



Universitat
de les Illes Balears

TREBALL DE FI DE GRAU

MUSICOTERÀPIA COM A EINA EDUCATIVA D'INCLUSIÓ EN INFANTS AMB TEA DE GRAU 1 ASSOCIAT A LA SÍNDROME D'ASPERGER

MÓNICA MOLIO TUR

Grau de: Educació primària

Facultat d'Educació

Any acadèmic 2020-21

MUSICOTERÀPIA COM A EINA EDUCATIVA D'INCLUSIÓ EN INFANTS AMB TEA DE GRAU 1 ASSOCIAT A LA SÍNDROME D'ASPERGER

MÓNICA MOLIO TUR

Treball de Fi de Grau

Facultat d'Educació

Universitat de les Illes Balears

Any acadèmic 2020-21

Paraules clau del treball:

Síndrome Asperger, inclusió, musicoteràpia i educació emocional.

Nom del tutor del treball Alberto Sánchez Pedroche

Autoritz la Universitat a incloure aquest treball en el repositori institucional per consultar-lo en accés obert i difondre'l en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació

Autor/a		Tutor/a	
Sí	No	Sí	No
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resum

Allò que es pretén amb la realització d'aquest document és donar a conèixer els beneficis que suposa aplicar la musicoteràpia als infants amb Trastorn d'Espectre Autista de grau 1 associat a la Síndrome d'Asperger, des d'un vessant inclusiu. Per aquest motiu es realitza un programa el qual requereix una anàlisi prèvia dels eixos vertebradors d'aquest. Per això, al llarg del document es troben dues parts ben diferenciades:

Primer s'ha creat un estat de la qüestió per contextualitzar els termes Trastorn de l'Espectre Autista i la Síndrome d'Asperger, importància de la música i educació emocional.

En segon lloc s'analitzen diversos aspectes que faciliten la feina a l'hora de planificar i dissenyar un ventall d'activitats per als menors amb aquestes característiques per tal de, finalment, crear un programa d'activitats perquè es prengui consciència sobre la importància de la música durant l'etapa d'educació primària, per poder observar els beneficis que genera.

Paraules claus

Síndrome Asperger, inclusió, musicoteràpia i educació emocional.

Abstract

The aim of this document is to show the benefits of applying music therapy to children with Autistic Spectrum Disorder grade 1 associated with Asperger's Syndrome, from an inclusive perspective. For this reason, a programme, which requires a prior analysis of its main pillars, is carried out. As a result, there are two clearly differentiated parts throughout the document:

First of all, a status of the question has been created to contextualise the terms of Autistic Spectrum Disorder and Asperger's Syndrome, the importance of music and emotional education.

Secondly, several aspects are analysed, which facilitate the task of planning and designing a range of activities for children with these characteristics in order to, finally, create a programme of activities to raise awareness of the importance of music during the primary education stage, in order to observe the benefits it generates.

Keywords

Asperger's Syndrome, inclusion, music therapy and emotional education.

Índex

IL·LUSTRACIONS	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
ABREVIATURES	6
1. INTRODUCCIÓ	8
2. MARC TEÒRIC	10
2.1. EVOLUCIÓ DEL TEA DE GRAU 1 ASSOCIAT A LA SÍNDROME D'ASPERGER	10
2.2. EDUCACIÓ INCLUSIVA I SA	15
2.3. MÚSICA	19
2.3.1. Beneficis de la música en alumnes amb NESE	19
2.3.2. Aproximació a la musicoteràpia	20
2.3.3. Musicoteràpia i TEA.....	21
2.4. EMOCIONS	22
2.4.1. Definicions d'emocions	22
2.4.2. Neurociència i música.....	23
2.4.3. Música i emocions	24
3. PROGRAMA	26
3.1. ASPECTES A TENIR EN COMPTE	26
3.2. FETS DEMOSTRATS AMB MUSICOTERÀPIA	27
3.3. RECURSOS MUSICOTERAPÈUTICS I PREPARACIÓ DE LES SESSIONS MUSICOTERAPÈUTIQUES.....	28
3.4. MÈTODES I MODELS MUSICOTERAPÈUTICS	31
3.5. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ	33
3.5.1. Destinataris del programa d'intervenció.....	33
3.5.2. Objectius i continguts dels programa d'intervenció	35
3.6. METODOLOGIA	36
3.6.1. Estratègies metodològiques	36
3.6.2. Recursos materials i personals	37
3.6.3. Activitats i tasques	37
3.7. AVALUACIÓ.....	47
3.7.1. Quan avaluar el programa i què avaluar.	47
3.7.2. Com avaluar? Tècniques i recursos d'avaluació	48
4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	49
5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	52
ANNEX I	55

Índex d'il·lustracions

FIGURA 1. NIVELLS DE GRAVETAT DEL TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA. RECUPERAT DE HERVÁS ZÚÑIGA ET AL. (2017).....	13
FIGURA 2. QUADRE DIFERENCIAL DSM IV RT I DSM 5. FONT: ADAPTACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE HERVÁS ET AL. (2017).....	14
IMATGE 1. DE L'EXCLUSIÓ A LA INCLUSIÓ. RECUPERAT DE: PLENA INCLUSIÓN (2021)	19
TAULA 1.AVALUACIÓ I ESTÀNDARDS D'APRENTATGE DEL CURRÍCULUM. FONT: CREACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE ORDENACIÓ CURRICULAR (2007).....	56
TAULA 2. AVALUACIÓ DELS ALUMNES - COOPERACIÓ. FONT: CREACIÓ PRÒPIA.....	57
TAULA 3. AVALUACIÓ DELS ALUMNES - PROCEDIMENTS I ACTITUDS. FONT: CREACIÓ PRÒPIA	57
TAULA 4 .AUTOAVALUACIÓ DELS ALUMNES. FONT: CREACIÓ PRÒPIA	58
TAULA 5. AUTOAVALUACIÓ DEL DOCENT. FONT: CREACIÓ PRÒPIA	58

Abreviatures

CIE-11: Classificació Internacional de les Malalties.

DSM-5: Manual Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals.

EI: Educació Inclusiva.

GIM: Guided Imagery and Music; Imaginació guiada i música.

LOE: Llei orgànica d'Educació.

NESE: Necessitats Específiques de Suport educatiu.

NEE: Necessitats Educatives Especials

OMS: Organització Mundial de la Salut.

QI: Quocient Intel·lectual

SA: Síndrome d'Asperger

TEA: Trastorn de l'Espectre Autista

TGD: Trastorn Generalitzat del Desenvolupament

UNESCO: Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura.

" L'art de la música és el que més pròxim es troba de les llàgrimes i els records"- Oscar
Wilde

1. Introducció

L'etapa escolar és de vital importància per als menors. Aprenen a relacionar-se entre iguals, a compartir, a jugar... és a dir, desenvolupen habilitats socials, entre d'altres. Llavors, en les primeres etapes de la infantesa és quan es poden diagnosticar trastorns i, com diu Gallego Matellán (2012), cal conèixer les mancances dels infants, però no pel fet d'etiquetar un alumne, sinó per a poder buscar estratègies per fomentar les capacitats i així realitzar una educació individual.

Allò que es pretén amb la realització d'aquest document és donar a conèixer els beneficis que suposa aplicar la musicoteràpia amb infants amb Trastorn d'Espectre Autista de grau 1 associat a la Síndrome d'Asperger (més endavant, SA). I per això, al llarg del document es troben dues parts ben diferenciades.

La primera està composta per un estat de la qüestió sobre els quatre eixos del treball, els quals seran SA, Educació Inclusiva, música i emocions. El primer d'aquests eixos consisteix a fer un breu estat de la qüestió de la història del Trastorn d'Espectre Autista per tal de tenir un concepte del Trastorn. En segon lloc, s'analitza el concepte Educació inclusiva i, seguidament es tracten els beneficis de la música i la seva posada en pràctica envers els infants amb el Trastorn esmentat anteriorment. Finalment, però no menys important, es fa una definició del concepte "emoció", per tal de relacionar tots els conceptes.

A la segona part, més pragmàtica, es poden observar aspectes i recursos a tenir en compte per a dissenyar un programa de musicoteràpia. Seguidament es fa una anàlisi de diversos mètodes de musicoteràpia i, finalment, la creació d'un programa per a posar-lo en pràctica. Seguit d'això, s'exposen les conclusions a les quals s'ha arribat després de la realització de l'estudi, l'anàlisi dels mètodes i la creació d'un programa nou.

L'objectiu principal del present document és comprovar si hi ha fets que demostrin que l'educació musical afecta positivament els infants, més específicament als menors amb SA, i dins d'aquest, s'aprofundeix en d'altres com ara:

- ❖ Conèixer i difondre els beneficis que pot proporcionar la música als menors amb SA, mitjançant les emocions i les habilitats socials.
- ❖ Augmentar l'autoconcepte i l'autoconeixement del discent.
- ❖ Prendre consciència sobre la importància que té la teràpia musical per a reconduir una conducta àdhuc millorar la comunicació.
- ❖ Esbrinar la importància que té la música juntament amb les emocions.

Al llarg de la vida s'ha pogut veure que la música és capaç de remoure els nostres sentiments i estimular les emocions. Qui no ha plorat en sentir una cançó que el transporta a un moment trist? Qui no s'ha aixecat a ballar quan ha sentit un gran èxit de quan era jove? Si només d'escoltar-ne un fragment, la música ja és capaç de realitzar aquest canvi químic dins del nostre cos, vol dir que té la capacitat d'estimular una part del nostre cervell provocant canvis a les nostres habilitats cognitives (Geographic, 2019).

Es troba que la música és un element molt present al nostre dia a dia. És tan gran la presència de la música a la societat que es podria dir que és quasi impensable passar un dia sencer sense haver escoltat una melodia o haver taral·lejat la nostra cançó preferida dins del nostre cap. És evident que actualment la música té una repercussió tan important que, encara que sembli un entreteniment o un element d'oci, té moltes altres connotacions positives que, en definitiva, afavoreixen l'ésser humà en aspectes neuronals, emocionals i culturals entre molts altres (Bernardo, 2014).

Com esmenta Ayala, diverses investigacions donen suport a la idea que els alumnes amb TEA reaccionen positivament davant sons musicals, els quals fomenten la capacitat comunicativa i d'habilitats socials (Ayala et al., 2017).

Queda palès, doncs, que són abundants els efectes positius de la música en diferents àmbits, i el món educatiu no n'és una excepció. Álvarez esmenta que “la música és una eina que pot afavorir el desenvolupament dels nens i les nenes en una societat canviant com l'actual” (Álvarez, 2016, p. 70). Si es mira enrere, en la història de la humanitat, es troba a Plató, un autor clàssic, el qual ja lluitava perquè la música fos com una part fonamental de la persona i com a un element beneficiós per l'aprenentatge de l'infant; “jo

ensenyaria als nens música, física i filosofia. Però més important, els ensenyaria música, ja que els patrons de la música i totes les arts són la clau de l'aprenentatge” (Plató, citat a Miralles, 2015, p. 54).

2. Marc teòric

2.1. Evolució del TEA de grau 1 associat a la Síndrome d'Asperger

Per a poder arribar fins a la definició actual de Trastorn d'Espectre Autista (TEA), s'ha hagut de passar per diferents modificacions en el transcurs del temps, no només en el món científic sinó també en la societat, ja que s'han trobat moltes incògnites sobre el seu origen i la seva definició.

Pel que fa a la investigació, no fa molts anys que es parla "d'autisme" amb claredat. Publicacions de Leo Kanner (1943) i Hans Asperger (1944) són les primeres investigacions i descripcions més consolidades sobre el TEA. Es poden trobar articles anteriors sobre trets d'aquest trastorn que en aquell moment encara no s'havien anomenat ni investigat.

Encara que els mèrits se'ls emportessin Kanner i Asperger, cal remarcar que abans dels seus estudis dues dones ja n'havien publicat de semblants, encara que pel context de l'època varen quedar en un segon pla (Equipo eipea, 2016).

Les publicacions d'aquestes dones expliquen experiències amb éssers humans amb unes característiques especials, com per exemple Grunya Efimovna Sukhareva, que és una de les primeres dones a tractar el trastorn, “va publicar la descripció de sis nois als quals va tractar durant dos anys en el departament psiconeuròtic infantil de Moscou” (Equipo eipea, 2016, p. 68).

Els inicis del trastorn no varen ser fàcils, ja que no es tenia molta informació i era un tema que fins aleshores no s'havia tractat. Llavors el que feien era relacionar-ho amb trastorns que ja coneixien, àdhuc ho discriminaven.

És possible que la primera referència escrita coneguda correspon al segle XVI. Johannes Mathesius, cronista del monje alemany Martin Luther va relatar la història d'un nen de dotze anys severament autista. D'acord amb la descripció del cronista, Luther pensava que el nen no era més que una massa de carn implantada en un esperit sense ànima, posseït pel dimoni. (Artigas i Paula, 2012, p. 568)

Prèviament a Kanner es trobaven articles i documents on apareixien investigacions en les quals semblava que hi havia una aproximació a l'autisme. Com esmenta Bleuler, s'inspiraven en interpretacions del que es va anomenar esquizofrènia o síndromes semblants a l'esquizofrènia. Això indicava que les persones amb autisme acudien a les consultes i intrigaven els psiquiatres de l'època (Fina i Ballabriga, 1998).

L'any 1943, Kanner va publicar un treball titulat "Autistic Disturbances of Affective Contact". En aquest document va presentar els casos d'onze nens amb la incapacitat innata de relacionar-se. Kanner va ser qui va ajudar a posar nom a aquest trastorn, a identificar-lo, a atreure l'atenció dels pediatres i psiquiatres sobre aquests símptomes i a què aquells infants fossin estudiats, diagnosticats i atesos per primera vegada (Lara, 2012).

A partir de la seva publicació Kanner continuava delimitant el trastorn, que va denominar "autisme infantil precoç". Després de la seva trajectòria personal, acumulades experiències, i després d'haver estudiat molt, va començar a divulgar l'autisme i va identificar un elevat nombre de pacients en diversos llocs del món (Artigas i Paula, 2012).

Al mateix temps, un altre professional, un pediatre vienès, anomenat Hans Asperger, estava investigant el mateix sense saber de l'existència de l'article de Kanner. El pediatre vienès va treure a la llum l'any 1944, just un any després, observacions molt similars sobre aquest trastorn. Tot i això, el fet d'estar escrit en alemany va limitar la seva difusió, fins que va ser traduït, tal com s'esmenta en: "El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger" (Artigas i Paula, 2012).

El treball traduït anteriorment recollia la història de quatre nens i, com Kanner, també va usar el concepte autisme. "Els pacients identificats per Asperger mostraven un patró

de conducta caracteritzat per: falta d'empatia, ingenuïtat, poca habilitat per fer amics, llenguatge pedant o repetitiu, pobra comunicació no verbal, interès desmesurat per certs temes i malaptesa motora i mala coordinació” (Artigas i Paula, 2012, p.574)

Es portaren a terme moltes altres investigacions sobre aquest trastorn, però cap ha tingut tant de ressò actualment com les de Hans Asperger i Leo Kanner, als quals actualment encara se'ls pot anomenar grans referents d'aquest trastorn.

Com ja s'havia detallat anteriorment, no només hi ha una definició de TEA sinó que el terme ha sofert diverses modificacions i una contínua evolució. L'Asociación Americana de Psiquiatria (2013) en la versió més recent del Manual Estadístic de Diagnòstic de Trastorns Mentals- 5 (DSM-5), fa un recull de tots els trastorns que es troben dins del TEA. Però, cal destacar que no fa una distinció específica de cada un d'ells. D'altra banda, també existeix la Classificació Internacional de Malalties (CIE-11), que recull els criteris de diagnòstic per als menors amb TEA.

Anteriorment al DSM-5 n'existeixen altres com el DSM-I, DSM-II, DSM-III i DSM-IV-R. El DSM-5 explicava que la síndrome d'Asperger estaria enquadrada en els Trastorns d'Inici en la Infància, infantesa o adolescència i, al seu torn, dins dels Trastorns Generalitzats del Desenvolupament. Com que la Síndrome d'Asperger és un trastorn del neuro-desenvolupament comparteix característiques pròpies dels problemes del desenvolupament del sistema nerviós en general.

És a dir, abans l'autisme al DSM-IV es dividia en blocs, però al DSM-5 ho enfoca per graus. Per tant, no diferencia la SA o l'Autisme clàssic de Kanner, sinó que exposa tot com una constant on un pol seria l'Autisme clàssic de Kanner i l'altre la SA. Tots tenen característiques en comú, però també tenen les seves característiques pròpies. Les àrees són les mateixes, però el grau d'afectació és diferent. En aquest punt cal remarcar que *Autisme clàssic de Kanner*, és com es diu de manera més col·loquial entre els professionals del món de l'educació i de la sanitat.

S'ha de fer un petit incís sobre els canvis que es produeixen entre el DSM- IV-R i DSM-5. El primer dividia els TGD en diferents blocs que separaven la síndrome d'Asperger dels altres trastorns. En canvi, l'actual manual, el DSM-5, associa les mateixes

característiques del mateix trastorn, és a dir, les agrupa. Però les diferencia pel grau d'afectació que pugui presentar la persona sobre la base de la deterioració de la comunicació social i en patrons del comportament restringits i repetitius.

Com s'ha observat i es continuarà observant més endavant, hi ha canvis notables amb la publicació del DSM-5, ja que aquest ha eliminat les subcategories i ha anat adquirint un concepte dimensional de l'Autisme. Aquest manual és reconegut per la inclusió de graus de severitat (3 graus), tant de comunicació com de comportaments restringits i repetitius: grau 3 “necessita ajuda molt notable”: grau 2 “necessita ajuda notable” i grau 1 “necessita ajuda” (Hervás Zúñiga et al. 2017).

Tabla II. Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo (TEA)*		
Categoría dimensional del TEA en el DSM5	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Mínima comunicación social	Marcada interferencia en la vida diaria por inflexibilidad y dificultades de cambio y foco atención
Grado 2 “Necesita ayuda notable”	Marcado déficit con limitada iniciación o respuestas reducidas o atípicas	Interferencia frecuente relacionada con la inflexibilidad y dificultades del cambio de foco
Grado 1 “Necesita ayuda”	Sin apoyo <i>in situ</i> , aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social	Interferencia significativa en, al menos, un contexto
Síntomas subclínicos	Algunos síntomas en este o ambas dimensiones, pero sin alteraciones significativas	Presenta un inusual o excesivo interés, pero no interfiere
Dentro de la normalidad	Puede ser peculiar o aislado, pero sin interferencia	No interferencia

Figura 1. Nivells de gravetat del trastorn de l'Espectre Autista. Recuperat de Hervás Zúñiga et al. (2017).

Una vegada observats els canvis i, d'acord amb Valverde (2019), les persones que presentin Asperger segons el DSM-5 seran diagnosticades amb TEA i només es diferenciaran per graus de severitat segons les alteracions qualitatives que presentin quant a comunicació social i comportaments restringits i repetitius.

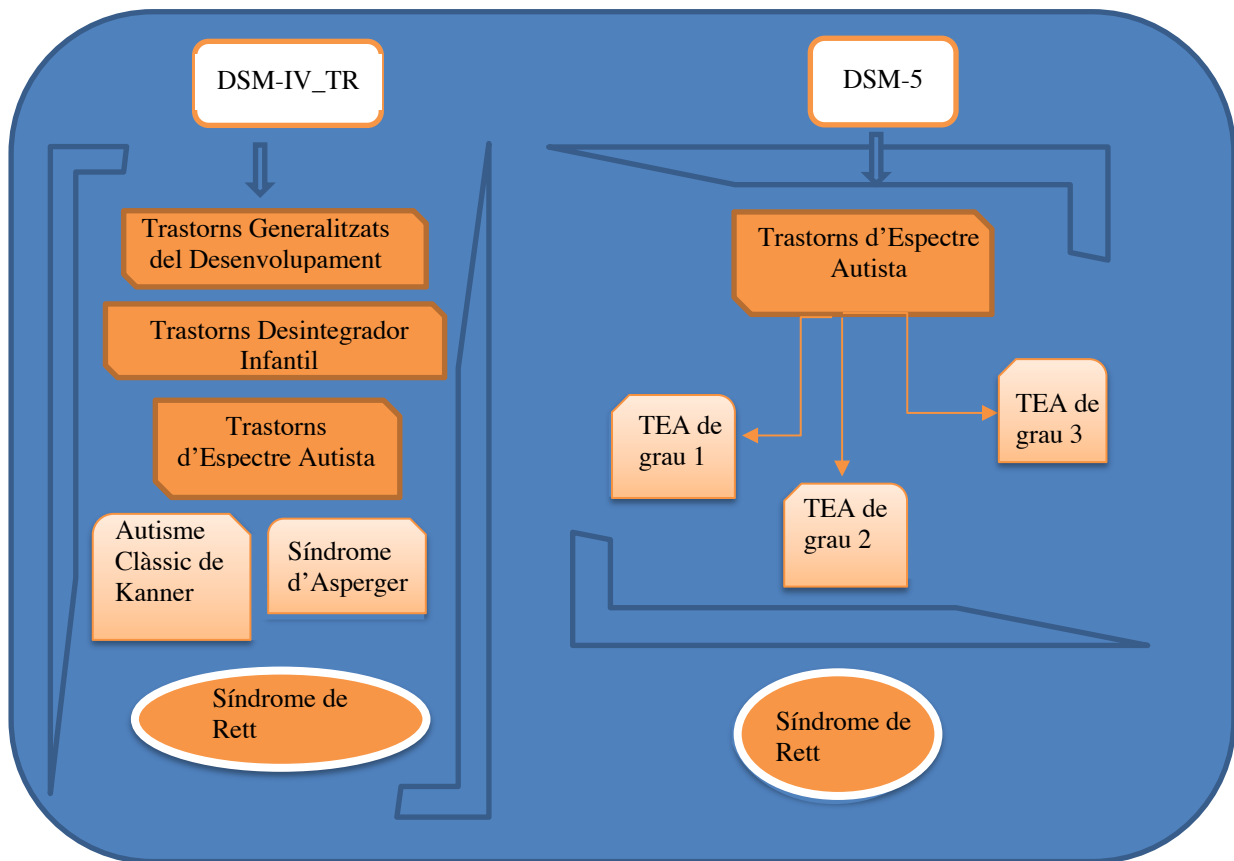


Figura 2. Quadre diferencial DSM IV RT i DSM 5. Font: adaptació pròpia a partir de Hervás et al. (2017).

Cal tenir en compte que TEA engloba no només l'autisme de Kanner, sinó que també inclou la Síndrome d'Asperger. Temps abans, com s'aprecia a la figura 1, també s'hi havia inclòs la Síndrome de Rett, encara que finalment es va excloure. Com es pot observar a continuació, el fet que un alumne pugui presentar alguns dels tres criteris no implica que tingui TEA, ja que presentar TEA és un trastorn neurodesenvolupament permanent (Hervás et al., 2017).

TEA de grau 1

El DSM-5 no reconeix el concepte SA, i formalment s'hi refereix com a TEA de grau 1, tot i que per qüestió de respecte a les famílies s'acaba adoptant el concepte.

Té més trets de la interacció social i de la comunicació, tot i que poden fer ecològies verbals. Quant a les dificultats motrius és molt estrany que les presentin, i per aquest motiu entren dins del TEA encara que puguin o no tenir ecològies.

Tenen un comportament bastant restringit perquè són molt literals i restringits, és a dir, les figures literàries les interpreten literalment i els hi costa molt interpretar-les. Han de fer un aprenentatge en interacció social molt important. Malgrat això, poden adquirir un aprenentatge social, és a dir, igual riuen perquè l'altra persona riu, però no han entès l'acudit (Pedroche, 2019).

Els TEA de grau 1 no tenen associada una discapacitat intel·lectual, tot i que en alguns casos sí i, en el grau tres que es detalla més endavant, sí que presenten la conducta adaptativa alterada (Pedroche, 2019).

TEA de grau 3

Hi ha un elevat percentatge d'infants diagnosticats que pateixen TEA de grau 3 que presenten un retard cognitiu. En aquests casos tenen alterada la conducta adaptativa. Però, cal destacar que no tots els TEA de grau 3 pateixen aquest retard cognitiu tot i que és un trastorn neurobiològic i la seva prevalença ens determina que 3 de cada 4 casos són nens (Pedroche, 2019).

Seguint la definició de (Tortosa i Gómez, 2003, p. 2):

L'autisme, aquesta enigmàtica anormalitat del cervell és el trastorn prototip del desenvolupament social i cognitiu, que impedeix que els nens desenvolupin habilitats socials, comunicatives i cognitives normals, és un trastorn greu i incapacitant, que afecta múltiples funcions del desenvolupament psicològic, que se'ns mostra no sols retardat, sinó qualitativament.

Com s'ha pogut observar, TEA és un concepte que engloba molts altres trastorns, llavors trobem que TEA de grau 1 associat a la SA és una branca del TEA.

2.2. Educació inclusiva i SA

Per tal de cobrir les necessitats de les persones amb trastorns és necessària una educació inclusiva com a base. Aquest concepte "d'Educació Inclusiva", com tots els termes que s'estan veient al llarg del document, ha patit una evolució i actualment s'anomena

diversitat funcional (S. R. Díaz & Ferreira, 2010). Tal com diu “La Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la ciencia y la cultura” (UNESCO, 2008), l’educació inclusiva és un procés que ha d’assegurar l’educació per a tots els alumnes independentment de les seves característiques i de les seves dificultats individuals amb la finalitat de construir una societat més justa per a tothom, sempre augmentant les seves capacitats i la seva participació per tal d’evitar una exclusió en i des de l’educació. Fent referència al currículum escolar, aquest, juntament amb les pràctiques docents, ha d’assolir i tenir en compte en tot moment les necessitats educatives de tots els alumnes per tal de poder satisfer, dins de les possibilitats, els aprenentatges establerts i indispensables per al desenvolupament del menor, tant de caràcter personal com social.

Quan Pedroche diu: “els factors que es donen a l’escola inclusiva són l’heterogeneïtat, la justícia, la vocació i l’acceptació de la diversitat” (Pedroche, 2019) fa referència al fet que els alumnes aprenen els uns dels altres. Llavors, si hi ha diferents capacitats, ètnies, cultures, condicions personals... és un gran ventall d’oportunitats per aprendre i enriquir-se de tota mena de condicions, és a dir, un clima *heterogeni*. Quant a la *justícia*, s’està parlant sobre que tothom té dret a ser educat i respectat sense haver de ser discriminat per una certa condició. D’altra banda parla de *vocació*, mitjançant la qual vol destacar que sentir passió per la teva feina t’obre la ment i et dona l’oportunitat tant d’adquirir coneixement com de transmetre’l, no només amb els infants amb necessitats educatives especials sinó també amb la resta, ja que la inclusió afavoreix el desenvolupament i l’aprenentatge dins de l’aula. Finalment es troba el concepte *acceptació a la diversitat*, el qual es podria entendre com a incloure a tothom en un mateix “sac”. No es tracta d’això, però, sinó d’atendre a la diversitat, és a dir, a tots els menors, ja que tots necessiten ajuda i cadascun d’ells té una necessitat especial.

Així doncs, s’observa que el concepte d’Educació Inclusiva ha sofert una evolució tal com passava també amb el TEA, per tal d’aconseguir una societat més inclusiva. S’està vivint una evolució des de l’exclusió social a la inclusió i aquesta es troba detallada a continuació:

Exclusió: l’exclusió social és un procés que afecta milions de persones a tot el món, tant els països en vies de desenvolupament com a les pròsperes societats occidentals. Es tracta

d'un fenomen que no sols té a veure amb la pobresa i que en qualsevol moment pot abatre's sobre les persones. De fet, a vegades té molt a veure amb la percepció i el sentiment que moltes persones experimenten en no ser valorades ni tingudes en compte en la societat pel que són. Avui se sap que, en molts casos, aquesta exclusió social s'anticipa o es prepara en processos d'exclusió educativa que, com aquella, té múltiples cares: falta d'accés als sistemes educatius, escolarització segregada en dispositius especials, educació de «segona» per als més desfavorits, fracàs escolar, maltractament entre iguals per abús de poder...

El concepte d'exclusió implica un procés de separació entre grups diferents entre si i suposadament homogenis dins de si mateixos. Però aquesta separació no és tan simple: l'exclusió també incorpora una valoració diferencial entre aquests grups, ja que un és considerat millor que l'altre i això genera comportaments diferencials amb un grup o l'altre, el que instaura diferències en l'accés a oportunitats i beneficis. En definitiva, l'exclusió implica centrar-se només en una mena d'alumnes en un espai físic i ignorar tots els que siguin “diferents” (Camps, Molas, Romàn 2014).

Segregació: la segregació es produeix quan les persones que pertanyen a un grup determinat (nivell socioeconòmic, ètnia, sexe, religió, capacitats físiques o intel·lectuals) no es barregen amb altres diferents d'ells. És a dir, es fan grups per cada tipus d'alumne i es pretén ajuntar-los en el mateix espai físic (Camps, Molas, Romàn 2014).

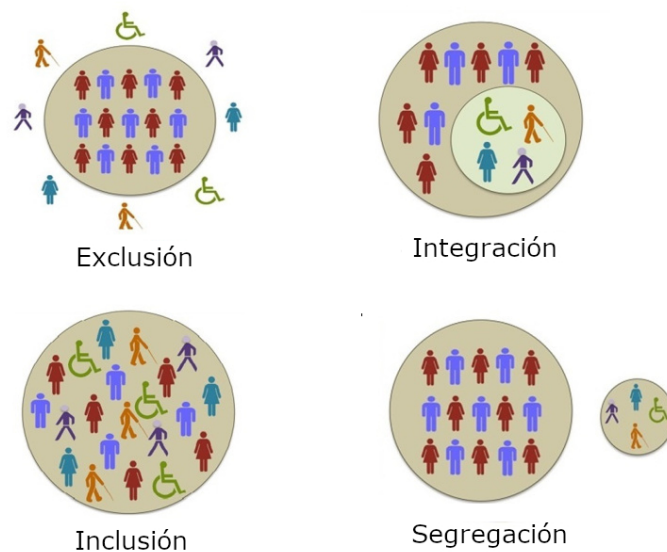
Integració: procés que pretén unificar les educacions ordinària i especial amb l'objectiu d'oferir un conjunt de serveis a tots els infants sobre la base de les seves necessitats d'aprenentatge. Referida a la integració temporal, instructiva i social d'un grup preseleccionat de menors excepcionals, amb els seus companys normals, basada en una planificació educativa i un procés programador evolutiu i individualment determinat. Aquesta integració requereix una classificació de responsabilitats entre el personal educatiu regular i especial i el personal administratiu, instructor i auxiliar. La integració és una filosofia o principi d'oferiment de serveis educatius que es posa en pràctica mitjançant la provisió d'una varietat d'alternatives instructives i de classes, que són apropiades al pla educatiu, per a cada alumne, permetent la màxima integració instructiva, temporal i social entre alumnes deficientes i no deficientes durant la jornada escolar normal.

En definitiva, en la integració tots els alumnes estan en el mateix espai físic, però no hi ha una participació entre tots, sinó per grups separats. Cal tenir especialment en compte que tres factors essencials dins de l'educació són: la presència, el progrés i la participació (Camps, Molas, Romàn 2014).

Inclusió: la inclusió es veu com el procés d'identificar i respondre a la diversitat de les necessitats de tots els estudiants a través de la participació més gran en l'aprenentatge, les cultures i les comunitats, reduint l'exclusió en l'educació. Involucra canvis, modificacions en continguts, aproximacions, estructures i estratègies, amb una visió comuna que inclou a tots els menors del rang d'edat apropiat i la convicció que és la responsabilitat del sistema regular, educar tots els infants. Es basa en el principi que cada menor té característiques, interessos, capacitats i necessitats d'aprenentatge diferents i han de ser els sistemes educatius els que estan dissenyats, i els programes educatius posats en marxa, tenint en compte l'àmplia diversitat d'aquestes característiques i necessitats. És a dir, en la inclusió tots participen i hi ha el mateix professor per a tots els alumnes. Això fomenta la interacció entre tots els membres de l'aula (Camps, Molas, Romàn 2014).

Participació: principi o element bàsic necessari per a la descentralització educativa del centre. És a dir, els docents estarien encarregats d'unes tasques, els alumnes d'unes altres, i la resta de personal del centre d'unes altres, fent així cadascun d'aquests grups una tasca diferent i la suma de totes elles donaria lloc a una col·lectiva. És capaç de millorar les relacions entre els membres de la comunitat educativa perquè millorarà la pràctica educativa, la qual cosa hauria d'afavorir, igualment, la millora de la convivència del centre (Camps, Molas, Romàn 2014).

Per a concloure, es pot afirmar que la inclusió no té sentit en el moment en què exclouen un alumne. La segregació priva els alumnes del dret bàsic d'integrar-se i educar-se al costat dels altres i de poder sentir-se inclosos.



Imatge 1. De l'exclusió a la inclusió. Recuperat de: Plena Inclusión (2021)

2.3. Música

2.3.1. Beneficis de la música en alumnes amb NESE

Ensenyar música a l'educació primària és una necessitat, però saber quins continguts són els més adequats per als menors és una altra necessitat i no menys important. És per això que Flores incideix i esmenta els avantatges que proporciona l'educació musical. Però, tot i això els dóna molta més importància a les lleis que han regit l'educació a Espanya fins a l'actualitat. Vol donar a conèixer i posar en evidència que ha estat un pas molt beneficiós el fet d'incorporar la música a l'abast de tota la població, des dels més petits fins als més grans, ja que com esmenta al llarg del seu document, fomenta l'esperit crític de l'ésser humà (Flores, 2013).

La música enriqueix processos emocionals, perceptius, cognitius i motors, canvia la conducta i afavoreix la creativitat (Cuscó, 2013, p. 264).

Heaton (2009) afirma que la persona amb TEA posseeix un processament superior amb relació a les propietats musicals (timbre, interval, melodia, ritme, etc.) I la gran majoria de vegades són capaços de comprendre i processar aspectes d'un major nivell musical, com per exemple les estructures, atesa la seva fina oïda. En 1999 la mateixa autora va realitzar una sèrie de proves amb nens amb TEA on va comprovar que poden reconèixer

la connotació emocional reduïda a un llenguatge musical, però no poden expressar-ho verbalment. Llavors, Heaton confirma que si la persona amb TEA pot identificar l'emoció en la música encara que no sigui capaç de verbalitzar-la, pot trobar en aquest mitjà un vehicle per a expressar l'emoció (Heaton, 2009).

D'altra banda, Caria i companyia expliquen com els resultats de diverses investigacions han ajudat a veure com la música ajuda a millorar les habilitats socials amb éssers humans amb TEA. De la mateixa manera, aquests faciliten la comunicació a aquests pacients (Caria et al., 2011).

Actualment es pot observar que hi ha una gran diversitat de teràpies aplicades amb infants NESE, com és la teràpia plàstica, les quals han demostrat fomentar les capacitats perceptives, memorístiques i lingüístiques (Dumas i Aranguren, 2013). També es pot trobar la teràpia assistida per animals, ja que “la Teràpia Assistida amb gossos en persones amb TEA augmenta la interacció social, disminueix les conductes autoestimuladores, incrementa les conductes de joc i promou en el nen amb autisme un major i millor ús del llenguatge” (Jara i Chacón, 2017, p. 36).

Com s'ha pogut observar, no només hi ha una teràpia per fomentar les capacitats dels infants. Com s'ha afirmat més amunt la teràpia musical és una eina bastant efectiva, ja que permet desenvolupar les capacitats dels menors i no només centrar-se en les deficiències o incapacitats que posseeixen.

2.3.2. Aproximació a la musicoteràpia

Es comprova al llarg del document que encara no s'ha trobat una sola definició d'un concepte, sempre s'ha observat una evolució dels termes. En musicoteràpia passa el mateix: es troben una gran varietat de definicions, però tot i això, cadascuna d'elles presenta uns punts en comú, els quals estan detallats seguidament i ajuden a entendre millor el concepte.

Començant amb les definicions, trobem que segons Tresierra (2005, p. 54):

La musicoteràpia és l'ús de la música i/o dels elements musicals (sons, ritme, melodia i harmonia) amb un pacient o grup de pacients amb la finalitat de brindar-los suport emocional i indirectament un efecte relaxant divergint l'atenció al dolor i altres estímuls que provoquen estrès.

Continuant amb les definicions que es troben sobre el concepte, destaca la de World Federation of Music Therapy (WFMT, 2011) la qual concep la musicoteràpia com l'aplicació de la música de forma professional per tal d'aconseguir beneficis en la salut i benestar de les persones.

Com s'ha dit anteriorment, entre elles s'aborden uns objectius terapèutics, és a dir, de la utilització científica de la música i d'un context terapèutic. Però, cal tenir en compte que s'està parlant de musicoteràpia i no d'educació musical. Què vol dir això? És important realitzar aquesta distinció, ja que és fàcil confondre-ho i podria portar a pensar que el professor de música seria un musicoterapeuta, i no és el cas.

2.3.3. Musicoteràpia i TEA

Recerques recents com el meta-anàlisi de Whipple (2004), en el qual se sintetitzen els resultats d'estudis quantitius que avaluen els efectes de la musicoteràpia en les persones amb TEA, han demostrat que aquesta pot considerar-se un tractament efectiu per al desenvolupament de la comunicació, la responsabilitat tant interpersonal com personal i les habilitats de joc.

Hillecke et al., (2005) mostren les evidències cerebrals de l'entrenament musical i descriuen cinc beneficis de la música. El primer d'ells l'anomena *factor d'atenció*, i esmenta com la música té la capacitat d'atreure l'atenció de manera més potent que altres estímuls sensitius. En segon lloc, assenyala el *factor emocional*, amb el qual diu que la música és capaç de modular emocions i de provocar respostes emocionals, implicant àrees corticals i subcorticals. Seguidament, parla del *factor cognitiu*, en el qual diu com la música comporta diverses funcions cognitives en el seu processament. Aquest factor implica la memòria associada a la música i als diversos aspectes implicats en l'anàlisi de

la música. Quasi per acabar, parla del *factor motor-conductual*, amb el qual la música és capaç d'evocar patrons de moviment fins i tot de manera inconscient. Finalment, es troba el *factor interpersonal*, on la música implica comunicació i, com a tal, es pot emprar per a entrenar habilitats de comunicació no verbal, la qual cosa pot ser molt útil en el cas d'alteracions conductuals i l'autisme.

S'ha demostrat que la música és capaç de trencar amb els patrons d'aïllament que presenten molts cops els infants amb autisme, i que aquesta ajuda al desenvolupament emocional. L'article fa referència a la comunicació i diu que la música facilita la parla i la vocalització dels menors amb TEA, així com ajuda amb la regulació del comportament sensoriomotor. Fa esment dels ritmes de la música i explica que, quan aquests són més marcats, pot arribar a aconseguir la disminució dels comportaments estereotipats, que són prou comuns amb els discents amb TEA. Per a concloure, els autors afirmen que fomentar la musicoteràpia amb els menors amb TEA facilita la creativitat i millora la satisfacció emocional (Wan et al., 2010).

2.4. Emocions

2.4.1. Definicions d'emocions

Arribats a aquest punt, ja que són diferents autors els quals parlen dels beneficis de la musicoteràpia, cal relacionar-ho amb les emocions, ja que anteriorment s'ha destacat que millora la satisfacció emocional. Per aquest fet, per a poder establir una bona relació entre les emocions, la música i la SA, primer cal tenir molt clar el concepte emoció. Aquest mot ha estat definit per diversos autors.

Per exemple, segons James (1884), és “una resposta de l'organisme davant determinats estímuls” citat per Mora (2013, p. 2).

Així mateix, Mora es remetia als orígens del mot, “si ens atenim a l'estricta etimologia de la paraula, emoció vol dir, en essència, moviment. És a dir, expressió motora feta a través de la conducta, sigui aquest llenguatge verbal o simplement corporal” (Mora, 2013, p. 2).

D'altra banda, Orón, explica com la vida sense emocions seria més una vida mecànica que no una vida humana, quan el que vol l'ésser humà és buscar el goig (Orón, 2016), així com Rodríguez tenia en compte que molts cops la recerca del plaer i del goig pot portar a cometre actes fruit de la passió i al posterior penediment (Rodríguez, 2013).

Actualment, són diferents autors els que busquen acotar el terme emoció, fet pel qual es troben diverses definicions del concepte. Si s'analitzen les anteriors definicions, es pot dir que l'emoció és un estat complex del nostre cos, més concretament del nostre organisme interior, el qual es caracteritza per una excitació o pertorbació que dóna una resposta. En definitiva, són reaccions de la informació que cadascú rep del seu entorn (Bisquerra, 2003).

2.4.2. Neurociència i música

Tot i que cadascú rep la mateixa informació de forma diferent, aquesta es caracteritza per una excitació i pertorbació del nostre cos. Llavors aquest fet es pot relacionar amb la música, ja que una mateixa cançó a una persona pot transportar-la a un moment feliç i a una altra a un record més trist. O com deia Gaston, “ja que per a cadascú té un significat personal” (Gaston citat en Blasco, 2001, p. 101).

En els darrers anys s'ha observat un augment del nombre de treballs sobre les implicacions de la música en la neurociència. Disposar d'evidència científica en la qual basar-se és molt important a l'hora de transmetre coneixement verídic. És per això que s'està fent ús d'aquesta via, per poder conscienciar la població de la importància de la música.

Com esmenta Husserl, cal recordar que l'evidència no és altra cosa que la “vivència” de la realitat (Fernández Beites, 1993).

Peñalba (2017), essent conscient del punt en el qual es troba l'educació musical, tracta de reflectir els beneficis de la música des de la neurociència per tal de deixar en bon posicionament l'ensenyament de la música com a font de multitud de beneficis a escala cerebral. A més a més, esmenta que els docents haurien de ser coneixedors dels

factors neuro-científics implicats dins la seva àrea, que alhora afecten els seus discent, per tal de poder fomentar la seva pràctica educativa (Peñalba, 2017).

Paral·lelament, el biòleg David Bueno, aborda com la música és un llenguatge universal, on totes les cultures poden arribar a entendre's. A més a més, confirma com la música és capaç d'activar diverses àrees del nostre cervell o com ell denomina, una gran gimnàstica per al nostre cervell:

A banda de l'escorça auditiva, implicada en el reconeixement i processament dels sons, també s'activa l'hipocamp, que és la zona implicada en la gestió de la memòria; les amígdales, que són les agrupacions de neurones que generen les emocions; l'estriat, que està implicat en les sensacions de plaer i de recompensa, i les zones d'integració, que relacionen aquestes sensacions amb la resta d'entrades sensorials i amb el context vital de cada persona (Bueno, 2020).

2.4.3. Música i emocions

Es podria dir que en la societat actual el paper de les emocions és de vital importància, i per aquest fet s'ha de fer esment de com poden arribar a contribuir positivament la música sobre elles gràcies a la seva multitud de beneficis. Al contrari que la justificació neurocientífica, sembla que per a la societat, el fet d'educar envers la intel·ligència emocional queda en un segon pla donant més importància a continguts i aspectes teòrics com a element cultural de saber general i a la neurociència. "Avui dia no se li està donant a la creativitat el lloc que es mereix dins del nostre sistema educatiu, on se li dona el pes més fort a l'assimilació de continguts acadèmics" (Conca, 2019).

La música ajuda a evadir-se i transportar-se a llocs de plaer. La música provoca que les àrees del cervell relacionades amb emocions ens impulsi a mostrar els nostres sentiments o simplement gaudir del valor estètic d'allò que escoltem i que ho puguem expressar (Lacárcel, 2003).

La música és una eina educativa, ja que gràcies a ella es poden regular les emocions i el "jo interior". Lacárcel lluita per defensar que la música és una gran eina, la qual proporciona una harmonia psicològica.

La música considerada com a art, ciència i llenguatge universal, és un mitjà d'expressió sense límits que arriba pel cap alt íntim de cada persona. Pot transmetre diferents estats d'ànim i emocions per mitjà de símbols i imatges aurals, que alliberen la funció auditiva tant emocional com afectiva i intel·lectual. Escoltar i “fer” música desenvolupa la sensibilitat, la creativitat i la capacitat d'abstracció o anàlisi. No sols compleix una funció estrictament educativa quan parlem d'aprenentatges musicals, sinó que també compleix altres fins. Ens propicia a descobrir el nostre propi món interior, la comunicació amb “l'altre” o “els altres” i la captació i apreciació del món (Lacárcel, 2003, p. 221-222).

L'ésser humà i les emocions tenen una forta relació amb la música, amb la qual es pot arribar a formar el que és la “identitat de l'ésser humà”. Segons Lacárcel (2003), “per a poder usar la música com a una eina necessitem saber les emocions, sentiments i l'estat d'ànim, que ens permetin poder actuar de forma coherent”.

Costa confirma que saber escoltar i gaudir de la música fa expressar sentiments i emocions que incideixen en el comportament, i alhora poder gaudir de la bellesa musical condiona el coneixement de la realitat. A més a més, proporciona un equilibri que dota d'un nivell adequat de felicitat i benestar, és a dir, ajuda en un desenvolupament psíquic i emocional (Costa, 2015).

Com diu Sarget (2003) la música incrementa la capacitat cognitiva d'igual manera que com diu Albornoz (2009) la música ens ajuda a obtenir la nostra identitat mitjançant les emocions.

Arran de les diverses definicions que aporten els autors, s'exposa com la música afecta positivament el desenvolupament psicològic i com la música pot arribar a afectar les emocions. Llavors, si es porta al món educatiu, es pot extreure que és important que els docents es formin en aquest aspecte. Com han esmentat els autors anteriors, l'educació emocional i la música estan estretament lligades entre elles i, per tant, es poden fomentar de manera conjunta, totes dues importants en el desenvolupament dels infants.

3. Programa

Per tal de posar en pràctica tota la teoria observada anteriorment, es realitzarà un programa que consta de 6 blocs que es distribuïran en un total de 15 sessions, una d'elles es realitzarà diàriament 5 minuts després del pati. L'aplicació d'aquest programa consisteix en la realització de diferents activitats que pretenen fomentar l'expressió de les emocions i les habilitats comunicatives mitjançant la música. Dit programa no es crearà sense abans haver fet un recorregut per diferents aspectes, recursos, fets demostrats i mètodes que ajuden a guiar-se per tal d'aconseguir un bon resultat.

3.1. Aspectes a tenir en compte

La musicoteràpia amb menors amb SA els beneficia d'una manera perceptible. Com s'ha vist fins ara, fomenta les seves habilitats i els ajuda, simultàniament, a superar les seves dificultats referides als termes esmentats en epígrafs anteriors. Segurament a uns més que a altres.

Tot i això, s'ha de tenir present que el que funciona per a un infant, possiblement no funciona per a un altre, ja que cadascun tindrà uns trets definits diferents i diversos. No obstant això, per a poder portar a terme la creació del programa es tindran com a referència els criteris diagnòstics del DSM-5.

Un aspecte que mai es podrà obviar és que totes les activitats han de ser dinàmiques, lúdiques i significatives. Conseqüentment han de ser del seu interès, així que serà una manera de cridar tota la seva atenció i poder assegurar l'èxit, ja que d'aquesta manera es podrà realitzar una cohesió de coneixements i aconseguir l'aprenentatge significatiu esmentat. I a poc a poc anar fent dinàmiques on es fomentin les seves habilitats socials per tal de treure'l de la seva zona i aconseguir certa socialització.

Tal com esmenta Pedroche, cal que les activitats estiguin anticipades i siguin curtes per tal de captar tot l'interès del menor i que no desconnecti. D'aquesta manera, es torna a fomentar la significativitat. S'ha de tenir en compte que aquesta tasca es pot continuar

fent en diversos dies, però també cal anar fent variants per tal de poder connectar amb altres temes i aprofundir més. Una variant, per exemple, pot ser un temps de descans, ja que és un reforç positiu el qual els ajuda a prosseguir (Pedroche, 2019).

En aquest cas concret, són activitats relacionades amb la música, llavors s'ha de jugar amb diferents estils musicals, amb els quals es pugui alternar moviments, com per exemple seure a terra i descansar, essent conscients de cos humà i de les sensacions que produeixen la música.

Un altre ítem que s'ha de tenir en compte, després dels epígrafs esmentats, és que la música ajuda a reconduir, a rehabilitar, però no és el remei de tota dificultat. Una dinàmica ben preparada amb temps pot ser un èxit, però també cal tenir present que una tasca mal executada pot provocar nerviosisme, per exemple, ja que hem de recordar que són infants sensibles a alguns estímuls, i poden aparèixer patrons motors repetitius.

Consegüentment s'ha de tenir per mà que les activitats que es porten a terme bàsicament són per ajudar amb les habilitats socials, facilitar la comunicació i conductes de comportament, és a dir, la música és un sistema alternatiu i augmentatiu del llenguatge per tal d'aconseguir un augment de respostes.

3.2. Fets demostrats amb musicoteràpia

Trobar articles, estudis, revistes... que evidencien que la teràpia amb música és una bona eina per estimular els menors amb SA ajuda a progressar i seguir investigant

Com esmenta Thaut, hi ha estudis que demostren que hi ha infants que mostren interès àdhuc preferència a estímuls auditius envers altres estímuls, essent els primers musicals. Aquest fet verifica que els menors amb SA se senten atrets per estímuls auditius en relació amb els infants d'un desenvolupament normatiu (Korejwo, 2012).

Katagiri es va proposar ensenyar la codificació i descodificació de quatre emocions: la felicitat, la tristesa, la por i la ira. Per a poder portar a terme aquesta dinàmica va realitzar

un acompanyament de les instruccions verbals amb efectes visuals i amb música, la qual reflectia cadascuna de les emocions. Aquest fet va corroborar com la descodificació en totes les cançons va augmentar. I també va quedar reflectit que les millores de descodificació van ser més notòries que els canvis en la capacitat de codificació (Korejwo, 2012).

Pel que fa a Accordino, els seus experiments han donat com a resultat que els infants amb aquestes característiques poden mantenir un bon nivell musical àdhuc millorar-lo, i ha arribat a confirmar que els infants amb SA poden arribar a identificar millor trets musicals com el to i els seus canvis envers els menors sense el trastorn (Korejwo, 2012). També en relació amb el que va dir Accordino, es troba Jones, el qual va descobrir que els menors en edat més avançada, és a dir, els adolescents amb SA, mostren un rendiment superior pel que fa a la discriminació de freqüència de so, que els infants amb desenvolupament normatiu (Korejwo, 2012).

A partir d'una cançó escrita en un PowerPoint per a discents amb dificultats de comprensió verbal, Simpson i Keen van verificar que aquesta dinàmica va ajudar a arribar a tots els participants, és a dir, va facilitar les habilitats receptives mitjançant un reforç visual a través de simbologia gràfica (Korejwo, 2012).

Un altre fet que demostra els beneficis de la música amb els menors amb SA, és la tècnica d'improvisar, ja que segons Edgerton ho va realitzar en grups de menors entre 6 i 9 anys durant sessions individuals, i va veure un augment en els comportaments comunicatius musicals i no musicals (Korejwo, 2012).

3.3. Recursos musicoterapèutics i preparació de les sessions musicoterapèutiques

Crear un programa per poder portar-lo a terme, no és una tasca gens fàcil. S'han de tenir molts punts en compte, i això facilitarà la tasca en un futur. En primer lloc, és molt important observar als discents i aprofitar tot el que es veu, per tal de poder-ho aplicar a l'activitat. S'han d'observar els comportaments que tenen davant els estímuls musicals

com, per exemple, una cançó que sona a l'escola, algun anunci que surti pels ordinadors quan es fa TIC, com responen a les sessions de música del centre, si hi ha un renou espontani... tots aquests aspectes ajudaran a dissenyar una dinàmica més completa.

Una vegada feta l'observació, a través dels aspectes analitzats, es podran crear jocs, activitats, dinàmiques a les quals s'introduiran instruments, moviments segons la música àdhuc cant. Mitjançant el cant, es poden potenciar totes les àrees de funcionament, i crear una connexió amb la comunicació verbal, així com amb els instruments es fomenta l'atenció i percepció auditiva, el sentit del tacte àdhuc si és crear un petit conjunt musical, es potencia la cohesió de grup.

Respecte a aspectes pedagògics, s'ha de preveure com s'avaluarà als menors. Quan es fa referència a la música, es fa referència a la teoria i a la pràctica i s'ha de tenir present que tot és un camí i que cal avaluar el procés, no el producte final. Això es fa observant cada dia i mirant la seva evolució i, a partir d'allí, es pot saber si el tractament és adequat, si es van assolint els propòsits o si s'ha de canviar algun ítem, sempre que s'hagi conegut el discent, ja que com s'ha esmentat al llarg del document, cada infant és únic i especial. Les estratègies que funcionen amb un menor, no tenen per què funcionar amb un altre, llavors és important conèixer l'infant tant en l'àmbit educatiu com en l'àmbit familiar àdhuc reunir-se amb els familiars per tal de tenir el màxim d'informació possible en diferents contextos, i així aconseguir crear una sessió tan apropiada com sigui possible, sempre adaptant el currículum a l'alumne, és a dir, és el mestre qui s'ha d'adaptar a les necessitats d'aprenentatge dels seus alumnes i mai a la inversa, tal com ens diu Piaget.

Un altre punt a destacar és que és molt important fer una feina interdisciplinària perquè els menors vegin una coherència amb el seu aprenentatge i puguin realitzar els seus lligams per tal d'aconseguir un aprenentatge el més significatiu possible. Aquest fet es pot aconseguir partint de les idees prèvies dels alumnes i relacionar-ho amb els nous continguts per evitar un aprenentatge mecànic i de memorització, com trobem en l'aprenentatge significatiu d'Ausubel.

Com s'ha vist fins ara, per a dissenyar una activitat s'han de tenir present diversos ítems per tal de poder crear una sessió de teràpia musical amb els discents que tenen SA. No obstant això, gràcies a estudis realitzats es troben recursos per tal de poder portar a terme una bona sessió de teràpia musical. Així i tot, com s'ha esmentat anteriorment, s'han de tenir molt present les característiques dels menors, les seves habilitats i sobretot les seves capacitats.

Korejwo destaca recursos per a portar-ho a terme com, per exemple, els ritmes amb elements, les improvisacions rítmiques, els sons, la música i la intercomunicació emocional, entre moltes altres (Korejwo, 2012).

A través d'una dinàmica rítmica es podria jugar a tapar i descobrir alguna part del cos humà, però s'ha de tenir present que abans de realitzar aquesta dinàmica és convenient realitzar algun joc per trencar el gel amb els companys, ja que si no podem trobar cert rebuig, àdhuc pactar unes normes.

En referència a les improvisacions rítmiques, és una bona eina per a observar l'habilitat creativa dels infants. Per als infants amb SA és un moment de descarregar tensions i canalitzar d'alguna manera l'agressivitat, a condició que estigui tot baix control, ja que si no, no es parlaria de teràpia.

Continuant amb el so, és un altre recurs important per potenciar amb els menors amb SA. Mostren interès per les tonalitats mitjanes-greus, sense admetre la repetició contínua de veus sopranos. És un recurs que està bé tenir en compte, ja que la música barroca es considera mitjana-greu i els hi crea una sensació de benestar i relaxació. Llavors és un punt a destacar per poder portar a la pràctica.

I per últim, Korewjo destaca la intercomunicació emocional, amb la qual el discent i el professional expressen sensacions mitjançant el moviment i segons la música que se sent. La finalitat és descobrir la identitat sonora de cadascun, és a dir, els moviments aniran en concordança amb l'estat anímic de l'individu. Aquest recurs dóna molta informació al professional. Cal tenir present que els menors amb SA no digereixen bé els sons aguts,

llavors és important dins del possible evitar-los, ja que si no la dinàmica es pot veure afectada (Korejwo, 2012).

Per a captar l'interès del nen és necessari alternar moments de feina i moments de joc. Un exemple pot ser la creació d'una cançó on el menor tractat sigui el protagonista, ja que captant la seva atenció, els resultats seran més positius i afectius.

3.4. Mètodes i models musicoterapèutics

Com tot ensenyament, la musicoteràpia té diverses metodologies, les quals es poden portar a terme i ajustar-se a les necessitats de cada individu. Per a poder dissenyar-ne una primer cal analitzar-ne de fetes, i a partir d'allí es pot realitzar una creació nova i pròpia. A continuació es podrà observar una anàlisi de diverses metodologies per aplicar musicoteràpia.

Els següents models han estat examinats per Korewjo (2012):

En l'apartat anterior es fa referència a la improvisació, que està estretament lligada amb el model *Nordoff Robins*. Aquesta metodologia, doncs, es basa en la improvisació que uneix el pacient i el professional, sigui mitjançant instruments o amb el cant, segons les característiques individuals de cadascú. Com bé diu Korewjo cada pacient té unes possibilitats, unes condicions neurològiques i unes funcions vitals diferents.

En segon lloc es troba el *GIM (Imaginació guiada i música)*. Aquest model es basa en la sinestèsia la qual pot arribar a provocar la música, és a dir, provocar canvis que no siguin patològics en la consciència humana, mitjançant imatges guiades i música.

A continuació es troba el model de *musicoteràpia analítica*. Aquest és molt interessant i cridaner, atès que és una eina creativa en la qual el menor pot investigar, esbrinar o explorar la seva pròpia vida i, alhora, augmenta el seu autoconeixement i autoconcepte.

Rolando Benenzon, del qual sorgeix el nom del següent model; **Benenzon**, garanteix que la musicoteràpia millora la qualitat de vida de les persones, ja que ajuda a l'habilitat de comunicació i, segons ell, com més comunicació hi ha més qualitat de vida es pot obtenir.

Cal fer especial esment a aquest model, ja que no és el primer autor que qualifica la música com un llenguatge, i com s'ha esmentat anteriorment, la funció del llenguatge té una funció bàsica i vital la qual és comunicar i expressar el que un individu sent. Així, aquest model és molt important, ja que cerca la qualitat de vida dels humans. També parla de rehabilitació, i aquest concepte també resulta interessant des d'un punt de vista terapèutic, ja que se cerca potenciar les habilitats socials dels menors per tal que es puguin relacionar amb la societat.

Finalment, es troba el model **behaviorist**, el qual va ser fundat per Clifford Madsen. En anglès significa "conductista", llavors, com bé diu el seu propi nom, indica que la música és un reforçador de conducta. Llavors afirma que hi ha una estreta relació entre música i conducta, és a dir, una causa i un efecte.

Consegüentment s'ha observat que hi ha molts tipus de models i que no n'hi ha cap més vàlid que un altre. Es tracta de buscar el que més s'adapta a les necessitats que es presenten, i aquest fet depèn segons les necessitats individuals de cada infant. Amb el programa que hi ha a continuació s'observa una barreja de tots els models tret del GIM, ja que no s'ha considerat adequat a l'hora de dissenyar-lo.

Com s'ha vist en la gran majoria de models és molt important establir una relació entre pacient i terapeuta, ja que el fet d'establir un vincle ajuda a l'hora de tenir més bons resultats. És a dir, el menor se sent més còmode i segur, ja que com s'esmenta més amunt, els menors amb SA poden presentar cert rebuig cap a les relacions socials noves. Per aquest fet, sempre s'ha de partir de les capacitats i els interessos dels menors per tal de poder crear un bon vincle.

S'ha pogut veure en els diferents models que se cerca el benestar del menor, i concretament en el model de *musicoteràpia analítica* hi ha l'objectiu principal

d'augmentar l'autoconeixement i l'autoconcepte del menor, d'aquesta manera els discents se centraran més en les seves capacitats i deixaran de costat els punts més febles. Com a terapeutes és important parlar amb les famílies per anar tots units cap al mateix objectiu, ja que el menor sentirà certa positivitat i aquest fet l'ajudarà a continuar endavant.

Pel que fa al model *behaviorista* es pot observar el seu clar objectiu: crear un efecte amb l'infant. Tal com diu el model ha d'existir una relació causa-efecte entre la conducta i la música, però, com a terapeutes s'han de vigilar les conductes perquè aquestes siguin positives, ja que si no funcionaria bé la teràpia i s'hauria de cerca una alternativa.

3.5. Proposta d'intervenció

Una vegada vistos i analitzats els models anteriors, en aquest punt del document el que es farà serà dissenyar activitats les quals estaran basades en les metodologies anteriors. Mitjançant aquestes activitats el que es pretén és portar a terme les intervencions per tal de veure reflectits els beneficis que s'han esmentat al llarg del document.

Per descomptat també es tindran en compte tots els elements que s'han esmentat per tal d'obtenir una pràctica de teràpia musical amb menors amb SA, però el fet de complir tots els requisits no implica que sigui una tasca fàcil, ja que són molts els requisits que s'han de posar en pràctica i intentar complir.

Amb les següents propostes es donarà resposta a tots els objectius especificats a l'inici del document, però sempre s'ha de tenir present que aquestes mesures són preventives, mai curatives, ja que s'ha de recordar que SA és un trastorn permanent. Llavors aquestes fomenten les capacitats dels discents i disminueixen els punts febles, tal com esmenta (Poch, 2001).

3.5.1. Destinataris del programa d'intervenció

El programa que es presenta a continuació pretén servir al professorat d'Educació Primària com a orientació per a dirigir un conjunt de sessions sobre l'expressió dels

sentiments mitjançant les habilitats comunicatives i la música. Aquestes sessions es troben vinculades amb l'àrea d'Educació Artística, concretament amb música.

A continuació es podran observar pràctiques destinades a primer cicle de primària, específicament a discents de primer i segon. Per tal de ser més concrets es fomentaran les emocions com alegria, tristesa, por i ràbia, i des d'aquí s'anirà aprofundint més fins a aconseguir els objectius proposats.

L'objectiu principal d'aquest programa és el desenvolupament de les competències curriculars a les aules de primer i segon de primària i fomentar els continguts propis de 1r cicle per comprovar si hi ha fets que demostrin que l'educació musical afecta positivament els infants, més específicament els menors amb SA.

Aquest programa, com s'havia esmentat anteriorment, està compost per sis blocs dividides en 15 sessions, i es pot portar a terme al llarg de tot el curs, però està pensat per a l'inici, és a dir, durant el primer trimestre.

Aquest programa és una guia, i sempre s'ha de tenir en compte el context en el qual s'està tant pel que fa al centre, com a les característiques de l'alumnat, als espais, als recursos i als materials que es disposen.

El tema pretén servir com a adaptació en les primeres setmanes del curs. A més, està pensat per a tots els alumnes, però especialment per a infants amb SA, ja que és de gran rellevància potenciar l'expressió dels sentiments i emocions per poder aconseguir les estratègies necessàries i aconseguir un ambient de grup positiu, afectiu i que els menors puguin considerar-se com una família. Serà molt important que puguin expressar tot allò que els discents desitgin i per això el professor posarà al seu abast les eines necessàries per aconseguir-ho.

Per això, tindrà un gran protagonisme l'ús de les TIC, ja que pretén oferir al seu alumnat els últims avanços en Tecnologia perquè puguin esdevenir persones eficients per a la vida futura.

3.5.2. Objectius i continguts dels programa d'intervenció

El programa treballarà gairebé totes les competències bàsiques del Currículum. Això no obstant, hi haurà dues de les set competències bàsiques que ofereix la LOMQUE que predominen per sobre de les altres, i les quals es troben dins el currículum d'Educació Artística:

Competència digital: mitjançant l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació com a eina per mostrar processos relacionats amb la música i les arts visuals i per apropar els alumnes a la creació de produccions artístiques i a l'anàlisi de la imatge i el so i dels missatges que aquests transmeten i com un instrument valuós per provocar situacions creatives i d'ampliació del coneixement. També es desenvolupa la competència cercant informacions referides a diferents àmbits.

Competència social i cívica: mitjançant cooperació, assumpció de responsabilitats, seguiment de normes i instruccions, cura i conservació de materials i instruments, aplicació de tècniques concretes i utilització d'espais de manera apropiada. El seguiment d'aquests requisits forma en el compromís amb els altres, en l'exigència que comporta la feina en grup i en la satisfacció que proporciona un producte que és fruit de l'esforç comú. Expressar-se cercant l'acord posa en marxa actituds de respecte i d'acceptació.

D'altra banda, els objectius que es potenciaran són els següents. L'alumne ha de ser capaç de...

- Indagar i experimentar les possibilitats del so, la imatge i el moviment com a elements de representació i comunicació, i utilitzar-les per expressar amb autonomia vivències, idees i sentiments. Per tal d'augmentar i fomentar l'autoconcepte i l'autoconeixement del discent.
- Explorar i conèixer materials i instruments diversos, així com diferents estils de música i adquirir tècniques i codis específics dels diferents llenguatges artístics per utilitzar-los amb finalitat expressiva i comunicatives, lúdiques i creatives.

- Planificar i fer produccions artístiques, individualment o cooperativa, assumint diferents rols i col·laborant en la resolució dels problemes que vagin sorgint per aconseguir un producte final satisfactori.

3.6. Metodologia

3.6.1. Estratègies metodològiques

D'altra banda, per al desenvolupament d'aquest programa s'utilitzarà una metodologia realista i participativa així com ens marca (Bologna, 2006). En aquesta metodologia, els alumnes són subjectes actius en l'ensenyament de l'Educació Artística.

Per això, les activitats proposades amb aquesta metodologia han de ser properes a l'alumnat, és a dir, l'aprenentatge ha de ser realista i basat en contextos reals. Aquest aprenentatge ha de convidar a la reflexió gràcies a situacions de la vida quotidiana, amb significat i sentit per als alumnes.

A més, un aspecte molt important és que l'alumnat sigui el protagonista total del seu aprenentatge, mentre que el professor actua de guia i com a orientador en el procés d'aprenentatge. D'aquesta manera s'aconsegueix promoure l'autonomia de l'alumnat i, a més, motivar l'alumne de manera intrínseca (Manzano, 2009).

La motivació intrínseca és aquella en la qual l'alumne ha de mostrar interès i il·lusió per l'activitat i el tema a tractar per ser un tema que els afecta a escala individual per a la vida quotidiana, però encara que aquesta motivació sigui la principal també es durà a terme la motivació extrínseca, que és aquella on el mestre ha de realitzar activitats, preferiblement en grup, perquè els alumnes puguin desenvolupar interès per tot el que els envolta en l'ambient extern (Manzano, 2009).

El professor introduirà progressivament activitats que els alumnes hauran de resoldre en gran grup, petits grups o individualment. Aquestes activitats ajudaran a fer que l'alumne investigui i elabori el seu propi coneixement. Cal destacar que es fomentarà el treball en

grup per aconseguir la cooperació amb la resta de companys, i així fomentar la responsabilitat i el respecte.

Es pretén que el paper del mestre sigui únicament de guia en tot moment, i que predomini durant les sessions el debat o conversa. És a dir, no poden abundar les explicacions del docent, sinó que els alumnes han de participar activament i comunicar sense por les seves opinions o dubtes. Per aconseguir-ho el professor introduirà situacions reals properes a l'alumnat i es faran preguntes que motivin per aconseguir la reflexió contínua i l'atenció de l'alumne (Beresaluce et al., 2014).

Dit en altres paraules, la metodologia que s'emprarà té la finalitat d'aconseguir un aprenentatge més significatiu en l'alumne. Així doncs, els alumnes seran subjectes actius, constructors del seu aprenentatge i no solament espectadors receptors dels coneixements.

3.6.2. Recursos materials i personals

- Eines TIC per a posar música.
- Llista de reproducció anteriorment seleccionada pel docent, amb tota mena de música; zen, rock, clàssica, pop...
- Folis.
- Colors.
- Pissarra.
- Guixos de colors.
- Paper continu per a realitzar el mural.
- Retoladors de colors.
- Instruments musicals com: tambor, xilòfon, triangle...
- Cartes d'emoticones, confeccionades amb anticipació per part del docent.
- Material de relaxació; pinzells, plomes...

3.6.3. Activitats i tasques

En principi el programa està compost per aquests 6 blocs i les seves pròpies sessions, però cal destacar que pot estar subjecte a canvis, segons les necessitats que mostrin els menors o segons el punt de vista del musicoterapeuta, àdhuc es poden fer modificacions per dur a terme les activitats a menors més grans o més petits.

Bloc 1: què ens agrada escoltar?

Temps: 1a sessió de 30 minuts
2a sessió de 60 minuts
3a sessió de 60 minuts

Agrupaments: en gran grup

Objectius:

- Indagar i experimentar les possibilitats del so, la imatge i el moviment com a elements de representació i comunicació, i utilitzar-les per expressar amb autonomia vivències, idees i sentiments. Per tal d'augmentar i fomentar l'autoconcepte i l'autoconeixement del discent.
- Explorar i conèixer materials i instruments diversos, així com diferents estils de música i adquirir tècniques i codis específics dels diferents llenguatges artístics per utilitzar-los amb finalitat expressiva i comunicatives, lúdiques i creatives.

Descripció de les activitats:

Aquesta primera activitat estarà composta per tres sessions; la primera part servirà per conèixer els gustos musicals dels discents per tal de poder executar activitats a partir dels seus gustos.

El fet de tenir un primer contacte a través de la música donarà peu a poder observar reaccions conductuals i la diversitat de gustos musicals. Els fragments musicals estaran prèviament estudiats pel terapeuta i es posaran aleatòriament. Aquesta activitat donarà molta informació tant al terapeuta com al docent sobre gustos musicals, i es podran analitzar les reaccions conductuals ocasionades per la música, és a dir, s'està parlant de la metodologia *behaviorista*. Per realitzar aquesta part de l'activitat es parlaria amb els menors per saber com volen fer les votacions de les cançons que els hi agraden, si de forma anònima, si una votació a la pissarra, si ho volen escriure... Aquesta primera sessió tindrà una durada de 30 minuts, ja que primer s'hauran d'escoltar les cançons i després fer una posada en comú.

En la segona sessió els menors estaran fent artística, és a dir, realitzaran un dibuix, i el musicoterapeuta reproduirà les cançons que prèviament ha vist que agradaven a la classe i observarà com reaccionen. I després posarà algun fragment curt de música que ha detectat que no agradava tant. Una possibilitat és que els menors representin el que els fa sentir en aquell moment la música, però tot depèn de l'estat d'ànim del discent en aquell moment.

Per últim, la tercera part serà la més emocional. Com s'ha observat al llarg del document, un punt feble dels discents amb SA, és la comunicació, l'expressió de sentiments...

Des d'infantil es parla d'emocions, però mai està de més fer un petit recordatori de què són les emocions. Per tal d'introduir: què és el que se sent?, quan se sent?, per què se sent?... es realitzarà una rotllana al centre de l'aula.

Primer es farà un recordatori de les normes de la rotllana i posteriorment, el docent realitzarà una pluja de preguntes; qui sap què són les emocions? Les coneixeu? Quantes emocions hi ha? Qui creieu que sent emocions? A on es poden sentir les emocions? D'aquesta manera, el docent podrà rebre diverses respostes, i les anirà anotant a la pissarra, on tots els discents les podran veure.

Una vegada hagin expressat tot el que senten, realitzaran un mural. Aquest estarà confeccionat per 4 eixos principals.

Hi haurà 4 grups de feina, i cada grup serà el responsable de fer una de les 4 emocions que més s'hagin comentat, les quals normalment són: alegria, tristesa, ràbia i por. Aquestes poden canviar.

El terapeuta anirà posant diferents fragments de música i cada grup haurà d'esbrinar quan li toca pintar o no, és a dir, si sona un fragment misteriós, li tocaria pintar a grup responsable de la por i no al de l'alegria. No només hi haurà música, sinó que el terapeuta i el docent realitzaran gestos facials, els quals ajudaran a entendre sobre quina emoció s'està parlant.

Aquesta llista de reproducció estarà prèviament elegida pel terapeuta i estarà estretament lligada amb diferents emocions o estats d'ànim. Així observarem si realment presenten dificultats en aquest aspecte o si es poden millorar significativament.

Una vegada fets els dibuixos en petit grup, es posaran en comú en grup gran. I es demanarà que expressin el que han sentit amb la música quan pintaven.

Cal esmentar, que el docent, guiarà la conversa, mitjançant situacions que han passat a l'escola, per tal de posar-los més en situació. Un exemple seria: recordeu l'altre dia al patí que vàreu tenir un conflicte amb la pilota? Com us sentíeu?

Moments o seqüències de l'activitat i temps per cada moment:

SESSIÓ 1

- Explicació (5 minuts)
- Escoltar música (10 minuts)
- Posar en comú (15 minuts)

SESSIÓ 2

- Explicació de l'activitat (5 minuts)
- Preparació del material (5 minuts)
- Activitat (40 minuts)
- Recollida de material i relaxació (10 minuts)

SESSIÓ 3

- Recordatori de les normes (5 minuts)
- Preparació del material (5 minuts)
- Activitat (40 minuts)
- Recollida de material i relaxació (10 minuts)

Recursos:

- Eines TIC per a posar música.
- Llista de reproducció.
- Folis.
- Colors.
- Pissarra.
- Guixos de colors.
- Paper continu per a realitzar el mural.
- Retoladors de colors.

Observacions o variants:

A l'hora de posar la música es tindrà en compte que si dura molt de temps o es repeteixen moltes vegades els fragments, poden causar l'efecte contrari que es vol aconseguir, llavors seran petits fragments, per tal de tenir en compte la hipersensibilitat sensorial dels alumnes.

Si és una classe a la qual no li agrada massa pintar sempre es pot buscar una alternativa, i aquesta seria canviar el dibuix per caminar per algun espai, i els discents haurien d'estar en acció al gimnàs, per exemple, i s'haurien de moure segons els tipus de música.

Justificació de l'activitat:

S'ha triat aquesta primera activitat per a poder partir dels gustos musicals dels menors i, així aconseguir una major motivació per a obtenir un aprenentatge el més significatiu possible. D'aquesta manera l'avaluació inicial permet partir dels coneixements previs dels menors per a poder anar ampliant a poc a poc.

Una vegada que els docents i els alumnes han entrat en contacte amb la música seleccionada prèviament, es realitzarà la segona sessió, la qual consisteix a pintar amb el ritme i les sensacions que produeixi la música.

Finalment, s'enllaça la segona sessió amb la tercera a partir de la pregunta; "i que heu sentit quan pintàveu amb X cançó?" Com allí es pretén que sorgeixi una conversa el docent aprofitarà per a reconduir-la cap a la tercera sessió que es parlar de les emocions.

Bloc 2: ens tornem músics!

Temps: 1 sessió de 60 minuts

Agrupaments: grups petits

Objectius:

- Indagar i experimentar les possibilitats del so i el moviment com a elements de representació i comunicació, i utilitzar-les per expressar amb autonomia vivències, idees i sentiments. Per tal d'augmentar i fomentar l'autoconcepte i l'autoconeixement del discent.
- Planificar i fer produccions artístiques, individualment o cooperativa, assumint diferents rols i col·laborant en la resolució dels problemes que vagin sorgint per aconseguir un producte final satisfactori.

Descripció de les activitats:

El terapeuta usaria els instruments del centre, com per exemple; els xilòfons, els triangles, els tambors...

El professional crearà un ritme curt, i els discents l'hauran de repetir. Cal tenir en compte, que necessiten el seu temps per assimilar el ritme i reproduir-lo, llavors en tot moment es respecten els temps individuals. Així s'assegura un bon resultat, sense pressions. Aquí s'està fent referència al model *Nordoff Robins*.

Mitjançant aquesta activitat es pretén establir una connexió discent-docent per tal d'aproximar-se uns als altres i tenir confiança amb la resta d'activitats. Una vegada que s'ha romput el gel el professional farà ritmes multinivell i els anirà alternant perquè tots els alumnes puguin agafar-los i puguin reproduir-los. Aleshores els menors se sentiran realitzats, ja que les seves repeticions seran correctes, d'aquesta manera s'estarà potenciant el seu autoconcepte i la seva motivació. Que els menors estiguin a gust és molt important, ja que d'aquesta manera desitgen continuar el pròxim dia.

Aquí s'està fent esment del model *musicoteràpia analítica*.

Moments o seqüències de l'activitat i temps per cada moment:

- Explicació de l'activitat (5 minuts)
- Preparació del material (5 minuts)
- Activitat (40 minuts)
- Recollida de material i relaxació (10 minuts)

Recursos:

- Xilòfons
- Triangles

- Tambors

Observacions o variants:

Una alternativa seria usar el cos humà com a instrument.

Justificació de l'activitat:

Aquesta sessió es farà després d'haver-se obert entre tots mitjançant l'expressió de situacions i emocions agradables i no tan agradables. Llavors, com ja s'haurà creat una cohesió de grup en aquest punt, s'entén que ja no tindran tanta vergonya i se'ls donarà instruments perquè ells mateixos puguin repetir els ritmes marcats pel terapeuta però amb el seu estil propi.

Bloc 3: com ens hem sentit?

Temps: durant un mes, cada dos dies amb una durada de 30 minuts

Agrupaments: individual i en gran grup

Objectius:

- Indagar i experimentar les possibilitats del so, la imatge i el moviment com a elements de representació i comunicació, i utilitzar-les per expressar amb autonomia vivències, idees i sentiments. Per tal d'augmentar i fomentar l'autoconcepte i l'autoconeixement del discent.

Descripció de les activitats:

Aquesta dinàmica està pensada per fer cada dos dies durant un període no massa llarg, per exemple durant un mes, després de la jornada escolar. Cada infant tindrà dins la seva carpeta unes cartes d'emoticones, les quals representaran diverses emocions.

I cada dia, en acabar la jornada escolar, el tutor demanarà com s'han sentit al llarg del dia, i hauran d'aixecar la carta que correspongui a l'emoció que han sentit. Cal esmentar que poden aixecar més d'una carta, i es dedicarà un temps a cada infant, si ho necessita, per tal que expressi el que ha sentit. Mai es forçarà a parlar a ningú.

Cal tenir present que els sentiments, les emocions i les sensacions són personals i molt subjectives, ja que per una mateixa acció poden sorgir diverses emocions, àdhuc contràries, així que tota mena d'expressions han de ser acceptades. L'objectiu de la dinàmica és fomentar als discents a expressar.

Moments o seqüències de l'activitat i temps per cada moment:

- Explicació de l'activitat (5 minuts)
- Preparació del material (5 minuts)

- Activitat (40 minuts)
- Recollida de material i relaxació (10 minuts)

Recursos:

- Cartes d'emojis, confeccionades amb anticipació per part del docent.

Observacions o variants:

Una alternativa podria ser reproduir diversos fragments de música i que cada infant faci una relació amb la música escoltada i alguna anècdota que li hagi passat. Per exemple, si escolten una cançó alegre, se li pot demanar al menor que ens conti algun moment alegre de la seva vida.

Mitjançant aquesta pràctica, es torna a fomentar el model *musicoteràpia analítica*. On els discents han de reflexionar i explorar sobre la seva pròpia vida, consegüentment augmentant l'autoconeixement.

Justificació de l'activitat:

El fet de poder contar batalles sol agradar als infants, llavors s'aprofitarà aquest gust que tenen per a poder relacionar-ho amb les emocions i l'expressió i així poder continuar amb la fomentació de l'expressió de les emocions i sentiments, l'habilitat comunicativa i relacionar una emoció amb un fet... És a dir, es reprendrà el fil de la tercera sessió.

Bloc 4: ens relaxem!	
Temps: 5 minuts diaris al llarg de tot el curs escolar	Agrupaments: per parelles
<p>Objectius:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoure els hàbits de relaxació. • Fomentar l'autoconeixement. 	
<p>Descripció de les activitats:</p> <p>Aquesta activitat es pot realitzar cada dia en tornar del pati. Consisteix a relaxar-se mitjançant música que produeixi tranquil·litat, pau, sensació de plaer... Com que no és la primera dinàmica amb música ja es coneixen els gustos dels menors, llavors cal partir d'aquesta base. S'ha de posar música "zen", però ha d'estar prèviament elegida, ja que s'ha d'anar amb compte a no produir estats contraris com: nervis, ansietat, agressivitat...</p> <p>Es realitzarà per parelles, un dels dos estarà estirat a terra i la seva parella li realitzarà un massatge amb les mans o amb algun objecte de relaxació, al ritme de la música. Passats 2 minuts es realitzarà intercanvi de rols.</p> <p>Moments o seqüències de l'activitat i temps per cada moment:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activitat (5 minuts) 	
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Material de relaxació. • Eines TIC per a posar música. 	
<p>Observacions o variants:</p> <p>Una variant possible podria ser que el menor que realitza el massatge dibuixi figures al cos de l'altre, i el que fa de "pissarra" hagi d'endevinar què és, és a dir, hagi d'identificar la figura.</p>	
<p>Justificació de l'activitat:</p> <p>Aquesta sessió que es reproduirà cada dia és de gran importància, ja que és un moment en el qual els menors veuen un canvi de ritme i d'activitat: tornen del pati, es relaxen i comencen a fer feina. És un bon moment perquè ells reflexionin com està anant el dia, si ha passat alguna cosa, poder pensar-ho per a dir-ho a la sessió que es fa amb les cartes d'emoticones.</p>	

Bloc 5: quins sons ens identifiquen a nosaltres?

Temps: 1 sessió de 60 minuts

Agrupaments: gran grup

Objectius:

- Indagar i experimentar les possibilitats del so, la imatge i el moviment com a elements de representació i comunicació, i utilitzar-les per expressar amb autonomia vivències, idees i sentiments. Per tal d'augmentar i fomentar l'autoconcepte i l'autoconeixement del discent.

Descripció de les activitats:

Per tal de fer una dinàmica un poc diferent fins ara, la següent activitat que es planteja és escoltar un conte en format de vídeo, ja que el fet de tenir imatges lúdiques i sons potser atreu més l'interès dels infants que no un conte de forma tradicional.

Llavors els infants hauran de visualitzar un conte prèviament escollit pel terapeuta amb el qual vegi que després pot executar activitats dinàmiques. En aquest cas serà el conte d'en "Pere i el llop" (Mateu, 2017). S'ha de tenir en compte sempre la durada del conte, l'edat, si és atractiu..., ja que si no, per molt que sigui interactiu i alguna cosa nova, si no els hi agrada l'activitat, no tindrà uns resultats positius.

Aquest conte, a part de ser interactiu, molt visual i clar, relaciona els personatges amb sons musicals, i aquests sons musicals varien depenen de les seves emocions i de les seves conductes. Aleshores és un conte molt cridaner.

El terapeuta anirà pausat el conte, per fer preguntes de comprensió per tal que tots els alumnes puguin seguir el ritme.

Una vegada acabat el conte, amb els instruments del centre, el terapeuta realitzarà un parell de sons, per comprovar si els alumnes relacionen el so amb algun personatge, i a la vegada el seu sentiment. Així s'està tornant a potenciar el fet de reconèixer les emocions, o com se senten els altres. I a escala d'aula es farà una reflexió sobre el conte i totes les emocions, sentiments, conductes que hagin pogut observar.

Moments o seqüències de l'activitat i temps per cada moment:

- Explicació de l'activitat (5 minuts)
- Activitat (35 minuts)
- Reflexió comú (20 minuts)

Recursos:

- Eines TIC per visualitzar el conte en format digital.
- Instruments musicals.

Observacions o variants:

Per tal d'aprofundir en aquesta activitat i treballar conjuntament amb les famílies per tal que hi hagi una coordinació centre-casa, com a feineteta els infants han de buscar sons que els hi facin sentir emocions com als personatges del conte.

Justificació de l'activitat:

L'anterior sessió està pensada perquè gaudeixin mirant un conte alternatiu, però que a la vegada els porti a reflexionar i se sentin identificats en les situacions que van passant al llarg del conte, ja que moltes vegades ens costa extreure el que pensem, però quan ho veiem amb altres persones és més fàcil poder dir-ho o identificar-ho.

Bloc 6: què sentim?**Temps:** 1 sessió de 60 minuts**Agrupaments:** grup gran**Objectius:**

- Planificar i fer produccions artístiques, individualment o cooperativa, assumint diferents rols i col·laborant en la resolució dels problemes que vagin sorgint per aconseguir un producte final satisfactori.

Descripció de les activitats:

Com s'ha esmentat anteriorment amb les anàlisis dels models, el fet de poder improvisar és un benefici per al menor, ja que permet expressar-se i alliberar-se.

Llavors farem una sessió d'improvisació mitjançant els instruments del centre. Cada infant tindrà un instrument, i els deixarem fent joc lliure. Hi ha moltes possibilitats: que realitzin algun ritme que ja saben, que algú faci de director de banda, que tots vagin per lliure... Poden passar moltes coses, però aquí el terapeuta observarà amb el docent a veure què passa, a veure qui s'ajunta amb qui, o si no s'ajunten...

El que es vol aconseguir és que els menors alliberin tot el que senten dins d'ells mateixos, que es comuniquin musicalment entre ells, tal com ha esmentat anteriorment Ederton. En aquest punt es fa referència al model *Benenzon*. Si algun menor reproduceix música tranquil·la, trista o àdhuc no en reproduceix, s'animarà a la resta de companys que li preguntin si està bé, si necessita ajuda i, així de nou estem fomentant la comunicació i s'estan ajudant entre iguals.

Moments o seqüències de l'activitat i temps per cada moment:

- Explicació de l'activitat (5 minuts)
- Preparació del material (5 minuts)
- Activitat (40 minuts)

- Recollida de material i relaxació (10 minuts)

Recursos:

- Instruments musicals.

Justificació de l'activitat:

Aquesta última sessió consisteix en l'expressió lliure, en poder reproduir sons segons el seu estat d'ànim i en poder observar la resta de companys com estan, és a dir, podran relacionar els sons que senten amb l'estat d'ànim del seu company i els podran ajudar si s'escau.

3.7. Avaluació

L'avaluació és imprescindible en el procés educatiu, ja que permet observar, revisar, millorar, reflexionar, qualificar, corregir i orientar l'aprenentatge dels nostres alumnes (Díaz, 1995).

3.7.1. Quan avaluar el programa i què avaluar.

En primer lloc és important prendre consciència del punt de partida de l'alumnat així com dels objectius. Cal tenir en compte que no tots els infants tenen els mateixos coneixements i, per tant, d'aquesta manera es pot determinar un punt de partida on tots els alumnes puguin participar i agafar el fil (Rosales, 2014).

En segon lloc, s'avaluarà l'evolució dels discents, és a dir, es realitzarà una avaluació processal que partirà dels coneixements previs i tindrà en compte el progrés dels alumnes. D'aquesta manera es pot veure el camí que van realitzant els infants, és a dir, els coneixements nous que van adquirint a mesura que passen les sessions. Aquest tipus d'avaluació cal destacar que també ajuda molt al docent, ja que mitjançant aquesta s'observen els problemes i dificultats que presenten els infants en determinats conceptes o continguts, i d'aquesta manera es pot dedicar més temps en repassar-los si s'escau. És a dir, mentre els alumnes es troben enmig del procés d'aprenentatge, és imprescindible fer ús de l'observació i de les sessions per veure on es troben i quines són les dificultats de cada alumne. Aquest procés és la coneguda avaluació contínua. Aquesta avaluació es durà a terme en el transcurs de les sessions (Rosales, 2014).

A l'hora d'avaluar, a més del treball, es valorarà l'esforç i la dedicació. Així doncs, aquesta rúbrica tindrà diversos ítems valorats: cooperació, procediments i actituds assolits. Però també, com s'ha esmentat anteriorment, el que més es valorarà serà el procés, és a dir, des dels coneixements inicials i com han millorat partint d'aquests. Per tant, no només es tindran en compte els resultats finals, sinó tot el camí que ha recorregut el menor (Díaz, 1995).

Finalment, l'última activitat que es durà a terme a l'última sessió serà una valoració global, és a dir, una avaluació final de tots els coneixements que l'alumne ha adquirit al llarg del procés educatiu. Aquesta consistirà en un breu qüestionari. D'altra banda, el docent omplirà una rúbrica de l'alumne (Rosales, 2014).

3.7.2. Com avaluar? Tècniques i recursos d'avaluació

L'objectiu final del programa és aprendre. És molt important que siguin els menors els qui avaluïn la seva pròpia tasca. D'aquesta manera poden reflexionar sobre el que han fet i ser conscients dels seus errors, així com de les seves millores. Per això, és important l'autoavaluació.

Cal destacar que no només s'avaluaran els menors, els docents també ho faran, per tal de poder millorar sempre i aprendre dels errors. Així que el docent també tindrà una rúbrica, on haurà de deixar reflectit si ha dedicat prou temps a cada sessió, si ha utilitzat el material adequat, si han executat les tasques a una bona aula, etc.

A més, s'avaluarà segons els criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge del Currículum¹.

¹ Veure annex 1

4. Discussió i conclusions

Arran d'haver aprofundit en temes tals com la música, el TEA i les emocions, entre d'altres, es poden destacar les següents conclusions abans de donar per finalitzat el present document:

En primer lloc caldria destacar la infravaloració de l'educació musical. El fet de dedicar-li tan poques hores setmanals perjudica els possibles beneficis en les connexions del cervell i, per tant, no s'obté un augment de la seva plasticitat.

És important també tenir en compte la importància de l'educació emocional dins les aules. Aquesta permet prendre consciència envers les nostres emocions i les dels altres i, a més a més, ens proporciona les eines necessàries per a saber com gestionar-les i regular-les segons les nostres necessitats, i és per això que es pot considerar una eina clau i necessària en l'aprenentatge dels menors. Malgrat que avui dia encara no forma part del currículum, s'està començant a introduir a poc a poc a les aules a través d'activitats i formació del professorat.

Cal esmentar que al llarg d'aquest document s'han anat especificant ítems que s'haurien de considerar imprescindibles a l'hora de realitzar una bona pràctica terapèutica i, a la vegada, aquests han permès que els menors amb SA tinguin l'oportunitat de comprovar i demostrar que presenten unes bones habilitats musicals. Es podria fer una anàlisi més exhaustiva, i es trobarien moltes més qualitats dels infants amb SA, però s'ha volgut fer incís en aquestes en concret per tal d'intentar rompre prejudicis que s'escolten al món educatiu, com per exemple que aquests menors no presenten un pla de millora en l'àmbit emocional. És per això que s'han volgut destacar els beneficis de la teràpia musical en fets demostrables i s'han fet unes breus pinzellades dels punts que s'han de tenir presents per a poder crear activitats per a ells.

Com s'ha esmentat anteriorment, avui dia encara es troben barreres o prejudicis, els quals no ajuden a avançar en el món de l'educació. Pensen que com presenten X trastorn o, per exemple, poca esperança de vida, no cal esforçar-se massa amb aquests infants, ja que no

aprendran. Però afortunadament hi ha moltes metodologies per ajudar als discents amb dificultats que demostren el contrari. Com a futurs docents, no s'ha de permetre que passi cap alumne per alt, ja que tots tenen dret a una educació digna (UNESCO, 2008). És per això que s'han de dissenyar activitats i dinàmiques multinivell i obertes per tal que tots els alumnes puguin aprendre i fer el mateix, sempre evitant que a causa de les seves conductes quedin exclosos.

Una altra trista realitat és la falta de recursos que es troba a les aules. Això fa que, com a PT, en tenir l'oportunitat de mantenir contacte amb un menor, ja estigui diagnosticat o no, s'ha d'aprofitar sempre al màxim i fer-los sentir únics i especials, ja que com més seguretat i estima tenen, més aprenen.

Gràcies a la creació d'aquest document s'ha pogut aprofundir sobre la temàtica, s'han pogut observar la gran quantitat de beneficis que té la musicoteràpia, i sobretot veure que són beneficis molt potents, els quals ajuden a fomentar les capacitats dels menors, i aquestes destaquen més que els punts febles (Hillecke et al., 2005). S'han trobat molts mètodes, estratègies i recursos, els quals deixen amb molt bona sensació, ja que cada vegada es pot donar una millor resposta als infants amb diferents característiques de desenvolupament (Korejwo, 2012). Al llarg del document s'ha pogut observar que la música té uns grans efectes positius sobre l'ésser humà, i potser seria de vital importància donar-hi més pes durant el dia a dia.

Hallam (2010) confirma com la música facilita l'aprenentatge d'una nova llengua, fomenta la percepció auditiva i la consciència fonètica entre altres. A més a més, ha realitzat altres estudis on demostra que infants estimulats musicalment són capaços de tenir una lectoescriptura més avançada, ja que gràcies a la música adquireixen vocabulari nou i fomenten la memòria verbal, àdhuc fa referència als menors que practiquen un instrument, ja que potencien la competència matemàtica a causa de la constant suma de figures rítmiques (Hallam 2010 referenciat en Peñalba 2017).

En referència a les emocions, Peñalba verifica com l'educació musical dóna valors socials i culturals que són essencials en la població, com per exemple fomentar la motivació, la

imatge d'un mateix, l'autoconcepte i l'autoestima, i ajudar a socialitzar-se amb els altres humans. Confirma que la música és una estratègia per obtenir la teva identitat musical, així com ajuda a posar en equilibri les nostres emocions i potenciar l'empatia Peñalba (2017).

La població i sobretot els qui ens governen haurien de conèixer els beneficis que proporciona la música, ja que si s'aprofundeix, aporta molt. Podria ser un eix principal als centres i, a partir d'ell relacionar-hi altres continguts, com per exemple de matemàtiques, de llengües... de vegades ens centrem massa en aspectes més teòrics i s'oblida el fet de formar persones des de les emocions i sentiments (Plató, citat a Miralles 2015). Crida l'atenció que tot i haver-hi aquesta gran quantitat de beneficis, no es doni més importància a la música.

Per concloure, no només s'ha de fer musicoteràpia amb menors diagnosticats, perquè com s'ha pogut observar al llarg del document, té molts beneficis, dels quals tots els infants es poden beneficiar d'alguna manera i fomentar totes les seves capacitats d'una forma més dinàmica. Llavors, és necessari que tots, o la gran majoria de docents coneguin la utilitat de la teràpia musical perquè siguin conscients i es pugui fer un canvi en el sistema educatiu.

5. Referències bibliogràfiques

- Albornoz, Y. (2009). Educere la revista Venezolana de Educación. *Educere*, 13(44), 67-73.
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102009000100008&script=sci_arttext&tlng=en
- Álvarez, T. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas de Primaria? *Artseduca*, 0(14), 52-75.
- Artigas, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352012000300008>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*.
- Ayala, M., Rodríguez Nancy;, Gómez Sonia;, & Intriago Adriana; (2017). *Musicoterapia como técnica de lenguaje oral en niños autistas*. 2(7), 264-272. <https://doi.org/10.23857/casedelpo.2017.2.7.jul.264-272>
- Beresaluce, R., Peiró, S., & Ramos, C. (2014). El profesor como guía-orientador. Un modelo docente. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad.*, 857-870.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41885/1/2014_XII_Jornadas_Redets_66.pdf
- Bernardo, Á. (2014). *¿Por qué tu cerebro necesita escuchar música?* Hiper Textual.
<https://hipertextual.com/2014/02/cerebro-escuchar-musica>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bolonia, T. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24(24), 35-56.
- Bueno, D. (2020). *Rosa Sensat*. Posem-nos en solfa. Música i neurociència.
<https://www.rosasensat.org/posem-nos-en-solfa-musica-i-neurociencia/>
- Caria, A., Venuti, P., & De Falco, S. (2011). Functional and dysfunctional brain circuits underlying emotional processing of music in autism spectrum disorders. *Cerebral Cortex*, 21(12), 2838-2849.
<https://doi.org/10.1093/cercor/bhr084>
- Clara Camps Calvet, Karma Molas Plana, Miquel Àngel Romàn Mora, N. S. A. (2014). Context de la intervenció social. *Departament d'Ensenyament*.
https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1753_ISO/ISO_1753_M01/web/html/WebContent/u1/a2/continguts.html
- Conca, M. S. (2019). *RED CENIT Centros de Desarrollo cognitivo*. Importancia de la creatividad en la infancia (Educación Infantil). <https://www.redcenit.com/importancia-de-la-creatividad-en-la-infancia/>
- Costa, A. (2015). Identidad musical y educación. *Estudios Sobre Educacion*, 28, 171-186.
<https://doi.org/10.15581/004.28.171-186>
- Cuscó, J. (2013). El valor educatiu de la música. Una reflexió antropològica. *Temps d'Educació*, 45, 255-272.
- Díaz, J. B. (1995). La evaluación del centro educativo. *Curso de formación para equipos directivos (Unidad temática 5)*, 1-49.
- Díaz, S. R., & Ferreira, M. A. V. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional: un ejercicio de Dis-Normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309.
<https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>
- Dumas, M., & Aranguren, M. (2013). *Beneficios del arteterapia sobre la salud mnetal*. 42-45.
<https://www.aacademica.org/000-054/212.pdf>
- Equipo eipea. (2016). Grunya Efimovna Sukhareva. *Revista eipea*, 69(1), 68.
http://www.eipea.cat/articles/Equipo_eipea_Resena_biografica_Grunya_Efimovna_Sukhareva_Revista_eipea_numero_1_noviembre_2016.pdf
- Fernández Beites, P. (1993). Evidencia y verdad. Unproblema en la fenomenología de E. Husserl. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 27, 195-215. <https://doi.org/10.5209/ASEM.18275>
- Fina, F. C., & Jané i Ballabriga, M. C. (1998). Evolución conceptual del término «Autismo»: una perspectiva histórica. *Revista de Historia de la Psicología*, 369-388.
- Flores, S. (2013). Qué música enseñar hoy: Del paradigma de apreciación musical a la sociedad del siglo XXI. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, 37, 155-166.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4518892.pdf>
- Gallego Matellán, M. del M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación*

- Primaria. 1-56.
- Geographic, N. (2019). Música, cerebro y hormonas, una relación muy estrecha. *National Geographic - ciencia*. https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/musica-cerebro-y-hormonas-relacion-muy-estrecha_14069/2
- Heaton, P. (2009). Assessing musical skills in autistic children who are not savants. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 1443-1447. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0327>
- Hervás Zúñiga, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista : aportes convergentes. *Pediatría de Atención Primaria*, 21(2), 92-108. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi02/03/n2-092-108_AmaiaHervas.pdf
- Hillecke, T., Nickel, A., & Bolay, H. V. (2005). Scientific perspectives on music therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 271-282. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.020>
- Jara Gil, M. D., & Chacón López, H. (2017). Terapia asistida con perros (TAP) aplicada a niños-as con trastorno del Espectro Autista (TEA) en edad escolar. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24(0), 29-46. <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/74>
- Korejwo, M. (2012). *El uso de la musicoterapia en el autismo*. 1-46. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:MUSICOTERAPIA#3>
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20(0), 213-226.
- Lara, J. G. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257-261.
- Manzano, J. (2009). La motivación en la Educación Primaria. *Isla de Arriarán : revista cultural y científica*, 33, 291-309. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4370322>
- Mateu, S. (2017). *PERE I EL LLOP*. M.Rosa Vidiella. https://www.youtube.com/watch?v=Pr501SKTEEG&ab_channel=M.RosaVidiella
- Miralles.J.L. (2015). *¿Deberíamos estudiar música?* http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/147505/miralles_2015_Deb.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Mora, F. (2013). ¿Qué Es Una Emoción? *Arbor*, 189(759), 1-6. <https://doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>
- Ordenació Curricular. (2007a). *Educació artística*. 1-28.
- Ordenació Curricular. (2007b). *Valors socials i cívics*. 1-39.
- Orón, J. V. (2016). La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica. En *Inteligencia emocional y bienestar II*. <https://doi.org/978-84-608-4847-9>
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14(0), 109-127. <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/54814>
- Plena Inclusión. (2021). *¿Qué diferencia hay entre inclusión e integración?* Plena Inclusión. <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/que-diferencia-hay-entre-inclusion-e-integracion/>
- Poch, S. B. (2001). Importancia De La Musicoterapia En El Área Emocional Del Ser Humano. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2001(42), 91-113. [file:///Users/Monica/Downloads/Dialnet-ImportanciaDeLaMusicoterapiaEnElAreaEmocionalDelSe-233619\(1\).pdf](file:///Users/Monica/Downloads/Dialnet-ImportanciaDeLaMusicoterapiaEnElAreaEmocionalDelSe-233619(1).pdf)
- Rosales, M. M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 1-13. <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662.pdf>
- Sánchez Pedroche, A. (2019). *Atenció a l'Alumnat amb Necessitat Específica de Suport a l'Escola*.
- Sarget, M. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. En *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (Número 18, p. 197).
- Tortosa Nicolás, F., & Gómez, M. (2003). Capítulo viii «tecnologías de ayuda y comunicación aumentativa y alternativa en personas con trastornos del espectro autista». *Colección Logopedia e intervención*, 1-29. <https://sid.usal.es/23856/8-11>
- Tresierra, J. (2005). Musicoterapia y pediatría. *Revista Peruana de Pediatría*, 58, 54-55. www.musictherapy.org
- UNESCO. (2008). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. « La educación inclusiva: el camino hacia el futuro»*, 5-26. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation

-48CIE-4__Spanish_.pdf

Valverde Gómez, M. (2019). *Método scerts*.

Wan, C. Y., Demaine, K., Zipse, L., Norton, A., & Schlaug, G. (2010). From music making to speaking: Engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Research Bulletin*, 82(3-4), 161-168.

<https://doi.org/10.1016/j.brainresbull.2010.04.010>

WFMT. (2011). ¿Qué es la musicoterapia? *World Federation of Music Therapy*, 1.

http://www.wfmt.info/WFMT/Info_Cards_files/SPANISH - NEW What is music therapy.pdf

Whipple, J. (2004). Music in intervention for children and adolescents with autism: A meta-analysis.

Journal of Music Therapy, 41(2), 90-106. <https://doi.org/10.1093/jmt/41.2.90>

ANNEX I

AVALUACIÓ I ESTÀNDARDS D'APRENTATGE DEL CURRÍCULUM.

Críteris d'avaluació	Estàndards d'aprenentatge	No assolit	Gairebé assolit	Assolit
VALORS SOCIALS I CÍVICS (Ordenació Curricular, 2007b)				
BLOC 2. LA COMPRENSIÓ I EL RESPECTE A LES RELACIONS INTERPERSONALS				
1. Expressar opinions, sentiments i emocions utilitzant coordinadament el llenguatge verbal i el no verbal.				
1.1. Expressa amb claredat i coherència opinions, sentiments i emocions.				
1.2. Empra apropiadament els elements de la comunicació verbal i la no verbal d'acord amb els sentiments.				
2. Utilitzar habilitats d'escolta i el pensament de perspectiva (empatia).				
2.1 Fa activitats cooperatives i detecta els sentiments i pensaments subjacents en el que es diu.				
3. Emprar l'assertivitat.				
3.1 Expressa obertament les idees i opinions pròpies.				
EDUCACIÓ MUSICAL (Ordenació Curricular, 2007a)				
BLOC 1. ESCOLTA				
1. Utilitzar l'escolta musical per indagar en les possibilitats del so de manera que serveixi com a marc de referència per a creacions pròpies i gaudir de les obres.				
1.1 Identifica i classifica les qualitats dels sons, distingint els tipus de veus, instruments, variacions i contrastos de velocitat i intensitat després d'escoltar obres.				
BLOC 2. INTERPRETACIÓ MUSICAL				

1. Entendre la veu com a instrument i recurs expressiu, partint de la cançó i de les seves possibilitats per interpretar, crear i improvisar.			
1.1. Reconeix i descriu les qualitats de la veu a través d'audicions diverses i recrear-les, relacionant-les amb emocions i sentiments.			
2. Interpretar tot sol o en grup, mitjançant la veu o instruments, emprant el llenguatge musical, composicions senzilles que contenguin procediments musicals de repetició, variació i contrast, assumint la responsabilitat en la interpretació en grup i respectant tant les aportacions dels altres com la persona que assumeix la direcció.			
2.2. Utilitza el llenguatge musical per interpretar.			
2.3. Tradueix al llenguatge musical convencional melodies i ritmes senzills.			
3. Explorar i utilitzar les possibilitats sonores i expressives de diferents materials, instruments.			
3.2. Fa servir els diferents recursos per crear i expressar.			
BLOC 3. LA MÚSICA, EL MOVIMENT I LA DANSA			
1. Adquirir capacitats expressives i creatives que ofereixen l'expressió corporal i la dansa, valorar la seva aportació al patrimoni i gaudir de la seva interpretació com una forma d'interacció social.			
1.1. Identifica el cos com a instrument per expressar sentiments i emocions i com a forma d'interacció social.			
1.2. Controla la postura i la coordinació amb la música quan interpreta danses.			
1.5. Inventa coreografies senzilles.			

Taula 1. Avaluació i estàndards d'aprenentatge del currículum. Font: creació pròpia a partir de Ordenació Curricular (2007)

- AVALUACIÓ DELS ALUMNES

Cooperació

Nom:	Just 1	Acceptable 2	Bon nivell 3	Excel·lent 4	Punts
Contribució al grup	Només una part del grup s'ha implicat.	Quasi tothom s'ha implicat i completat les seves tasques, encara que amb diferència de nivells.	Tothom ha col·laborat en el grup, amb certa diferència de nivells.	Tot el grup s'ha implicat en el treball i ha col·laborat de forma positiva al mateix nivell.	
Posada en comú	Hi ha hagut conflictes en les tasques de discussió i no s'han sabut resoldre. No tothom ha participat en les planificacions.	Hi ha hagut conflictes però s'han sabut resoldre de forma acceptable. No tothom ha participat en les planificacions, però en general s'han resolt alguns dubtes.	S'han sabut resoldre els conflictes o no hi ha hagut. Quasi tots han participat en les planificacions, aprofitant per resoldre dubtes.	S'han sabut resoldre els conflictes o no hi ha hagut. Tots han participat en les planificacions, s'han aclarit tots els dubtes i ha incrementat la cohesió de grup.	
Autonomia	S'ha cridat sempre al professor per resoldre els conflictes i problemes.	S'ha cridat sovint al professor per resoldre els conflictes i problemes.	S'ha cridat poc al professor i els conflictes i problemes s'han resolt, quasi sempre, en consens.	No s'ha cridat quasi al professor i els conflictes i problemes s'han resolt en consens.	

Taula 2. Avaluació dels alumnes - cooperació. Font: creació pròpia.

Procediments i actituds

Alumne:	Sempre	Quasi sempre	Mai
Participa en les activitats?			
Mostra interès i valora positivament l'art?			
S'integra dins el grup?			
Té una actitud favorable en les sessions?			
Es comunica de forma correcta i adequada?			

Taula 3. Avaluació dels alumnes - procediments i actituds. Font: creació pròpia

- AUTOAVALUACIÓ DELS ALUMNES

Alumne:	Sempre/ totes	A vegades/ poques	Mai/cap
He participat en les activitats?			
He ajudat als meus companys?			
He demanat ajuda, quan la necessitava?			
Sé expressar les emocions?			
Sé identificar les emocions?			
Sé la importància de la música?			
He utilitzat correctament les TIC's?			

Taula 4 .Autoavaluació dels alumnes. Font: creació pròpia

- AUTOAVALUACIÓ DEL DOCENT

Preguntes guia	Sí	No
He proporcionat el temps adequat?		
Hi havia suficient material per portar a terme la sessió?		
Han set útils i adequades les activitats		
L'espai proporcionat era correcte per a la realització de les activitats?		
He ofert una atenció individualitzada a cada un dels menors?		
He aconseguit els objectius que en un principi m'havia proposat?		
He adaptat les activitats i les explicacions a les necessitats de tots els alumnes?		
Suggeriments de millora:		

Taula 5. Autoavaluació del docent. Font: creació pròpia