KI	SILENCIO	KI KI RI	KI	SILENCIO



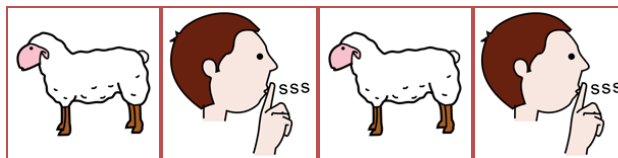
MI					LA		
MI	CABALLO	TROTA	AL	LLEGAR	LA	TARDE	SILENCIO



[illegible]

y	LAS			A	LAS		
Y	LAS	OVEJITAS	LLAMAN	A	SUS	MADRES	SILENCIO





BEEE SILENCIO BEEE SILENCIO



CUANDO

MI

CABALLO









CORRE

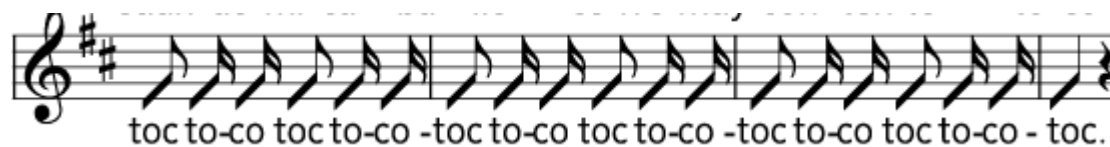
MUY

CONTENTO

TO CO



							
TOC TO CO TOC TO CO TOCTO CO TOCTO CO TOCTO CO TOCTO CO TOC							SILENCIO



			SE				
SU	LARGA	MELENA	SE	MUEVE	AL	VIENTO	SILENCIO



Música y letra de Ángel Müller. Adaptación con pictogramas del portal ARASAAC, elaboración propia.

Anexo VII. Canción de los animales

Pertenece al cancionero popular infantil

LOS ANIMALES

LOS ANIMALES FUERON DE PASEO

TODOS JUNTITOS

CANTARON LA CANCIÓN

LA VACA MUGE..... MÚ, MÚ, MÚ

LA OVEJA BALÁ..... BÉ, BÉ, BÉ

EL PATO GRAZNA..... CUÁ, CUÁ, CUÁ

Y EL PERRO LADRARÁ..... GUAÚ, GUAÚ, GUAÚ

Anexo VIII. Canción de los números

Pertenece al cancionero popular infantil

LOS NÚMEROS

UNO, DOS Y TRES,

CUATRO, CINCO Y SEIS,

SIETE, OCHO, NUEVE Y DIEZ,

SON LOS NÚMEROS QUE SÉ.

Anexo IX. Canción de las tarjetas rítmicas

Cedida por una profesora del centro.

LAS TARJETAS RÍTMICAS

MIRA LA TARJETA,

MÍRALA BIEN,

SI ES DE COLOR ROJO....

PONTE A CORRER.

MIRA LA TARJETA,

MÍRALA BIEN,

SI ES DE COLOR VERDE....

YA SIÉNTATE.

Se les reparten tarjetas de colores a los niños y cuando se nombre el color que tiene cada uno, tiene que hacer lo que indique el profesor. La actividad se completa haciendo variaciones como se considere para que realicen diferentes tipos de movimientos.

Anexo X. Canción de la primavera

Perteneciente al cancionero popular infantil

LA PRIMAVERA

QUÉ LINDA ES

LA PRIMAVERA.

QUÉ BELLA ES,

ESTA ESTACIÓN.

TODO ES BONITO,

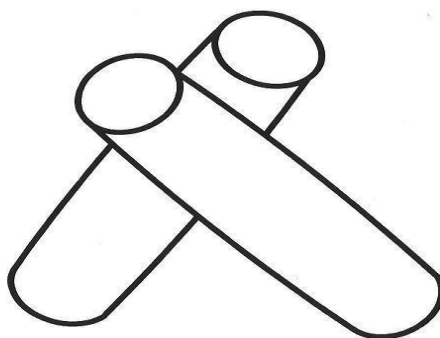
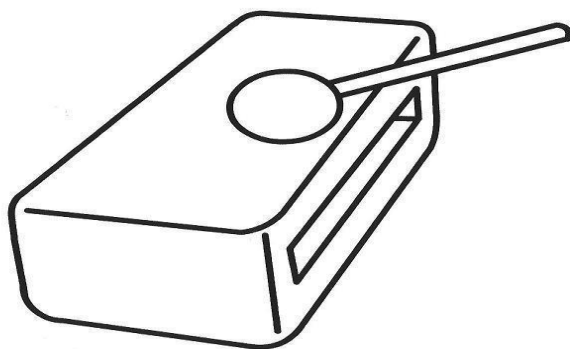
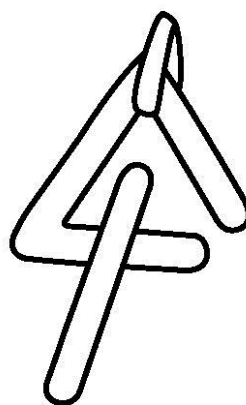
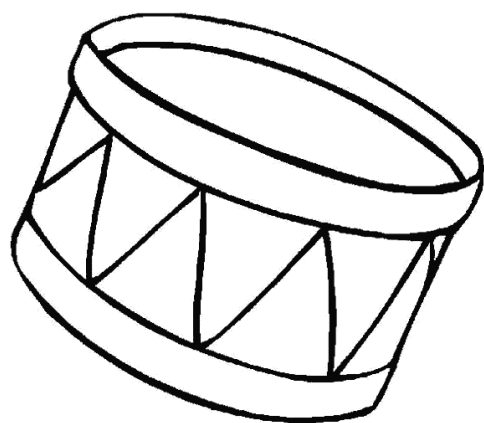
PORQUE BRILLA EL SOL.

ROSAS Y FLORES,

NOS DAN SU COLOR.

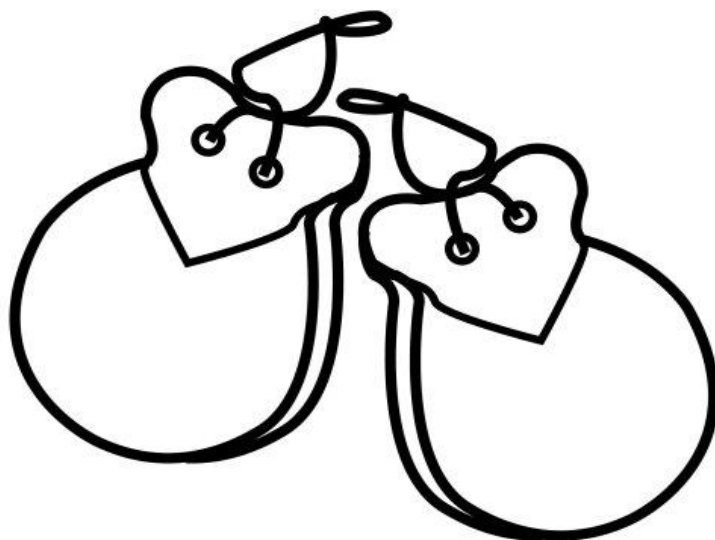
Anexo XI. Imágenes de instrumentos musicales para realizar la actividad de colorear con plastilina

Se trabajarán en tamaño folio



Instrumentos musicales. Recuperado de:
<https://www.google.es/search?q=dibujos+de+instrumentos+musicales+para+imprimir>

Anexo XII. Colorear instrumentos y notas musicales con diferentes materiales



Figuras e instrumentos musicales. Recuperado de:
<https://www.google.es/search?q=dibujos+de+instrumentos+musicales+para+imprimir>

Anexo XIII. Los músicos de la orquesta

Con esta material se han realizado diferentes tipos de actividades. Desde nombrar los instrumentos, completar su nombre y formarlo, pasando por trabajar la conciencia fonológica al nombrarlos, hasta por imitar cómo se tocarían esos instrumentos.



Músicos percusionistas.

Anexo XIV. Caja de letras musical

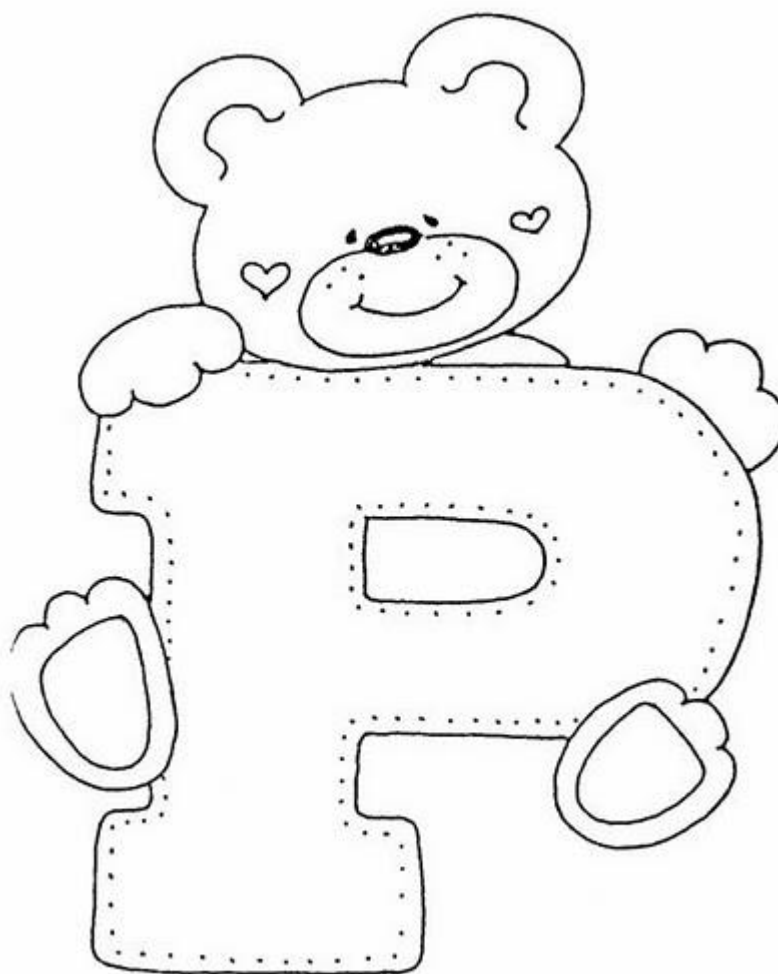
Este material nos ha servido para trabajar todas aquellas actividades que implicaban el uso de letras, sílabas y palabras.



Material de elaboración propia.

Anexo XV. Letras del abecedario

Se han trabajado en tamaño folio, y principalmente se han utilizado para completar palabras y formar los nombres de las imágenes elegidas, así como para jugar diciendo todas las palabras que se les ocurrían comenzando por esa letra o palabras que la contuviesen. Incluimos una de ellas para contextualizar la actividad.



PANDERO

PAN- DE- RO

PANDERETA

PAN- DE- RE- TA

Abecedario Infantil, recuperado de: <http://www.solountip.com/2010/06/abecedario-infantil-para-colorear-y.html>

Anexo XVI. Palo de lluvia

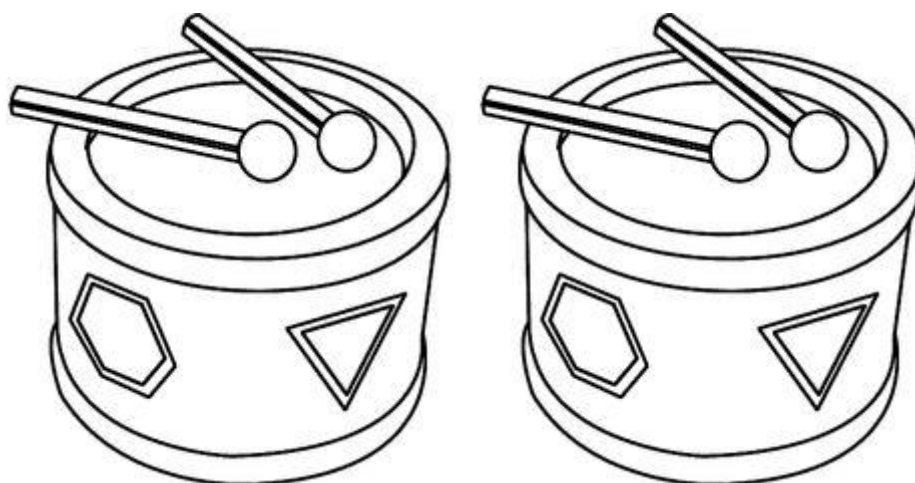
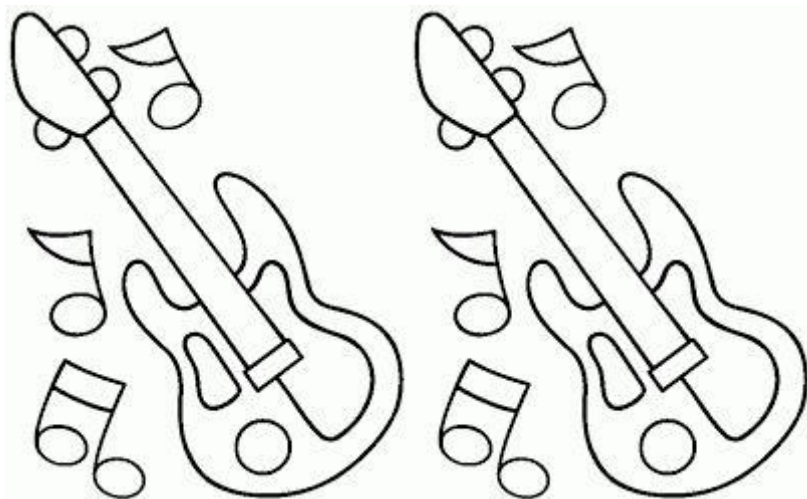
Presentamos fotografías de los pasos que se siguieron para construir el palo de lluvia.



Pasos para realizar la elaboración de un palo de lluvia. Recuperado de:

<http://www.unapizcadehogar.com/2016/01/como-hacer-un-palo-de-lluvia-o-de-agua.html>

Anexo XVII. Encontrar diferencias entre dos dibujos



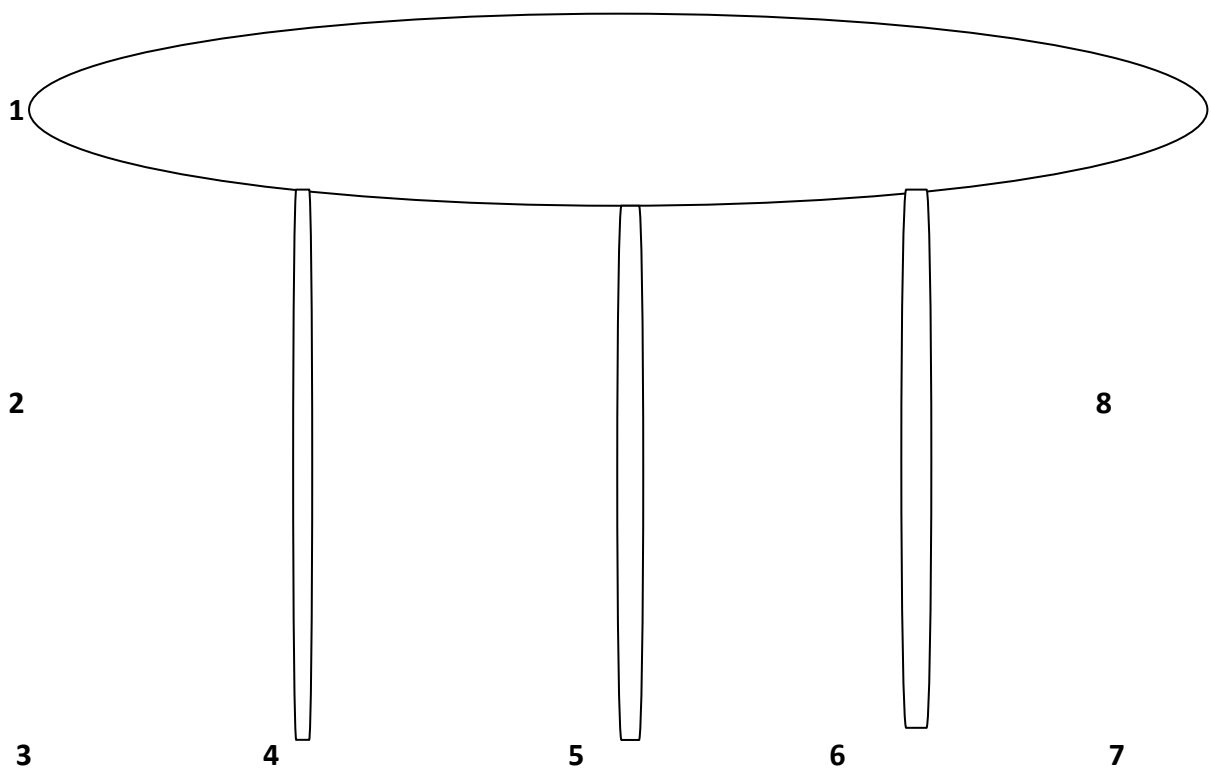
Figuras: Instrumentos musicales.

Recuperado de:

<https://www.google.es/search?q=dibujos+de+instrumentos+musicales+para+imprimir>

Anexo XVIII. Encontrar diferencias entre dos dibujos

Ficha para unir números y formar la imagen de un instrumento. En nuestro caso han sido el tambor y las maracas.



Material de elaboración propia

ANEXO XIX. Material sonoro utilizado para audiciones en el aula

➤ Cantajuegos.

Soy una taza. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=CfDDIXonOY0>

Juan pequeño baila. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=gGwWZfGCgi8>

➤ La pandilla de Drilo.

Drilo el cocodrilo. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=C8A8p6AWXI0>

➤ Dora la exploradora.

Mochila. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nvsQv-jGdo8>

➤ Miliki.

Susanita tiene un ratón. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vf48rULZBfs>

➤ Bambi, (1942). Disney

Canción de primavera. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DclQILQIL2I>

➤ Alicia en el país de las maravillas, (1951). Disney

Las rosas hay que pintar. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5fkFZJ-Qy9s>

➤ La bella durmiente, (1959). Disney.

Eres tú el príncipe azul. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JeasDmHI3m8>

➤ Fantasía, (1940). Disney. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=S9So5K5NgXY>

➤ Fantasía 2000, (2000). Disney. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=UQMZfwWePRk>

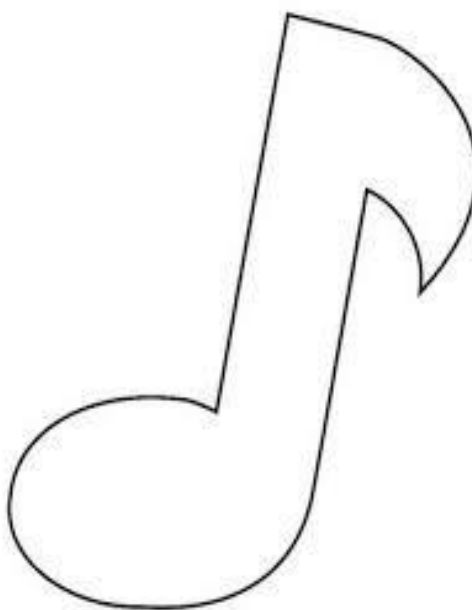
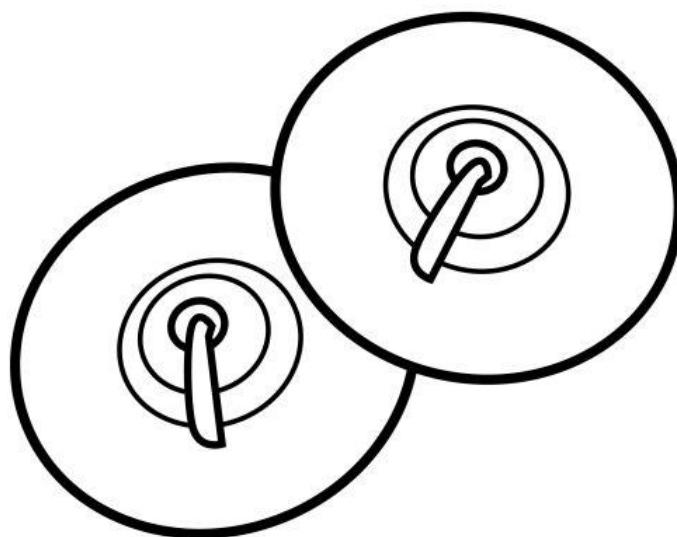
➤ Antonio Vivaldi.

Las cuatro estaciones. La Primavera, (1723). Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=FgEsgAN0qIE>

- Wolfgang Amadeus Mozart. La Flauta Mágica (1791).
 - ✓ Aria de la reina de la noche. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=Di1I3Adl-48>
 - ✓ Papagueno. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6izX55W0F4I>
- BSO Memorias de África, (1985). John Barry.
Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=i6XuUeCOIHE>
- BSO Forrest Gump, (Soundtrack) (1994). Alan Silvestri.
Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=qChydBOZGB4>
- BSO Eduardo Manostijeras, (1990). Danny Elfman.
Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=XZi4yOUXuLo>

ANEXO XX. Imágenes para recortar y pegar

La actividad se realizaba con las imágenes en formato tamaño folio.



Instrumentos musicales. Recuperado de:
<https://www.google.es/search?q=dibujos+de+instrumentos+musicales+para+imprimir>