

Gisela FERRERAS FERNÁNDEZ, giferreras@gmail.com.

Centre d'Estudis Superiors Alberta Giménez (CESAG), Palma, 07013.

L'Educació Musical i l'Educació Inclusiva unides en una proposta didàctica enfocada a nins amb TEA

Music Education and Inclusive Education united in didactic proposal focused on children with TEA.

RESUM: El present treball reflecteix el meu interès cap a l'ensenyament de la música més enllà dels continguts purament musicals. En una primera part es presenta una revisió bibliogràfica sobre el Trastorn d'Espectre Autista (TEA) i sobre els diferents mètodes en què es basa l'educació musical a les escoles. En una segona part, es formula una proposta didàctica inclusiva per a l'àrea d'educació musical en una escola ordinària en la qual hi ha escolaritzats alumnes amb TEA.

L'educador necessita adaptar la seva actuació, materials, estratègies i recursos perquè el nin amb TEA pugui participar en les dinàmiques de classe a la vegada que es desenvolupa, aprèn i assoleix objectius personals. D'aquesta manera, la fonamentació teòrica permet entendre les característiques que ha de tenir la intervenció i la metodologia del mestre d'educació musical, aspecte que queda reflectit en la proposta didàctica.

PARAULES CLAU: Trastorn Espectre Autista (TEA), educació musical, proposta didàctica, inclusió.

ABSTRACT: The present dissertation reflects my interest in music education beyond the purely musical contents. The first part presents a revision of the Autism Spectrum Disorders (ASD) bibliography, as well as the different methods in which Music Education is based at the schools (of formal education and non-formal education). A didactic proposal for de Music area is

formulated in the second part, indicated for an ordinary school in which there are schoolchildren with ASD.

Teachers are obliged to modify actions, materials, strategies and means so that the child with ASD can participate in the class dynamics, while also developing, learning and accomplishing personal goals. The theoretical basis enables an understanding of the characteristics of the intervention and methodology a musical education teacher has to have, aspect that is reflected in the didactic proposal.

KEY WORDS: *Autism Spectrum Disorders (ASD), music education, didactic proposal, inclusion.*

1. Introducció

Aquest Treball de Final de Grau està enfocat a emprar la música com a eina bàsica per afavorir aspectes socials, psicomotrius i comunicatius en infants amb Transtorns de l'Espectre Autista (TEA).

Les activitats proposades es basen en què la música és considerada un llenguatge d'elevat potencial educatiu¹ que es converteix en un mitjà d'inclusió i en una eina per afavorir i impulsar el desenvolupament integral i l'aprenentatge de cada un dels alumnes. Tal i com expressa S. Longueira (2011, octubre, p.3) es pot afirmar que “la música és un medi per comprendre el món, la diversitat, desenvolupar la capacitat creativa, la comunicació interpersonal i l'expressió d'idees i sentiments [...] i contribueix al desenvolupament de competències generals”.

L'aula de música es presenta com un espai on es promou una manera de relacionar-se amb els companys i el mestre a través de l'emoció i el benestar, aspectes que són essencials per impulsar la persona cap a l'aprenentatge (S. I. Greenspan i S. Wieder, 2008, pp. 50-60).

¹ Segons M. Giordanelli (2011) la pràctica musical té una relació directa amb els resultats que els nins obtenen en totes les àrees d'aprenentatge.

L'objectiu principal del treball és elaborar una proposta per al mestre especialista de música per tal que la seva actuació durant les sessions estigui adaptada a alumnes amb TEA. La proposta està pensada perquè aquests nins assoleixin objectius funcionals que permetin millorar la seva vida quotidiana, a més d'assolir objectius propis de l'àrea de música.

2. Metodologia

La metodologia que he seguit s'ha basat inicialment en una recerca bibliogràfica sobre tots aquells conceptes teòrics sobre els quals s'havia de basar la meua proposta didàctica i un cop extretes les seves característiques bàsiques he fet una proposta d'intervenció dins l'aula dirigida a aquell mestre d'educació musical que té alumnes amb TEA en el seu grup-classe.

3. Fonamentació teòrica

La fonamentació teòrica cal dividir-la en dos apartats que quedaran vinculats en la proposta didàctica però que inicialment és convenient aprofundir per separat. Un primer apartat fa referència al TEA i les seves característiques més importants i un segon apartat destinat a la música en l'Educació primària i les teories pedagògiques musicals més adients per a un aprenentatge vivencial.

3.1. Transtorn de l'Espectre Autista

A. Rivière (1997, setembre) ens defineix la persona autista com “aquella persona a qui les altres persones li resulten opaques i impredecibles, aquella persona que viu com absent -mentalment absent- a les persones presents, i que per això mateix se sent incompetent per regular la seva conducta a través de la comunicació”.

3.1.1. Èpoques històriques en l'estudi del TEA

Quant a l'etiologia i diagnòstic del TEA A.Rivière (1997, setembre) estableix tres èpoques principals. Una primera etapa (finals segle XIX-1943) durant la qual el psiquiatra H. Maudsley

(1987)² diagnostica aquest transtorn com un tipus de psicosi o esquizofrènia caracteritzada per un comportament estrany i peculiar. Una segona etapa (1943-1963) que s'inicia amb les descripcions elaborades per L. Kanner (1943, p.241-247) i H. Asperger (1944)³ els quals van detectar trets comuns com la manca de contacte afectiu amb altres persones, presència de rutines repetitives (estereotípies), mutisme, elevada memòria mecànica, pobre coordinació motriu i certes dificultats en l'aprenentatge. A més, H. Asperger també va detectar que els seus subjectes presentaven una parla amb bona gramàtica i vocabulari, encara que en forma de monòleg sense bidireccionalitat entre receptor i emissor. Durant aquesta època el diagnòstic es realitzava a partir de la manca comunicativa i de relació social que conduïa a un transtorn emocional ocasionat per una manca d'afectivitat de les mares cap als seus fills, les quals van rebre el nom de "mares nevera" (Bettleheim, 1967)⁴. Finalment, una tercera etapa (1963-1983) en la qual l'Espectre Autista passa a ser considerat un transtorn cognitiu caracteritzat per una "tríada" de característiques concretes proposades per L. Wing (1996, pp. 44-61) alhora que s'inicien nous estudis que demostren que els nins amb TEA processen la informació de manera diferent (Shah i Frith, 1983)⁵. En aquesta època l'autisme apareix classificat inicialment al DSM-II (1968) i posteriorment al DSM-III (1980) dins dels Trastorns Generalitzats del Desenvolupament (TGD).

A partir d'aquí, entram en el moment actual, en el qual les investigacions rigoroses i fonamentades científicament permeten la consolidació de la "Teoria de la Ment" elaborada per S. Baron-Cohen, A. M. Leslie i U. Frith (1985, pp. 37-46). Paral·lelament, A. Rivière estableix 12 dimensions que

² Citat per L. Wing (1996, p.28). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Lorna Wing cita aquest autor sense especificar una data concreta, sinó només classificant-lo com a psiquiatra de finals del segle XIX, la data concreta de 1867 l'he extret de Friston, K. K. (2007, p.47). "Autism". *21st Century Psychology: A reference Handbook*. SAGE publications.

³ Citat per Rivière (1997). Desarrollo normal y autismo. Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. Curso de desarrollo Normal y autismo. Tenerife. i per Wing (1996, p.26). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

⁴ Citat per Artigas-Pallares, J. i Paula, I. (2012, p.576). "El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger". *Revista Asociación Esp. Neuropsiquiatría - vol.32, n. 115 - Julio - Set*, pp. 567-587.

⁵ Citat a Baron-Cohen, S. (1990, p.21). "Autismo: Un trastorn cognitiu específic de "ceguera de la mente"". *International Review of Psychiatry*, 2, pp. 81-90. Traducció elaborada per Ma Eugenia Alonso .

apareixen alterades en els nins amb TEA, a partir de les quals desenvolupa un sistema diagnòstic anomenat Inventari IDEA⁶. Després de la versió revisada del DSM-III, el DSM-III-R (1987), en la qual el trastorn passa a anomenar-se Trastorn Autista, apareixen el DSM-IV (1994), el DSM-IV-R (2000) i finalment el DSM-V (2013, p.50) en el qual es classifica el Trastorn d'Espectre Autista com un trastorn independent que ja no s'agrupa dins dels TGD, però sí que inclou la Síndrome d'Asperger com un tipus d'autisme amb una capacitat lingüística elevada.

3.1.2. Dimensions alterades en l'Espectre Autista

El TEA es caracteritza per unes dimensions alterades del comportament i que inicialment L. Wing (1996, pp.44-59) va descriure en la seva "tríada" (deficiències en la interacció social, deficiències en les capacitats de comunicació i deficiències en les habilitats d'imaginació i comprensió social, juntament amb una conducta exageradament repetitiva). Un any més tard, A. Rivière (1997, setembre) amplia les dimensions descrites per L. Wing fins a dotze, classificant-les en quatre nivells més globals: Trastorns del desenvolupament social, trastorns de la comunicació i el llenguatge, que inclou trastorns en la producció de protoimperatius i protodeclaratius⁷, trastorns de l'anticipació i la flexibilitat i trastorns de la simbolització.

Una teoria per explicar els trastorns i deficiències citats és la Teoria de la Ment (ToM) (S. Baron-Cohen, A. M. Leslie i U. Frith, 1985; S. Baron-Cohen, 1989 i J. Tirapu-Ustárrroz, G. Pérez-Sayes, M. Erekatxo-Bilbao, C. Pelegrín-Valero, 2007) que es defineix com la capacitat de la ment humana per atribuir estats mentals independents (pensaments) a les altres persones. Aquesta capacitat ens dóna l'habilitat per comprendre i predir la conducta d'altres persones, els seus coneixements, les seves intencions i les seves creences. La ToM permet entendre el comportament social, de

⁶ Es pot consultar el qüestionari IDEA a la web: <http://www.fundacionasemco.org/documentos/asemco-idea.pdf> . Extret el 4 agost de 2015.

⁷ F. Chamarrita (2007) descriu els protoimperatius i els protodeclaratius seguint les definicions elaborades per Premack i Woodruff (1978). Els protoimperatius són gestos que s'utilitzen per demanar alguna cosa i consisteixen en demanar a una persona que realitzi una acció determinada en benefici propi, mentre que els protodeclaratius són gestos que s'empren per mostrar objectes als altres, de manera que es crida l'atenció d'una persona sobre un objecte o un succés determinat de l'entorn per tal que li presti atenció.

manera que la seva mancança en l'individu li ocasionaria manca d'empatia o capacitat per posar-se al lloc dels altres, manca de capacitat per al joc simbòlic, manca per entendre els dobles sentits, bromes o ironia, dificultat per predir el comportament de les persones i interpretar-ne els gestos.

3.1.3. Metodologia educativa amb alumnes amb TEA

Tenint en compte la informació esmentada juntament amb les necessitats especificades per Rivière⁸ i els criteris d'actuació proporcionats pels especialistes del centre Gaspar Hauser he elaborat una relació de les estratègies que els docents poden seguir. Algunes d'elles són:

- Estructurar bé les sessions i emprar pictogrames que anticipin i indiquin el transcurs de la sessió.
- Donar ordres clares, senzilles i comprensibles i sempre anomenant el nom del nin.
- Presentar les tasques quan el nin ens mira i interaccionar amb el nin des de l'afectivitat .
- Fer les sessions en un entorn agradable amb materials que li agradin.
- Fomentar conductes positives a través de reforços socials o primaris.
- Modificar la conducta a través del modelat (imitació i ajuda física) i mai per assaig-error.
- No esperar que ell tingui la iniciativa sinó que sempre informar d'allò que volem que faci.
- Si alguna activitat li produeix angoixa, canviar ràpidament a una altra que li proporcioni plaer.
- Evitar entorns sorollosos i hiperestimulants així com desordenats i complexos.
- Quan presenta ansietat parlar-li amb veu suau i calma acompanyat d'un somriure o balanceig.
- No treballar en espais molt grans, doncs els pot produir sensació d'angoixa, quedar-se bloquejats o patir una explosió incontrolada de moviments i carreres.

3.2. La música a l'Educació Primària

⁸ Rivière, A. “¿Qué nos pediría un autista?” extret el 20 agost de 2015 de <http://www.autismoenred.com/index.php/es/profesional/centro-de-recursos/doc-y-bibliografia/informacion-general/171-que-nos-pediria-un-autista-angel-riviere>

Al llarg de la història s'han elaborat moltes definicions del concepte de música com, per exemple, “art que s'expressa mitjançant la combinació dels sons i el ritme. El so organitzat en el temps mitjançant esquemes rítmics i segons la seva altura, en seqüències melòdiques i armòniques” (Aguirre, O i De Mena, A, 1992, p.54) o la proposada per G. Vaillancourt (2009, p.11) que la defineix com “l'art de combinar sons segons unes regles, d'organitzar un temps amb elements sonors [...], un llenguatge que tots posseïm sense haver-lo estudiat mai i que ens serveix per expressar-nos i comunicar-nos”. Podem dir doncs que la música és l'art que utilitza el so com a element fonamental però sobretot és un medi natural de comunicació (J. Alvin, 1997, p. 108, J. Maideu, 1997, p.18), un llenguatge amb qualitats no verbals però sí creatives i emocionals que faciliten el contacte, la interacció, la consciència de si mateix, l'aprenentatge i el desenvolupament personal i que prepara al nin per adquirir els components bàsics del llenguatge que són el ritme i l'entonació (G. Vaillancourt, 2009, p.29).

Cal fer també una referència a la intel·ligència musical, una de les vuit intel·ligències múltiples definides per H. Gardner (1983)⁹. Un tipus d'intel·ligència que pot servir per connectar amb l'alumne amb TEA i fomentar l'adquisició d'aprenentatges que l'ajudin en la seva vida quotidiana.

El currículum de l'Àrea d'Educació Artística de les Illes Balears (Decret 32/2014 de 18 de juliol, p. 1) dona gran importància a l'ensenyament musical, dins l'artístic, com un aprenentatge que “repercuteix en el desenvolupament de l'atenció, estimula la percepció, la memòria a curt i llarg termini, la imaginació i la creativitat, el sentit de l'ordre, la iniciativa, la participació, la cooperació i la comunicació, necessaris per a la formació d'una personalitat completa i equilibrada”. Així mateix es ressalta la transversalitat i funcionalitat dels aprenentatges musicals com a base per a la resta d'aprenentatges que es produeixen en les altres àrees perquè “l'educació artística també afavoreix

⁹ Citat per T. Armstrong (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Paidós Ed: Barcelona. p. 17

els processos de comprensió, permet alimentar el component imaginatiu, proporciona vies d'expressió personal i ofereix noves possibilitats d'organització de la intel·ligència”.

A partir de les aportacions d'autors com Sabbatella (2006, p.132), G. Vaillancourt (2009, pp.33-46) i J. Alvin (1997, p. 101-130) podríem establir beneficis de la música en relació a diferents aspectes físics (influeix sobre la respiració, ritme cardíac i pressió arterial, redueix l'estrès, millora el moviment i la coordinació de la musculatura bucal, facial i corporal així com la capacitat de quietud), psíquics (estimula la intel·ligència, concentració, atenció, expressió d'estats d'ànims), les capacitats expressives i de comunicació (afavoreix la parla i accions com cantar, riure, dansar, saltar o mirar) i capacitats en la convivència (facilita la interacció i l'expressió de si mateix alhora que reforça els vincles entre els membres d'un mateix grup).

Per tot l'esmentat anteriorment m'he fet el plantejament d'emprar la música més enllà de l'aprenentatge dels conceptes propis del llenguatge musical enfocant l'educació musical cap a l'assoliment d'objectius dirigits a aspectes evolutius de caire cognitiu i motor.

3.3. Mètodes emprats a l'educació musical durant l'etapa d'Educació Primària

Els primers mètodes sorgiren a principis-mitjans del s-XX, dels quals destaquen els treballs dels pedagogs musicals Dalcroze, Kodály, Orff, Willems i Ireneu Segarra, entre d'altres. Mètodes que han estat desenvolupats per dur a terme la iniciació musical dels infants dins d'un entorn escolar (P. Fuentes i J. Cervera , 1989, p.17) i que han fonamentat la meua proposta didàctica.

El mètode rítmic de Jaques-Dalcroze és un mètode que uneix la música i el moviment, emprant l'espai que envolta la persona. A més, i seguint les idees de P. Fuentes i J. Cervera (1989, pp. 39-40) els quals reforcen la idea de Dalcroze, la pràctica del ritme es vincula als moviments i satisfà al nin quant a la seva naturalesa innata de moviment produint-li un enorme plaer cap al descobriment i la creació rítmica (donar cops, fer mamballetes, balancejar-se...).

El mètode de Zoltán Kodály es basa en l'educació de l'oïda i en l'educació de la veu enfocada al cant a través de les cançons populars en llengua materna (U. Imirizaldu, 2011, p.151). L'ús de les cançons populars ha estat la base d'altres pedagogies posteriors com el Mètode Ireneu Segarra (Maideu, 1997, p. 25.), un recurs clau en el camp de la rehabilitació pels nins que tenen problemes de llenguatge i d'aprenentatge ja que la cançó augmenta la ressonància de les paraules i desenvolupa l'articulació (G. Vaillancourt, 2009, p.66).

Seguint aquesta línia, Edgar Willems (Díaz, M. i Giráldez, A., 2011, pp.43-51) va defensar una educació basada en l'experiència directa i la participació activa dels nins amb la música a través del moviment, les cançons i la improvisació rítmica i melòdica.

Finalment el mètode de Carl Orff¹⁰ es caracteritza per la combinació entre música, moviment i llenguatge de manera que junts enriqueixen l'experiència d'aprenentatge. Per a Orff, la música, la dansa i l'ús d'instruments Orff (plaques i de petita percussió) són vivències que enriqueixen la vida del nin i que es converteixen en medis de comunicació i expressió.

4. Resultats

A partir de la fonamentació teòrica anterior he elaborat una proposta adequada a les necessitats d'aquests infants per dur a terme durant les sessions d'educació musical per tal d'assolir objectius més enllà dels purament musicals que són: adquirir mecanismes d'expressió i comunicació; augmentar el vocabulari; habitar-se al contacte físic amb persones de l'entorn proper i millorar la coordinació motora i el ritme intern.

4.1. Perfil del nin amb TEA al qual va dirigida la proposta

A causa de l'elevada variabilitat dels perfils existents entre els nins amb TEA he volgut definir un perfil concret i teòric de nin. Aquest perfil mostra el conjunt de característiques que pot tenir un nin

¹⁰ D. Goodkin al seu llibre "Play, sing and dance" ens presenta a C. Orff com l'iniciador d'un dels sistemes d'educació musical més influents del s. XX, un sistema actiu on l'individu participa i interacciona emocionalment amb el fet musical, conegut com Orff-Schulwerk

de primer cicle d'EP amb TEA que forma part d'una aula en un centre ordinari i al qual va dirigida la proposta didàctica¹¹:

- Té les habilitats bàsiques adquirides (contacte ocular espontani, atendre a ordres senzilles, control de la postura, respecta torns i fixa la mirada cap a determinats objectes).
- Sap imitar models motors.
- Li agrada la música i no s'espanta en sentir sons forts.

4.2. L'estructura de les sessions

La durada de les sessions per als nins amb TEA anirà augmentant gradualment, de manera que inicialment la seva estada durant la sessió serà molt breu (15 minuts) ampliant progressivament el temps fins a la mitja hora com a màxim (temps recomanat pels especialistes del centre Gaspar Hauser).

Quant al disseny de les sessions he seguit la proposta de B. Martin-Luengo (2010, pp. 63-80) que suggereix que les sessions sempre han de seguir la mateixa estructura. Aquesta estructuració i el manteniment de la repetició de rutines permet que el nin s'ubiqui i pugui predir l'entorn amb més facilitat i seguretat i, en conseqüència, que el nin es trobi en un entorn estable que afavoreixi la seva participació.

Cada sessió s'iniciarà amb la cançó de benvinguda "Hola, digues com estàs?" i finalitzarà amb una cançó de comiat "Adéu". La part central o de desenvolupament estarà conformada per diferents activitats segons els continguts que vulgui treballar el mestre. Tota l'estructura de la sessió quedarà reflectida en un plafó en el qual es mostrarà la seqüència de pictogrames de cada una de les activitats juntament amb la fotografia del mestra que durà a terme la sessió.

¹¹ Perfil elaborat en conjunt amb les coordinadores de l'àrea d'educació de l'associació Gaspar Hauser. Davant de la gran varietat i graus de l'espectre hem formulat aquest es el perfil, que és el més estàndard d'un nin amb trastorn del TEA escolaritzat en un centre i aula ordinària i que permet una mínima socialització i seguiment de les classes.

4.3. Les activitats proposades

Les activitats proposades varien en funció de l'objectiu que es pretén assolir amb elles. Per afavorir la seva comprensió, totes hauran d'anar acompanyades de pictogrames que mostrin les paraules, accions i moviments que el nin ha de fer.

4.3.1. Activitats per treballar l'objectiu 1: Facilitar mecanismes d'expressió i comunicació

- Jocs amb la veu: Serveixen per controlar la respiració i l'emissió dels sons. Accions com bufar, aspirar lentament o ràpidament, expirar fent onomatopeies i pronunciar vocals alhora que es fan glissandos ascendents i descendents en són exemples.
- Fer audicions: Cada tipus de música segons la melodia, el ritme o la modalitat es pot associar, en general, a un sentiment o emoció concreta. Així, propòs treballar les emocions tristesa, alegria, enuig i nerviosisme a través de les obres “Op. 28 n. 4” de Chopin , “Lollipop” de The Cordettes, “Son lo spirito che nega (Mefistofele)” de Arrigo Boito i “La màquina d'escriure” de Leroy Anderson, respectivament. L'activitat consisteix en què els nins han de desplaçar-se per l'aula mentre sona la música dirigint-se a un cartell que representa una expressió facial amb els sentiments treballats. L'activitat, en certa manera és lliure, ja que la percepció de la música és molt personal. En el cas dels nins amb autisme es guiaran per un company de referència que li haurem assignat a l'inici per tal que es mogui amb ell alhora d'anar a cada cartell.
- Audició de “Pere i el Llop” i identificació de la correspondència instrument-animal: Aquesta activitat es realitza a partir de l'audició “Pere i el Llop” en la qual apareixen diferents personatges i on cada personatge està representat per un instrument concret. Durant l'audició, quan escoltem l'instrument que imita a cada animal mostrarem als nins el pictograma corresponent. Un cop relacionats hauran d'anar identificant els sons assenyalant el pictograma correcte de l'instrument i del personatge.

4.3.2. Activitats per treballar l'objectiu 2: Ampliar el vocabulari

- Cantar una cançó: Les cançons les ensenyarem per imitació a través de pictogrames. Els pictogrames faciliten l'aprenentatge de la cançó i per tant l'adquisició del vocabulari nou.
- Activitats de ritme prosòdic: Aquesta activitat consisteix en pronunciar paraules separant les síl·labes i fent-les coincidir cada una amb una pulsació o amb diferents ritmes percutits.

4.3.3. Activitats per treballar l'objectiu 3: Habituar-se al contacte físic

- Danses: A través d'aquestes danses ajudarem al nin a establir un contacte físic amb els altres. Ensenyarem els moviments de les danses per tal que els nins els aprenguin per imitació, sempre sense forçar ni el contacte ni la participació del nin.
- Cançons de moxaines: Per dur a terme les moxaines picarem amb el dit índex sobre el palmell de la mà del nin seguint la pulsació alhora que recitem el text per acabar amb unes pessigolles. Si el nin presenta rebuig a les pessigolles ens limitarem a acaronar-li la mà o la galta. Aquesta activitat permet variacions: que el nin marqui la pulsació mentre canta sobre un instrument, sobre l'esquena d'un company, recitar les cantarelles amb altres tons de veu (agut, greu, ràpid, lent, en to alegre, en to trist...) per exemple.

4.3.4. Activitats per treballar l'objectiu 4: Millorar la coordinació motora i el ritme intern

- Ens movem al ritme de la música: Elaboram una audició que barregi músiques de diferent *tempo* de manera que el nin s'ha de moure seguint les variacions de tempo.
- Execució rítmica amb instruments de percussió: El nin va establint l'habilitat per percutir els instruments marcant la pulsació, inclús fent combinacions de ritmes, inventats o no, de manera autònoma. Inicialment el guiarem en els moviments acompanyant-lo amb la nostra mà.

- Ritmes amb elements: Aquesta activitat consisteix en posar diferents músiques i moure de diferents maneres els elements (mocadors, cintes, globus...) de què disposem seguint el ritme. Ho podem fer sense desplaçament (de manera estàtica) o amb desplaçament (de manera dinàmica).

5. Conclusió

Els nins amb TEA tenen unes necessitats que els del seu voltant hem de conèixer i entendre per tal que es trobin dins d'un ambient segur i que els permeti, en tot moment, entendre què s'està fent i per què es fa. A partir d'aquí cal que els docents siguem conscients que la nostra dinàmica dins l'aula i la metodologia educativa s'ha d'adaptar a les necessitats d'aquest infants, seguint unes pautes determinades i conèixer com hem d'actuar per tal d'afavorir la inclusió del nin dins l'aula, tant ordinària com especial, afavorint el seu aprenentatge.

Idees com la necessitat de viure en un món estructurat i ordenat, que tinguem nosaltres les iniciatives de comunicació amb ell, que no adjudiquem un significat personal a les seves enrabiades i comportaments o que simplement no oblidem que, malgrat el seu trastorn, no deixa de ser un nin, són bàsiques per poder-los entendre.

Finalment i pel que fa a la proposta didàctica, és una guia per a l'actuació del mestre d'educació musical en el cas de tenir un alumne amb TEA. Unes activitats que es poden combinar segons l'objectiu que es vulgui assolir i que permeten ampliar l'aprenentatge a camps que no són els exclusivament musicals encara que sempre cal ajustant-les a les necessitats individuals.

6. Bibliografia

- Aguirre de Mena, O i De Mena Gonzalez, A. (1992). *Educación musical. Manual para el profesorado*. Editorial Aljibe: Málaga.
- Alvin, J. (1997). *Musicoterapia*. Editorial Paidós: Barcelona.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Editorial Paidós: Barcelona.

- Artigas-Pallares, J. i Paula, I. (2012). “El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger”. *Revista Asociación Esp. Neuropsiquiatría*, vol.32, n. 115, julio - set, pp. 567-587. Extret el 20 d’agost del 2015 de: <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Baron-Cohen, S. (1990). “Autismo: Un trastorn cognitivo específico de “ceguera de la mente””. *International Review of Psychiatry*, 2, pp. 81-90. Consultada la traducció elaborada per Ma Eugenia Alonso, pp. 19-33. Extret el 20 d’agost de 2015 de: http://www.researchgate.net/profile/Simon-Baron-Cohen/publication/232042718_Autism_A_Specific_Cognitive_Disorder_of_IsquoMind-Blindness/links/0deec5173ac60c133e000000.pdf
- Baron-Cohen, S.; Leslie, A.M.; Frith, U. (1985). “Does the autistic child have a “theory of mind”?”. *Cognition*, n. 21, pp. 37-46. Extret el 20 d’agost de 2015 de: http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf
- Chamarrita F. (2007). “Desarrollo de la comunicación gestual intencionada en bebés: Estudio de un caso”. *SUMMA psicológica UST*, vol 4, n.1, pp. 3-15. Extret el 2 d’octubre del 2015 de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2683217.pdf>
- Decret 32/2014 de 18 de juliol pel qual s’estableix el currículum de l’educació primària a les Illes Balears. BOIB núm. 97, de 18 de juliol de 2014. Extret el 2 d’octubre del 2015 de: http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/educacio_primaria_lomce_.htm
- DMS-V. Extret el 20 d’agost del 2015 <http://www.terapiacognitiva.eu/dwl/dsm5/DSM-5.pdf>
- M. Díaz y A. Giráldez (2011). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Editorial Graó: Barcelona.
- Friston, K. K. (2007). “Autism”. *21st Century Psychology: A reference Handbook*. SAGE publications, pp.46-55. Extret el 2 d’octubre del 2015 de: <http://studysites.sagepub.com/gargiulo4emedia/study/chapters/handbook/handbook9.1.pdf>

- Fuentes, P. i Cervera, J. (1989). *Pedagogía y Didáctica para músicos*. Editorial Piles: Valencia.
- Goodkin, D. (2004). *Play, sing & dance*. Schott Music Corporation: Miami.
- Greenspan S.I. i Wieder, S. (2008). *Comprender el autismo*. Editorial Integral: Barcelona.
- Kanner, L. (1943). “Autistic disturbances of affective contact”. *Revista Nervous Child*, n. 2, pp. 217-250. Extret el 4 d’agost del 2015 de: http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf
- Imirizaldu Ucar, U. (2011). “La metodología Kódaly”. *Revista Arista Digital*, n. 4, pp. 148-165. Extret el 5 d’agost del 2015 de: http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2011_enero_15.pdf
- Longueira Matos, S. (2011, octubre). Adquisición de competencias a través de la Educación Musical. Aproximación al desarrollo de la responsabilidad y la autonomía en la educación general. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona. Extret el 23 d’agost del 2015 de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/176.pdf>
- Martin-Luengo Guzmán, B. (2010). “Musicoterapia aplicada a los transtornos generalizados del desarrollo”. *Revista Educación y Futuro*, n. 23, pp. 63-80. Extret el 23 d’agost del 2015 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313495>
- Maideu i Puig, J. (1997). *Música, societat i educació. Recull d’escrits i al·locucions sobre Educació Musical, Música Tradicional*. Amalgama Edicions: Berga
- Rivière, A. (1997, septiembre). Desarrollo normal y autismo. Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. Curso de desarrollo Normal y autismo. Tenerife. Extret el 20 d’agost de 2015 de: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2006/TrastDslllo/Lecturas/Autismo/RivDsllloNorAut1.htm
- Sabbatella Riccardi, P. (2004). “Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia”. *Revista*

de ciencias de la educación, n. 20, pp. 123-140. Extret el 16 d'agost del 2015 de: <http://musicoterapiaypsicoterapias.org/onewebmedia/Sabbatella%20-%20Tavira%202004%20-%20Vol%2020%20-%20Musica%20NEE%20-%20Texto%20completo%20maquetado.pdf>

- Vaillancourt, G. (2009). *Música i musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*. Narcea Editorial: Madrid.
- Wing L. (1996). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Ediciones Paidós Ibérica: Barcelona. Extret el 20 d'agost del 2015 de: bd.unsl.edu.ar/download.php?id=2338