



---

**Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS/ FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y  
CORPORAL**

**MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS  
(Reales Decretos 1834/2008 y 303/2010)**

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

***“The Good Chorister”:***

**La actividad coral aplicada al apoyo y desarrollo de personas con  
Trastorno del Espectro Autista en el ámbito de Educación Secundaria  
Obligatoria**

Alumno Dña.: VERÓNICA SANZ REGUERA  
Presentado bajo la dirección de la Dra.: VICTORIA CAVIA-NAYA

---



*“The Good Chorister”*



## **Resumen**

El presente trabajo de investigación surge de la idea de crear un coro, a modo de actividad extraescolar, el cual pueda servir de apoyo a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) en el contexto de la educación secundaria obligatoria. Las posibilidades que se abren al respecto para este tipo de actividades pueden ser muy amplias desde el punto de vista de una planificación teórica, pero no tanto desde la realidad profesional de los docentes de música implicados en la enseñanza en secundaria. Es por ello que el trabajo se centra en un caso concreto dentro de las necesidades especiales permanentes como es el Trastorno del Espectro Autista (TEA), que forma parte de mi experiencia en el ámbito de la dirección de coros y he podido conocer de manera práctica ya que afecta a un caso concreto con el que he tenido la oportunidad de trabajar. Partiendo de esta vivencia, el trabajo recorre la literatura académica relacionada con el tema desde una revisión crítica y, de manera puntal observa las acciones y respuestas propuestas con este tipo de estudiantes para, finalmente, presentar un proyecto de programación dentro de la actividad de coro que se organiza en el ámbito de secundaria.

**Palabras clave:** música coral, trastorno del espectro autista, musicoterapia, actividad extraescolar, apoyo y desarrollo.



## Índice

Listado de Abreviaturas.....	3
Listado de Tablas.....	5
Listado de Figuras .....	7
Agradecimientos .....	9
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	11
Justificación .....	11
Hipótesis y objetivos .....	12
Estructura del Trabajo .....	13
Metodología .....	15
Estado de la Cuestión.....	19
Marco Teórico .....	23
<b>1. APROXIMACIÓN AL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)</b> .....	25
1.1.- Definición del TEA .....	25
1.2.- TEA y educación musical .....	28
<b>2. LA ACTIVIDAD CORAL Y SU RELACIÓN CON EL TEA</b> .....	35
2.1.- Beneficios de la Actividad Coral en las Personas con TEA .....	35
2.2.- Metodologías de Educación Musical usadas en la Actividad Coral aplicadas al TEA .....	38
2.2.1- Método Kodaly .....	38
2.2.2.- Método Dalcroze .....	39
2.2.3.- Método Ward .....	41
2.3.- Análisis de un caso piloto de TEA en la actividad coral .....	42
<b>3. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN DE LA ACTIVIDAD “THE GOOD CHORISTER”</b> .....	45
3.1.- Temporalización .....	46
3.1.1. Grupos .....	46
3.1.2. Horarios .....	49
3.2- Objetivos .....	50
3.3.- Contenidos .....	50
3.4.- Criterios de Evaluación .....	55
3.5.- Estándares de Aprendizaje .....	60
3.6.- Relación Competencial .....	64

3.6.1. Competencia de Comunicación Lingüística.....	65
3.6.2. Competencia Matemática y Competencias Básica en Ciencia y Tecnología	65
3.6.3. Competencia Digital.....	65
3.6.4. Aprender a Aprender.....	66
3.6.5. Competencias Sociales y Cívicas.....	66
3.6.6. Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor.....	67
3.6.7. Conciencia y Expresiones Culturales.....	67
3.7.- Ejemplos y Desarrollo de Actividades .....	67
3.7.1. Calentamiento.....	67
3.7.2. Montaje del Repertorio.....	70
3.7.3. Juego “Tú, Ja, Sa” .....	72
<b>Conclusiones</b> .....	75
<b>Bibliografía</b> .....	77
<b>Anexos</b> .....	81

## Listado de Abreviaturas

BOCYL	Boletín Oficial de Castilla y León
ESO	Educación Secundaria Obligatoria.
NEE	Necesidades Educativas Especificas.
p.	Página
pp.	Páginas
supl.	suplemento
TEA	Trastorno del Espectro Autista.
TEACCH	Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación.



## Listado de Tablas

- Tabla 1. Grados de ayuda de los que puede precisar una persona con TEA (DSM-V, pp. 31 y 32).
- Tabla 2. Contenidos pertenecientes al segundo curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).
- Tabla 3. Contenidos pertenecientes al tercer curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).
- Tabla 4. Contenidos pertenecientes al cuarto curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).
- Tabla 5. Contenidos pertenecientes al primer curso de Bachillerato (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).
- Tabla 6. Criterios de Evaluación pertenecientes al segundo curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).
- Tabla 7. Criterios de Evaluación pertenecientes al tercer curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).
- Tabla 8. Criterios de Evaluación pertenecientes al cuarto curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).
- Tabla 9. Criterios de evaluación pertenecientes al primer curso de Bachillerato (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).
- Tabla 10. Estándares de aprendizaje evaluables pertenecientes al segundo curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).
- Tabla 11. Estándares de aprendizaje evaluables pertenecientes al tercer curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).
- Tabla 12. Estándares de aprendizaje evaluables pertenecientes al cuarto curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).
- Tabla 13. Estándares de aprendizaje evaluables pertenecientes al primer curso de Bachillerato (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).



## **Listado de Figuras**

- Fig. 1. Clasificación de los integrantes del coro (elaboración propia)
- Fig. 2. Posible disposición del primer grupo (elaboración propia)
- Fig. 3. Posible disposición del segundo grupo (elaboración propia)
- Fig. 4. Ejemplo de posible transición (elaboración propia)
- Fig. 5. Posible disposición final (elaboración propia)
- Fig. 6. Ejercicio de calentamiento diafragmático
- Fig. 7. Ejercicio de calentamiento para cambio de registro
- Fig. 8. Ejercicio de calentamiento para agilidad



## **Agradecimientos**

A lo largo de este proceso son muchas las personas que me han ayudado, en primer lugar a mi tutora, Victoria Cavia-Naya, por la paciencia y la dedicación que me ha brindado en todo el proceso de creación de esta investigación. Al mismo tiempo, agradezco al resto de profesores de este máster ya que sus aportaciones han sido muy valiosas a la hora de elegir este trabajo.

En segundo lugar, a las dos personas entrevistadas ya que gracias a ellas he podido obtener una información muy valiosa para afrontar esta investigación desde un punto de vista más humano y a la vez científico, en cuanto la aproximación se sitúa en el ámbito del dato de experiencia. De manera indirecta, quiero dar también las gracias a esa alumna con el síndrome de TEA cuyo caso ha servido de pauta y guía por ser la fuente de inspiración para este trabajo. Y con ella, a todos los coros en los que trabajo por aportar grandes conocimientos, tanto técnicos como humanos a mi experiencia académica y profesional.

Por último, a los dos pilares de mi vida, mi familia por su apoyo en los momentos de flaqueza y por brindarme su calma y comprensión, y a mi pareja por ser la luz que iluminaba mis momentos de oscuridad y por brindarme los ojos cuando los míos no podían más.



## Introducción

### Presentación y Justificación:

En la actualidad, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) son más que una realidad, pues cada vez encontramos un mayor número de niños, niñas y adolescentes que las presentan. Son muchos los tipos de NEE que podemos encontrar. Algo que es necesario entender, antes de profundizar en esta cuestión, es que hay dos tipos de necesidades educativas especiales: permanentes y transitorias (López S. y Valenzuela B., p. 43). Las permanentes son las que comúnmente se conocen como discapacidades, es decir, aquellas que están presentes a lo largo de toda la vida de la persona que las posee. Las transitorias son aquellas que no siempre han estado pero que pueden aparecer bien sea de forma natural o por la experimentación de un hecho traumático.

Es de vital importancia conocerlas, ya que es muy probable que en el aula se encuentre una parte del alumnado que posea alguna NEE, sobre todo, aquellas necesidades de carácter transitorio como ansiedad, problemas en el ámbito doméstico, embarazos de adolescentes y etc. Otra posibilidad, aunque en menor proporción, es que entre el alumnado se hallen individuos que posean una discapacidad, además, con una posible tendencia de aumento en su número debido a los recientes cambios propuestos en la nueva Ley de Educación. Ante esta premisa considero necesario que los docentes obtengamos un mayor conocimiento sobre este tipo de situaciones.

En mi experiencia personal, he tenido la oportunidad de trabajar con diferentes situaciones y personas próximas a estas circunstancias, pero en concreto con un caso de NEE en uno de los coros en los que trabajo como asistente de dirección. Con estos antecedentes y a raíz de esta experiencia surge el interés por el tema y por profundizar en estas realidades prácticas. Para este trabajo me he centrado en el Trastorno del Espectro Autista (TEA), por ser una de las alteraciones neurológicas más severas que he encontrado en mi carrera profesional. Por ello, considero que el interés de este trabajo pueda residir en enfrentarnos de manera constructiva a una realidad que se nos plantea de manera puntual en el aula y para la que apenas hay medios que faciliten solventarla.

En concreto, el TEA, en mi opinión, es uno de los trastornos más difíciles de tratar ya que afecta a uno de los campos en que está inmersa la persona implicada: la socialización. Al ser el TEA un trastorno que presenta dificultades a la hora de realizar actos socializadores, como la comunicación entre otros, considero que la actividad coral

puede ser idónea para el trabajo y desarrollo de una persona. Formar parte de un coro es un hecho socializador por dos razones: la primera es que al ser un grupo de personas cantando juntas, en mayor o menor medida se puede entablar una conversación con alguno de sus componentes. La segunda razón, deriva de las habilidades que requiere el canto coral, tales como la escucha o la comunicación no verbal con el director.

Todos estos factores son los que han motivado mi focalización en este tema y a asumirlo como parte de mi investigación para el Trabajo de fin de Máster. Mi intención con este trabajo es plantear una guía, unas pautas o un posible modelo de coro que pueda servir como proyecto de apoyo tanto a la formación musical impartida en los centros por los docentes como al mejor desarrollo de los estudiantes que presenten este trastorno u otros de características semejantes.

### **Hipótesis y objetivos**

La pregunta que se trata de responder en esta investigación es la siguiente: ¿puede la actividad coral otorgar beneficios en el desarrollo de las personas con TEA? Ante esta premisa, se plantea una respuesta afirmativa que constituye, en definitiva, la hipótesis: la actividad coral, bajo unas premisas de adecuación determinadas y diversas acciones, otorga beneficios en el desarrollo de los jóvenes con TEA ya que se trata de una actividad con una estructura muy clara y que requiere de la convivencia y comunicación con otras personas, algo esencial para paliar las consecuencias negativas derivadas de este tipo de trastorno. Por ello, este trabajo va a plantear un modelo de actividad extraescolar fuera de los centros de educación ordinarios en donde la práctica coral no se desarrollará del modo habitual, sino que estará adaptada a las necesidades de estas personas con el fin prioritario de ir acompañándolos en el progreso de socialización y mejora de su propia evolución.

Esta hipótesis parte de dos premisas: la primera es que la educación musical es una buena herramienta para el tratamiento de este tipo de neuropatologías. La educación musical puede contribuir a una formación integral de la vida física, psíquica, intelectual y moral de los niños y adolescentes (Pezoa, 1960, p.84) que consideramos neurotípicos, es decir, sin ningún tipo de trastorno aparente. Por lo que, según esta lógica, se puede afirmar que la educación musical va a cumplir un papel importante en el desarrollo de las personas con TEA. La segunda premisa es que la actividad coral, incluida en la educación musical no normativa, presenta grandes aportaciones al bienestar de las personas.

Siguiendo como ejemplo algunos trabajos que se presentan con características similares, el objetivo principal de esta investigación es plantear los beneficios de la práctica coral para las personas con TEA y mediante el análisis de diversos escritos proponer un plan básico de actuación para la creación de una programación en un posible coro que incluya todos los componentes necesarios para tal fin:

- Definición de la actividad coral y propuestas organizativas.
- Contenidos, criterios de Evaluación, Estándares de Aprendizaje, Relación Competencial
- Propuesta de ejercicios para trabajar aspectos técnicos esenciales en el canto coral adaptados a las características de las personas con TEA (postura corporal, respiración, emisión de la voz, afinación, empaste y demás).
- Selección de repertorio adecuado para las capacidades del coro.

En este caso, al ser una actividad de apoyo, algunos de los componentes de un coro al uso han sido suprimidos, ya que lo esencial es el trabajo educativo ejercido de manera muy cercana a la persona con TEA.

Otro objetivo de este trabajo es proponer una serie de cambios y consideraciones que se deben tener en cuenta para que la programación propuesta pueda ser lo más eficaz posible.

### **Estructura del trabajo**

El trabajo estará articulado en tres capítulos. En el primero, se aborda el tema del TEA como NEE relacionado con el ámbito de la música. En un segundo capítulo se hace una introducción a la actividad coral y a las distintas metodologías de educación musical utilizadas, relacionándolas con el TEA. Por último, en el tercer capítulo se hace el planteamiento base que permite realizar una actividad de este tipo y se presenta a modo de unidad didáctica.



## Metodología

Para la realización de esta investigación, ha sido necesaria primeramente la delimitación tanto del objeto de estudio que se podía abordar como de las estrategias, operaciones y recursos empleados. Algo necesario en todo trabajo ya que es el punto de partida para llegar a conseguir unos objetivos claros (Palacios, 2005, p. 128). Palacios reseña una afirmación de Kemp en la que se establece que los problemas del investigador no parten del desconocimiento sino de un saber concreto del contexto específico del problema y de los documentos relacionados (citado en Palacios, 2005, p. 128). En este caso, el tema parte de una experiencia vivida y que se toma como reto singular para mejorar en ese caso singular pero, al mismo tiempo y con las experiencias obtenidas, también se pretende contribuir positivamente en futuras situaciones similares que se le puedan presentar al docente en el aula. A pesar de que parezca que el TEA no tiene mucho que ver con la educación musical en sí, mantiene una estrecha relación ya que esta vivencia se da en un contexto de educación musical no normativa y, en la práctica, se han podido presenciar los beneficios que esta actividad ha supuesto para el caso piloto sobre el que hemos trabajado en el transcurso de la elaboración de esta investigación y que ha servido para centrar la parte práctica de nuestro trabajo de Fin de Máster.

En esta investigación se obtendrá la información mediante métodos cualitativos. Se ha optado por esta metodología por ser la más apropiada por diversas razones. En primer lugar, estas herramientas resultan adecuadas tanto para el tipo de investigación como para la situación actual de pandemia que se está viviendo que limita, entre otras cosas, la recabación de datos de una manera masiva, o al menos extensa, como es propio del trabajo de campo. De cualquier forma, no afecta sustancialmente a nuestros propósitos, pues lo que prima en este trabajo es algo que comparten también aquellas investigaciones donde lo importante es «la transferencia de datos adquiridos a escenarios o grupos parecidos» (Sabariego Puig y Bisquerra Alzina, 2009, p. 46, citado en Benavides, 2019, pp. 16). Esto se debe a que los métodos cualitativos no pretenden establecer leyes universales, ya que si encontramos alguna situación similar en otro contexto el problema será distinto; por ello «todas las respuestas particulares tienen siempre un componente de transferibilidad a situaciones similares» (Barba, 2013, p.25).

Por otro lado, según López Cano y San Cristóbal Opazo (2014, p. 112), los métodos cualitativos «se ocupan de las motivaciones, ilusiones y significados de las acciones de los individuos». Al tratarse del estudio de un trastorno en el desarrollo de las

personas, se afianza la eficacia de estos métodos en la investigación presente. Los métodos cualitativos, según Benavides (2019, p. 15), pretenden tratar la realidad de una manera holística y permiten la posibilidad comprenderla en profundidad y de transformarla, es decir, «dan cobertura a la subjetividad e implicación personal del investigador» (Sabariego Puig y Bisquerra Alzina, 2009, p. 46, citado en Benavides, 2019, pp. 15).

Por último, la investigación cualitativa permite aplicar una amplia variedad de métodos (Barba, 2013). En esta investigación se va a tratar mediante tres métodos concretamente partiendo de la hipótesis planteada en el apartado anterior, la lectura de diversos escritos científicos tanto sobre el TEA como sobre la actividad coral. Al no poder realizar un trabajo de campo dada la situación actual que se está viviendo con la pandemia de coronavirus, la cual ha afectado al campo de la cultura de manera muy directa, toda la información acerca del funcionamiento de un coro y de los diferentes beneficios que aporta ha de ser obtenida a través de diferentes escritos científicos. Además, muchos aspectos de las características del TEA no pueden ser recogidos de otra manera que no sea la lectura de trabajos y literatura académica que abale la veracidad de la información consultada.

En segundo lugar, se apoyarán determinados elementos relacionados con el TEA en los siguientes activos: en las entrevistas realizadas a las personas implicadas en mi vivencia con la alumna del caso piloto con la que se ha trabajado de manera más focalizada y directa, y que se convierte de alguna manera en objeto de estudio; el director del coro y los padres de dicha alumna perteneciente al coro. Considero relevante esta información ya que, a pesar de todos los datos que se puedan recoger de las fuentes escritas y literatura científica al uso, las experiencias personales y las compartidas a través de las entrevistas que implican el trabajo de campo son muy importantes. En este caso, estas personas mejor que nadie pueden aportar información muy valiosa para el tema. El tipo de entrevista que se va a realizar se corresponde con el de la tipología de entrevista abierta, en la cual el tema se conoce pero no se tiene un orden establecido de preguntas. Se ha elegido este formato por dos razones: la primera es que, de nuevo, ante la situación de pandemia actual no considero oportuno realizar entrevistas de modo presencial, lo que reduce en gran medida el acceso a otras personas con las que ya no se tuviera un contacto personal previo. La segunda razón es que la profundidad y calidad de la información

obtenida puede ser mayor ya que no se coarta la expresión de las personas con preguntas cerradas.

La parte de programación será realizada mediante un modelo piloto (MP), donde se estipularán las características de los posibles participantes del coro. De este modo se podrá realizar una temporalización de manera más concreta. De otro modo, este apartado quedaría demasiado abstracto, lo cual impediría su comprensión.

Por último, la propia experiencia personal tanto de corista como de directora es un factor de discriminación y aproximación que he tomado como punto de partida fundamental para el enfoque del tema y que he llevado a cabo desde la perspectiva del observador participante. Como he mencionado en el párrafo anterior, considero que toda vivencia puede aportar información relevante. Por ello, todo lo que he podido experimentar en cuanto al comportamiento de la alumna del caso piloto sobre la que se parte en este trabajo se incluye dentro del objeto de estudio. Durante algún tiempo, y sobre todo en el último año, se ha llevado a cabo un diario de trabajo con datos recopilados por observación directa. Según Barba (citado en Benavides, 2019, pp. 16), los métodos cualitativos permiten el uso de diferentes técnicas de investigación, algo que resulta idóneo para un trabajo como el presente, ya que trata un mismo tema desde distintas fuentes de información, las cuales poseen diversos puntos de vista y métodos propios. En consecuencia, en este trabajo se parte de una serie de datos obtenidos mediante observación participante, denominada así ya que «el propio investigador toma parte de la acción que desea observar» (López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p. 112).



## Estado de la Cuestión

Este apartado estará organizado en función de lo de los capítulos de este trabajo, es decir, en primer lugar información sobre el TEA, en segundo lugar se trata los beneficios de la actividad coral para dicho trastorno y, por último, se aplica a la creación de coros.

Empezando por el TEA, una de las referencias básicas a las que se debe recurrir es *el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* en su quinta edición (DSM-V).<sup>1</sup> En él se recogen todos los trastornos conocidos hasta la fecha. De este se tomarán las características que definen a una persona con TEA. Es necesario conocerlas ya que son la base de la cual partir para poder tomar el pulso de la situación y la realidad teórica desde la que se parte. Ya se ha comentado que el trastorno afecta al ámbito de la socialización, pero en este manual se aportan datos más específicos sobre las características que presenta una persona con este trastorno.

Como apoyo a este manual, se ha consultado también un artículo de la Universidad El Bosque, “Trastorno del Espectro Autista”, realizado por María Fernanda Bonilla y Roberto Chaskel, publicado en la revista *Curso Continuo de Actualización Pedagógica* (2016). En este artículo se aportan datos sobre la etimología, etiología, diagnóstico y tratamiento. Este escrito ayudará a completar la información general sobre el TEA. Lo que lo diferencia a este del DSM-V, son algunas consideraciones entre ellas la que atribuía la causa del autismo a algunos tipos de vacunas administradas durante la infancia.

Posteriormente, se tratará el tema de la educación musical con relación al autismo, del cual hay bastantes escritos que se pueden consultar. En ellos priman sobre todo investigaciones de Trabajos de Fin de Grado, aunque también encontramos alguna revista científica que los apoya.

El primero es un Trabajo de Fin de Grado realizado por Alicia Márquez la Cruz, *Aportaciones de la Educación Musical y la Musicoterapia en el Trabajo con Alumnado Diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)* (2019). Este trabajo resulta útil por dos razones: la primera de ellas por la aproximación que hace a la educación musical específicamente dirigida hacia el TEA y, la segunda se deriva de la presentación de una

---

<sup>1</sup> Las siglas DSM vienen del nombre inglés del manual: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.

propuesta de intervención y, como tal, puede indicarnos algunas pautas aplicables en la realización del trabajo que nos ocupa.

Otro trabajo bastante similar al anterior es el realizado por Irene Chulilla Margelí, *Educación Musical y Trastorno del Espectro Autista: revisión bibliográfica y estudio de caso* (2016). La publicación resulta apropiada para esta investigación ya que en ella se habla de algunos métodos pedagógicos de educación musical específicos como son los elaborados por Emilie Jaques-Dalcroze, Carl Orff y Zoltán Kodály. A pesar de que estos métodos están más enfocados a niños de educación infantil y primaria, son fácilmente adaptables para cualquier edad.

Otro escrito relacionado con este tema es el realizado por Cristina Vázquez González, *Educación Musical para Ayudar a Favorecer el Desarrollo Integral de los Alumnos de Trastorno de Espectro Autista. Propuesta de Intervención* (2018). En él se hace una recopilación del valor de la educación musical para los diferentes desarrollos que puede experimentar una persona.

Un trabajo que ha resultado de gran interés y que va a aportar mucho al eje central del trabajo es “El Método TEACCH en conjunto con Métodos de Educación Musical aplicado al Trastorno del Espectro Autista y otras Discapacidades Mentales” (2014), realizado por Blanca Alicia Anzueto Ladrón de Guevara y María Gabriela Flores Nachón en la *Universidad Veracruzana*. En esta publicación se aborda dos elementos de relevancia para la presente investigación: un método específicamente creado para el trato con personas que presentan TEA como es el TEACCH y algunas de las distintas metodologías de educación musical utilizadas en el ámbito coral. En este caso, se tomarán ambos elementos y se combinarán para así adaptar la actividad a los individuos a quienes van dirigidas.

Las aportaciones sobre la actividad coral de “¿Por qué un Coro en el Instituto?”, de David Reig Delhom (2001), perteneciente a la *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, se configuran como una aproximación a los diferentes beneficios que puede tener un coro para las personas y, en particular, para los adolescentes. Entre ellas se puede señalar, por ejemplo, la superación de connotaciones negativas como puede ser la vergüenza o la inseguridad a medida que se va avanzando en la actividad, así como la creación de una relación personal entre los distintos integrantes del coro.

Santiago Pérez-Aldeguer, publica en la revista *Estudios Pedagógicos* el trabajo titulado “El Canto Coral: una mirada Interdisciplinar desde la Educación Musical” (2014). En él se hace un recorrido por diversas disciplinas donde se muestran los distintos beneficios que puede aportar el canto coral tanto para la educación, en general, como para la educación musical, en particular.

*La Interpretación Musical Vocal en Educación Secundaria Obligatoria* (2013), trabajo de fin de máster elaborado por M.<sup>a</sup> Jesus Moreno Gonzalez, aporta otra perspectiva a la investigación, ya que se mencionan elementos propios del canto y de la voz humana, como son la diferencia entre géneros, muda de voz, etc. Además, se plantea llevar a cabo la materia de música mediante la actividad coral, lo cual puede aportar otra perspectiva en el modo de llevar el coro que se plantea en este trabajo, pues podría tratarse de aplicar elementos propios de la materia de música a la actividad coral.

También se ha consultado la tesis doctoral de Nuria S. Fernández Herranz, *Las Agrupaciones Corales y su Contribución al Bienestar de las Personas. Percepción de las Aportaciones del Canto Coral a través de una Muestra de Cantores* (2013). De esta se tomarán nociones tanto de la creación de coros y de sus aportaciones para la sociedad como del bienestar que procura a las personas que lo componen.

Por último, *La Participación en Coros Escolares como Desarrollo de la Motivación para Cantar en la Educación Primaria y Secundaria*, una tesis realizada por la doctora M.<sup>a</sup> Luisa de la Calle Maldonado de Guevara realiza una investigación muy amplia sobre distintos aspectos del canto coral. Para este trabajo, en concreto, han resultado de interés los capítulos uno, tres y cuatro, los cuales tratan la historia del canto coral, aportaciones desde la fisiología, psicopedagogía y sociología y las condiciones y efectos del canto coral.

Por otro lado, se ha consultado el trabajo de fin de máster de Valentín Benavides García, *Del Ámbito Coral Amateur al Aula de Música: una Propuesta para la Formación de Coros en los Centros de Educación Secundaria y Bachillerato* (2019). Este proyecto aporta toda la información necesaria para la creación de coros en institutos, por lo que forma la base del planteamiento de este trabajo.



### **Marco teórico**

Para este trabajo se han utilizado dos puntos de vista principalmente: la neurología y la educación musical.

De la *Revista de Neurología de Argentina* se ha consultado el número cincuenta y tres, en concreto el artículo titulado “Música y Cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical” (2011), llevado a cabo por Gema Soria-Uríos, Pablo Duque y José M.<sup>a</sup> García-Moreno. En el artículo se presentan los cinco factores que hacen que la musicoterapia sea efectiva, entre los cuales se encuentran la modulación comunicativa o el factor interpersonal. Este es de especial interés ya que es precisamente el que afecta a las personas con TEA. Cabe resaltar también que la cognición social está reflejada como uno de los dominios en los cuales se puede lograr resultados mediante la musicoterapia. Además, se presenta un apartado único para el autismo y la musicoterapia, lo cual ayuda a completar la información planteada anteriormente.

También perteneciente a la revista anterior, en concreto al primer suplemento del número cincuenta y seis, encontramos el artículo de Víctor L. Ruggeri, “Empatía, cognición social y trastorno del espectro autista” (2013). La empatía es clave para toda relación social – y aunque esta afirmación pueda parecer baladí – es necesario tomarla en consideración. Por eso es necesario conocer qué relación tienen los individuos con TEA para así comprender mejor sus actitudes y poder elaborar una actividad lo más adaptada posible a sus necesidades.

Del *Archivo de la Revista de Neurociencia Mexicana* se ha recurrido al artículo “Trastornos Neurológicos y Música”, realizado por Ricardo Masao Buentello-García, Horacio Senties-Madrid, Daniel San Juan-Orta y Mario Arturo Alonso-Vanegas. En él se tratan algunos de las afectaciones neurológicas más comunes, como es el TEA. Lo relevante de este escrito es la aparición de un trastorno muy concreto como es el síndrome de Savant, el cual hace referencia a las características conductuales. Es necesario su conocimiento ya que en este puede estar incluido el autismo. Además, se indica que varios de los pacientes diagnosticados con el síndrome presentan niveles considerablemente altos de talento para determinados ámbitos artísticos, como el dibujo, pero carecen de otros, como la composición.

Con relación a la educación en general, y a la musical en particular, es necesario un mínimo conocimiento sobre NEE. En el artículo “Niños y Adolescentes con

Necesidades Educativas Especiales”, realizado por la doctora Isabel Margarita López S. y la doctora Gloria Elena Valenzuela B., publicado en la revista clínica *Las Condes*, se examinan «los conceptos actuales de discapacidad, NEE e inclusión, las principales condiciones que afectan a niños y adolescentes que presentan NEE» (López S. y Valenzuela B., p. 42). Además, se plantea una discusión sobre las herramientas y modalidades pedagógicas de las que dispone el sistema educativo chileno para lidiar con las NEE en el aula.

Otro documento importante es “Hablamos con música: la música como herramienta de comunicación y terapia en el ámbito de la educación especial”, un trabajo de fin de grado de la Universidad de Valladolid realizado por Beatriz Carmen Fernández Real. En este trabajo, la autora pretende que un alumnado plurideficiente lleve a cabo una interacción activa con la música mediante una serie de «actividades elaboradas especialmente para desarrollar en el alumnado todas las capacidades que poseen, en el máximo grado» (Fernández Real, 2018, p. 3). Este escrito resulta de utilidad ya que, en cierta medida, se asemeja al presente trabajo, diferenciándose en el hecho de que la autora plantea varias actividades y aquí se refleja una única, la coral. Por lo que, este escrito se usará a modo de guía.

“Enseñanza Musical y Aprendizaje Instrumental en personas con Síndrome de Down, Parálisis Cerebral, Retraso Mental y Autismo. Un programa de intervención”, de Joe Ramón Vitoria Gallastegi, intervención realizada para el *Congreso Internacional Virtual de Educación*, se presenta como una guía a seguir, ya que aporta información pero no de manera exhaustiva. Por lo que será de utilidad a la hora de realizar el apartado sobre la actividad coral en concreto.

Otro elemento a tener en cuenta es el concepto de educación no formal, en la cual se incluye la actividad coral. Este concepto hace referencia a toda aquella actividad educativa realizada fuera del ámbito del sistema oficial que trata de apoyar determinados tipos de aprendizaje o subgrupos concretos. Es necesario conocer el concepto ya que a la hora de enmarcar la actividad propuesta para este trabajo se necesitan unas bases, las cuales se encuentran en *Orígenes y Evolución del Concepto de Educación No Formal* (2001) de María Inmaculada Pastor Homs, artículo perteneciente a la *Revista Española de Pedagogía*.

## 1. Aproximación al Trastorno del Espectro Autista (TEA)

### 1.1. Definición y tipos de TEA

Antes de exponer el tema principal de este trabajo, resulta necesario elaborar una pequeña introducción al TEA para conocerlo mejor y entender de un modo más adecuado de qué manera se desarrollarán los siguientes puntos de la investigación.

Como plantea Rivière. A. (citado en Chulilla, 2016, pp. 18) el autismo no es una enfermedad, sino una serie de alteraciones en determinadas áreas del desarrollo, como son la interacción social, la comunicación, la anticipación y flexibilidad o la simbolización, que se dan en algunas personas pero que no concuerdan con el retardo en su desarrollo. Las personas con autismo presentan perfiles epistémicos atípicos, de modo que puede observarse alteración del conocimiento y de la percepción social, además de disfunción ejecutiva y procesamiento de la información desigual (Bonilla y Chaskel, 2016, p. 19).

Entre otras definiciones de interés podemos destacar las de los siguientes autores. Lorna Wing (1995), psiquiatra inglesa, define el autismo como un trastorno neuropsiquiátrico con diversos síntomas que se reduce a la conducta. Martos Pérez (2011) determina que el autismo como un síndrome de comportamiento de disfunción neurobiológica y coincide en las alteraciones presentadas anteriormente: comunicación, interacción social, actividades e interés del niño (citado en Vázquez González, 2018, p. 11).

El concepto base de este trastorno ha variado notablemente desde sus primeras descripciones, por ello, en la actualidad se prefiere hablar de TEA, para así poder incluir las distintas variantes que existen en torno a estas alteraciones mencionadas. Para entender mejor de dónde procede dicha denominación es necesario comenzar por la revisión de su etimología. La palabra *autismo* deriva del griego “autt(o)”, que quiere decir “que actúa sobre uno mismo”, y de “-ismo”, que alude a un proceso patológico. Por lo que, la palabra autismo significa “proceso patológico que actúa sobre uno mismo” (Bonilla y Chaskel, 2016, p. 20).

Este término se empleó por primera vez en el año 1908, por Eugen Bleuler en *Dementia praecox order Gruppe de Schizoprenien*, una morfología en la que se describen pacientes con esquizofrenia. El psiquiatra austriaco, Leo Kanner, publicó en 1943 en

*Nervous Child*, el artículo “Autistic Disturbances of Affective Contact”. Aquí se utiliza por primera vez el término autismo para hablar de este trastorno. En él se señala la incapacidad de la persona para relacionarse con otras personas, las alteraciones del lenguaje que se extienden desde el mutismo hasta la emisión de relatos sin sentido alguno, y la existencia de movimientos repetidos sin una finalidad concreta. Un año después, Hans Asperger, psiquiatra y pediatra austriaco, publicó *Die Autistischen Psychopathen*, un artículo en el cual se observan comportamientos similares a los mencionados anteriormente (Bonilla y Chaskel, 2016, p. 20). De cualquier forma, una particularidad de su observación es que se presentaban buenas habilidades comunicativas. Este artículo permaneció sin importancia alguna hasta 1981, ya que al estar en idioma alemán era más difícil de acceder a él. En este año, Lorna Wing (citado en Vázquez González, 2018, p. 12), reemplaza el término “psicopatía autista” por “síndrome de Asperger”, una de las variantes que se encuentran hoy bajo la denominación general TEA.

Una vez vistos los antecedentes del trastorno, debemos adentrarnos en sus características para comprender mejor como afecta al individuo. A pesar de que el diagnóstico es una labor del psiquiatra, es necesario conocer los rasgos que presenta una persona con TEA para así poder identificarlo. Por lo general, este tipo de trastornos son comunicados al centro de enseñanza desde el primer momento, ya que se manifiestan normalmente desde la niñez; sin embargo, saber reconocerlos sin previa advertencia puede ser un punto a favor en la formación del docente.

Como se ha mencionado ya, y bajo las pautas establecidas en el DSM-V, el autismo presenta una serie de deficiencias en la comunicación e interacción social, manifestado de manera más específica en los siguientes rasgos:

1. Deficiencias en la reciprocidad socioemocional. Estas pueden variar desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal (disminución del interés, emociones o afectos compartidos), hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales. Estas varían desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada (anomalías en el contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias en la comprensión y el uso de gestos) hasta una falta total de experiencia facial y de comunicación no verbal.
3. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. Estas pueden ir desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos

contextos sociales (dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos) hasta la ausencia de interés por otras personas.

(DSM-V, p. 28).

Además, se pueden encontrar patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos:

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad de foco de interés.
4. Hiperreactividad o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés nada habitual por aspectos sensoriales del entorno.

(DSM-V, p. 29)

Por otro lado, hay otras características que se deben tener en consideración para el diagnóstico del TEA. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo, aunque pueden no presentarse por completo hasta que lo demandado por la sociedad sobrepasa las capacidades del individuo. También puede ocurrir que estos aspectos permanezcan escondidos debido a conductas asumidas en fases posteriores del aprendizaje. Estos síntomas causan un detrimento clínico en algunas áreas importantes de la vida, como el ámbito social o el laboral. Por último, no se debe confundir este trastorno con la discapacidad intelectual, aunque a veces puedan coincidir. Para poder distinguir el TEA es necesario que la comunicación social este por debajo del nivel general del desarrollo (DSM-V, p. 29).

Hasta ahora se ha hablado solo de la categoría general de TEA, sin embargo, estas incluyen a su vez cuatro diagnósticos más específicos:

1. Trastorno autista: corresponde en gran mayoría con todo lo descrito hasta el momento.

2. Síndrome de Asperger: se diferencia del trastorno autista en que poseen una buena gramática y un vasto vocabulario, aunque presentan dificultades en la comunicación no verbal, «con una entonación que puede resultar monótona o particular» (Chulilla, 2016, p. 19).
3. Trastorno Desintegrativo Infantil: aparece entre los dos y los diez años e implica la pérdida de funciones y/o capacidades adquiridas previamente (Vázquez González, 2018, p. 13).
4. Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado: en este trastorno se incluye a aquellos individuos que no se corresponden en las clasificaciones anteriores. Presentan una «alteración grave y generalizada del desarrollo de la interacción social o de las habilidades de comunicación no verbal» (Chulilla, 2016, p. 19). El caso concreto que se va a usar de ejemplo para esta investigación posee este trastorno (Anexo I).

Además, se pueden observar otros factores que se deben valorar con relación a la gravedad y diferencias en los distintos niveles mencionados anteriormente (Chulilla, 2016, p. 20):

1. La presencia o no de retraso mental con mayor o menor severidad junto al autismo.
2. La gravedad del trastorno.
3. El momento evolutivo en el que se encuentre el individuo, es decir, la edad.
4. El sexo: el TEA es menos frecuente en mujeres, sin embargo, si aparece es más severo.
5. La capacidad de acomodamiento y eficiencia en los tratamientos recibidos y las experiencias del aprendizaje.
6. El apoyo y la responsabilidad familiar.

La gravedad de este trastorno se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos, según el grado de ayuda que necesita:

**Tabla 1:** grados de ayuda de los que puede precisar una persona con TEA (DSM-V, pp. 31 y 32).

	<b>Comunicación Social</b>	<b>Comportamiento restringidos y repetitivos</b>
<b>Grado 3: necesita ayuda muy notable</b>	Alteraciones graves en las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal: inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas.	Rigidez de comportamiento, extrema dificultad para afrontar los cambios u otras conductas restringidas entorpecen notablemente el funcionamiento en todos los ámbitos (ansiedad intensa, dificultad para cambiar el foco de acción).
<b>Grado 2: necesita ayuda notable</b>	Deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal, problemas sociales incluso con ayuda, arranque limitado de las interacciones y respuestas reducidas o no normales a la apertura de otras personas.	Inflexibilidad de comportamiento, dificultad de afrontar cambios u otros comportamientos repetitivos aparecen con frecuencia de manera clara al observador (casual) e interfieren en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de atención.
<b>Grado 1: necesita ayuda</b>	Problemas importantes en la comunicación social, dificultad para iniciar interacciones sociales y respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas.	La rigidez de conducta causa una obstrucción significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía.

Por último, en función de la edad del individuo, los síntomas que se presentan varían. Un bebé que no presente el trastorno reacciona a los distintos estímulos de un adulto o sonrío, sin embargo, un bebé con autismo no reacciona ante el entorno (Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 29). Además, se presentan las primeras

deficiencias en cuanto al lenguaje, pues no se ven muestras de comunicación. En la etapa comprendida entre los dos y los seis años, se hace más evidente esta falta de interacción social. Esto se refleja en una manera de jugar muy fija y el ser interrumpido puede provocar en ellos un colapso y llegar a perder el control. Además, comienzan a aparecer los manierismos con los que se suele asociar el autismo. Entre ellos estarían balancearse, movimientos de manos; así como la dificultad para distinguir algunos pronombres. Por último, entre los nueve y los once años, todas las áreas que hasta ahora hemos visto que pueden ser afectadas se evidencian debido al desarrollo de conductas rutinarias, a mostrarse inflexibles ante los cambios y muy escrupuloso ante el orden. Sin embargo, en esta etapa se hacen visibles sus gustos y desarrollan algunas habilidades especiales, como pueden ser las musicales (Anzuetto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 30).

## **1.2. TEA y educación musical**

Es posible que toda persona, en algún momento, se haya referido a la música como un medio de comunicación. Para aquellos que hacen música es algo intrínseco, pues se suele estar en búsqueda de algo que transmitir. Sin embargo, esta afirmación se puede extrapolar al valor terapéutico que la música posee ya que «la enfermedad es el resultado de una brecha entre comunicaciones» (Fernández Real, 2018, p. 9).

Es sabido que la música es un gran medio de comunicación y, al emplearla como tal, se le concede un significado terapéutico y se convierte en una herramienta significativa a la hora de suplir carencias del lenguaje y del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional (Fernández Real, 2018, p. 9). Ante esta premisa podemos establecer que la música, y con ella la educación musical, resulta un apoyo en el tratamiento y mejora de las capacidades de las personas con TEA. En ocasiones, la educación formal, es decir, la que se recibe en las escuelas e institutos, no permite demasiadas licencias a la hora de impartir y/o tratar determinados temas, ya que se deben cumplir unos objetivos establecidos en los distintos currículos de las comunidades autónomas. Además, aunque se atienda a la diversidad, se realiza de una manera superficial. Por ello, la educación no formal, supone un apoyo esencial.

Sin embargo, antes de entrar en la educación musical propiamente dicha, es necesario conocer algún método específico para el trato de personas con TEA. El seleccionado en este trabajo es el método TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños

con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación).<sup>2</sup> Esta técnica fue un proyecto creado por Eric Schopler y Robert Reicler, abalado por el Instituto Nacional de Salud Mental, que posteriormente pasaría a ser una división del Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la universidad de Carolina del Norte (Anzuetto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 36). Fue el primer programa dedicado al tratamiento y servicio a personas con autismo, por ello, resulta un método de referencia.

Los objetivos del método a observar en el alumno con TEA son los siguientes (Anzuetto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 36):

- Desarrollar una forma de comprensión y disfrute, así como la capacidad de vivir en comunidad.
- Incrementar el interés por el aprendizaje y la exploración.
- Progresar en las habilidades motoras.
- Reducir el estrés tanto del alumno como de los miembros de su familia.
- Mejorar el desarrollo intelectual, personalizando la estrategia de aprendizaje a sus necesidades.
- Vencer las dificultades que se puedan presentar al adaptarse al ámbito escolar.

Todo esto se encuentra fundamentado en unos principios básicos según uno de sus creadores, Eric Schopler (citado en Anzuetto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 37):

- Un dictamen temprano
- Una mejor conciliación
- Intervención eficiente
- Colaboración entre padres y terapeutas
- Incidir en las teorías conductuales y cognitivas
- Obtener una preparación multidisciplinar

Una de las bases de este método, y posiblemente la más relevante, es una enseñanza estructurada, que consiste en organizar el entorno o los distintos entornos para que el alumno con TEA pueda añadir significado a sus experiencias. La estructura ha de estar presente tanto en el espacio físico como en el resto de los agentes que intervienen

---

<sup>2</sup> Estas siglas vienen de su escritura en inglés: Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children.

en el aprendizaje, como son el horario o el sistema de trabajo (Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 37). Este tipo de enseñanza ayuda al alumno con TEA a entender situaciones otorgándoles un significado que, como ya se ha visto, es uno de los campos afectados por el trastorno. Además, el que esté planteado de manera individual puede resultar idóneo para poder atender los distintos tipos de TEA que se puedan encontrar y, así, garantizar al alumno un desarrollo adecuado a su condición. Esto contribuye también a crear una independencia en el alumnado y que pueda estar en un estado de calma e, incluso, disminuir el riesgo de presentar problemas de conducta.

Otra característica de este trabajo es que todo lo que se haga ha de estar elaborado y ordenado de una manera específica y de manera visual para favorecer el entendimiento. En este tipo de sistema de trabajo en el aula se suelen usar pictogramas o tarjetas con imágenes ordenadas de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo (Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 38). Todo esto ayuda al niño a conocer el inicio y final de las actividades, qué se va a realizar y otros elementos de la sesión.

Es necesario que se parta de una estructura física, es decir, que el espacio en el que se van a realizar las diversas actividades este delimitado de algún modo. En función del número de ejercicios y de los materiales necesarios, se deberán establecer los distintos emplazamientos. Es importante tener en cuenta que los límites físicos han de ser muy claros, así como procurar disminuir las distracciones visuales y auditivas. También es necesario delimitar zonas que impliquen algún elemento fuera de lo establecido como agrupamientos, esparcimiento y transición (Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 39).

Otro elemento importante de este método es el proporcionar también horarios individuales para cada alumno, en el que queden reflejadas las actividades del mismo modo que se hace en la clase. Esta ayuda ha de estar adaptada a las necesidades específicas de cada alumno pues, como se ha comentado, el TEA es el concepto general en el que se engloban diversos trastornos que, a pesar de tener elementos comunes, difieren unos de otros. Los mismos pictogramas y/o imágenes usadas en la sala han de quedar establecidas en los horarios. Un elemento que puede acompañar a esta planificación son las agendas, que sirven de apoyo para poder ofrecerles un ambiente organizado (Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 39).

Este tipo de enseñanza presenta una serie de ventajas (Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 38):

1. Comunicación receptiva. Se logra entender situación e intereses y se suma significados a las distintas experiencias.
2. Asistencia para el aprendizaje. El uso de apoyos visuales hace que el conocimiento adquirido sea de mejor calidad y más fácilmente memorizable.
3. Independencia. En ocasiones, se tiende a sobreproteger al alumnado con NEE, aunque, en ocasiones, esto puede ser contraproducente. Por lo que este sistema favorece que el alumno no necesite tanto la ayuda del docente y poder poner en práctica lo que ha aprendido en otras situaciones.
4. Favorece en los alumnos un estado de calma. Para ello es necesario que el entorno de trabajo sea tranquilo.
5. Por último, los problemas de conducta y determinadas insolencias que puedan aparecer por desconcierto y ansiedad disminuyen considerablemente.

Una vez analizados los rasgos generales del TEACCH, se han de valorar las distintas aportaciones que la música, dentro de la educación ofrece en beneficio de las personas que presentan algún tipo de necesidad y, en concreto, para el TEA.

Algunas teorías han comprobado que la música resulta beneficiosa para el cerebro. Phillip Ball, en *El instinto musical: escuchar, pensar y vivir la música* (2010), propone que la música supone un gimnasio para la mente, por ello debe ser integrada como elemento fundamental en la educación, ya que no se ha encontrado, por ahora, otra actividad que active diversas partes del cerebro al mismo tiempo (citado en Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 50). Otro elemento beneficioso que la música puede otorgar al desarrollo cognitivo, en comparación con otras disciplinas, es la educación de la emoción y el desarrollo de habilidades sociales, puntos muy afectados en las personas con TEA. Ball propone que las respuestas del cerebro ante la música no son un mero análisis de estructuras rítmicas y melódicas, pues cuando estas llegan al cerebro se transforman esos patrones en una respuesta emocional (citado en Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 50).

La autora Serafina Poch Blasco, en *Por qué la música es terapéutica, compendio de musicoterapia* (1999), analizó los efectos de la música en relación con las ondas cerebrales y el motivo por el cual nos afecta significativamente, llegando a conclusiones

tales como que la relación entre la base de tensión-relajación que se aprecia en la música y patrones existentes en el cerebro, provenientes actividades conocidas, al fusionarse o sintetizarse en la consciencia del oyente, llevan a la experiencia estética. (citado en Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 53). Además, Blasco señala algunos efectos intelectuales que la música provoca. Dentro de los que se consideran más relevantes para esta investigación se pueden destacar tres fundamentalmente. El primero es el desarrollo de la capacidad de atención prolongada, ya que la música sólo existe al ser escuchada, lo que hace que las personas con discapacidades mentales puedan ser conscientes de una realidad. El segundo es la estimulación de la imaginación, ya que se desarrollan una serie de capacidades, como la sorpresa o la admiración, que con el pensamiento lógico se reducen. Por último, el desarrollo de el orden y el análisis tiene especial relevancia por mostrar una estrecha relación del orden con el ritmo y el análisis, que es inevitablemente obligado por el estímulo musical. Esto exige la emisión de juicios de valor tanto a nivel consciente como inconsciente (citado en Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 53). La autora también señala beneficios producidos por la música a nivel fisiológico y social. Ambos niveles poseen un elemento común, el canto (citado en Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 54), lo cual sirve como primera premisa para la afirmación de que el canto coral puede ser favorable para un mejor desarrollo de las personas con TEA.

Por último, cabe destacar que la música, y más concretamente la musicoterapia, es capaz de enfatizar el uso de las neuronas espejo. Esto provoca en el individuo con autismo la puesta en marcha no sólo de mecanismos motores, sino también de procedimientos imitativos y comunicativos (Wan et al, 2010, pp. 161-168, citado en Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011, p. 741).

Una vez revisados todos los aspectos del TEA que son de mayor relevancia para entender mejor a aquellos que lo padecen, es necesario comprender el funcionamiento tanto de la actividad coral, como de los distintos métodos de educación musical que entran en juego en ella. De este modo, se podrán establecer relaciones más claras a la hora de realizar el planteamiento que atañe a esta investigación.

## **2. La actividad coral y su relación con Trastorno del Espectro Autista**

### **2.1. Beneficios de la Actividad Coral en las Personas con TEA**

A lo largo del capítulo anterior se han visto algunos de los efectos que la música y la educación musical pueden tener en las personas con TEA. Partiendo de esta base, es necesario profundizar en el ámbito del canto coral. En este capítulo se abordarán algunos de los beneficios que presenta esta práctica en la vida de las personas, en concreto, de las personas con TEA.

Dentro de los distintos niveles en los que se puede componer el bienestar de las personas, el canto coral afecta, sobre todo, a lo psicológico y a lo social. Dentro del ámbito de la psicología son cuatro las posibles dimensiones que se ven afectadas (Fernández Herranz, 2013, p. 119):

- Relaciones con otras personas. El coro es una agrupación en la que un determinado número de personas se reúnen para cantar, por lo que, inevitablemente, se crea un ambiente propicio para interactuar con el resto de los integrantes.
- Dominio del entorno. El hecho de poder seleccionar una agrupación en concreto hace que se den en individuo sensaciones como la identificación personal y en la que se puede abastecer algún tipo de necesidad de comunicación, expresión y/o enriquecimiento.
- Propósito en la vida. Esta dimensión está relacionada con las metas del colectivo. El que se presenten en la agrupación algún tipo de propósito u objetivo genera en nosotros un afán de consecución, que, posteriormente, puede repercutir en lo personal.
- Crecimiento personal. Las agrupaciones corales son un espacio idóneo que da pie tanto un enriquecimiento personal, como para la adquisición de destrezas artísticas.

Todos estos puntos son muy relevantes a la hora de realizar un trabajo con personas con TEA, pues son algunos de los puntos que, aunque no se vean afectados directamente, pueden quedar enmascarados por las delimitaciones que genera el trastorno en el individuo. Por ello, el participar en una práctica que ayuda a que estos puntos se vean enfatizados resulta de vital importancia para un mejor desarrollo de los individuos afectados por el trastorno.

En relación al bienestar social, uno de los puntos más afectados por el TEA, encontramos en el canto coral las siguientes dimensiones que ha de ser tenidas en cuenta por darse también en la actividad coral (Fernández Herranz, 2013, p. 120):

- Integración social. Un elemento esencial dentro de esta dimensión es el sentido de pertenencia. En ocasiones, determinados tipos de personas se pueden ver apartados de lo que se considera socialmente aceptable, por lo que el pertenecer a un grupo reducido unido por un interés común hace que ese sentimiento de aislamiento se desvanezca. Además, al ser una actividad artística, es muy posible que se realicen actos para el resto de la sociedad, como pueden ser los conciertos, lo cual otorga un valor especial a la actividad y, con ello, a sus integrantes.
- Contribución social. Las agrupaciones corales pueden aportar al bien común, tanto de la sociedad en general, mediante actuaciones, concursos y demás actividades, así como cuando estas actividades son realizadas por cada uno de los integrantes individualmente. Este último, es el punto que más interesa en la presente investigación. Es un lugar de formación para cada uno de los integrantes, en el que se da pie a una enseñanza más personalizada y un apoyo mayor frente a las dificultades de cada individuo por parte del resto de componentes, algo clave para el desarrollo y mejora de habilidades de una persona con TEA.

Por otro lado, los investigadores Stephen Clift y Grenville Hancox (2010) llevaron a cabo un trabajo con el objetivo de analizar los beneficios que los miembros de un coro percibían con su participación en él. Fueron cuatro los aspectos fundamentales que se trataron en este proyecto: emocionales, fisiológicos, sociales y espirituales (Fernández Herranz, 2013, p. 123).

Algunas de las evidencias mostradas en los entrevistados con relación al aspecto mental fueron una mejora del humor y una disminución del estrés y, lo que desde un punto de vista personal resulta más importante, una mejora en su salud mental (Fernández Herranz, 2013, p. 123), un elemento de vital importancia para la presente investigación. Estos efectos que, en condiciones normales, son beneficiosos para el buen desarrollo de las actividades de una persona, en el caso de aquellas que poseen un trastorno como es el TEA pueden mejorar considerablemente su rendimiento y sus capacidades. En

condiciones normales, lo mental es un aspecto de la salud de las personas postergado a un segundo plano y donde determinadas necesidades especiales transitorias son consideradas de menor importancia, como es el caso de la ansiedad; por fortuna, esto no ocurre con trastornos como el TEA.

En cuanto a los beneficios encontrados en el aspecto fisiológico, podemos destacar los siguientes: un mayor control de la postura y de la respiración, mayor sensación de alerta e incremento de la adrenalina (Fernández Herranz, 2013, p. 123). Todos estos factores son de relevancia ya que en personas que presentan el TEA se ven algunos comportamientos posturales que no son del todo adecuados, lo que puede provocar algún tipo de colapso en su cuerpo. Además, la adrenalina hace que puedan estar más atentos a los estímulos que reciben, por lo que será beneficioso para entender determinados comportamientos y/o situaciones que de un modo normal no harían por el efecto del trastorno.

En lo referente al aspecto social se destacan dos factores principalmente: conocer personas y desarrollar sensaciones positivas (Fernández Herranz, 2013, p. 124). Se podría completar esta información con el hecho de que el coro es un lugar de inminente interacción con las personas. Todo coro posee su director o directora que da las indicaciones a la hora de interpretar las piezas y que las dirige para que se lleven a cabo de una manera adecuada. Este simple hecho pone en marcha una serie de mecanismos de interacción que pueden ayudar a las personas con TEA a mejorar en su socialización, ya que los movimientos que realiza son de tal especificidad que solo aquellos que conozcan la práctica coral, bien por participar o bien por ser estudiosos del tema, pueden comprender.

Por último, los entrevistados alegaban que «cantar les daba una sensación de estar espiritualmente elevados» (Fernández Herranz, 2013, p. 124). La música es una parte fundamental de muchos ritos de las distintas culturas del mundo y, sobre todo, el canto, ya que es muy probable que toda cultura musical posea algún tipo de canto. Ante esta premisa, los individuos con TEA pueden desarrollar una serie de pensamientos que ayuden a un mejor desarrollo de la subjetividad, elemento carente y/o enmascarado en este trastorno.

Una vez analizados los distintos beneficios que puede tener el canto coral en las personas con TEA, es necesario seleccionar aquellas metodologías de educación musical que se adapten mejor tanto a la actividad como al trastorno en cuestión.

## **2.2. Metodologías de Educación Musical usadas en la Actividad Coral y aplicadas al TEA**

### **2.2.1. Método Kodaly.**

La primera metodología por comentar es la desarrollada por Zoltan Kodaly (1882 – 1967). Esta metodología es esencial en la práctica coral ya que su principal elemento es el canto. Kodaly considera, al igual que Dalcroze que la música juega un papel relevante en la educación. Kodaly establece que «el analfabetismo musical impide una cultura musical, por lo tanto debe mejorarse la enseñanza musical en las escuelas primarias y para ello se debe mejorar la educación musical de los profesores» (citado en Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 43). Por ello, es necesario que los docentes sean los primeros en dar ejemplo y llevar a cabo buenas prácticas como escuchar música de buena calidad y, sobre todo, ofrecer la oportunidad de cantar a diario y en coro es esencial para la formación musical, ya que la voz es el instrumento más accesible. Además, Kodaly enfatiza la importancia de la música tradicional de cada región.

Un elemento muy común de la practica coral con el que Kodaly difiere es el uso del piano. Él aboga por el uso del xilófono, pues considera que este instrumento ofrece la posibilidad de acompañar marchas rítmicas y que permite la enseñanza de sonidos agudos y grave; además de considerar que el canto coral no precisa del acompañamiento del piano (citado en Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 43). En relación con el TEA, esto puede ser un punto a favor, ya que, en diversas ocasiones, para una persona con un trastorno de este tipo, que suele repercutir a la concentración, demasiados estímulos pueden afectarla negativamente. Por ello, el xilófono puede ser una buena alternativa.

Otro elemento importante de la metodología de Kodaly, es el “Do movable”, es decir, asignar el nombre “Do” a cualquier nota, corresponda o no con la propia nota Do (citado en Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 44). Este método es posible ya que las escalas mayores y menores poseen el mismo patrón, por lo que el

nombre de la nota, en sí, no es tan relevante como el sonido que se produce. Esta práctica hace que el aprendizaje sea mucho más eficaz, pues, desde un punto de vista personal, es más relevante el aprendizaje del sonido y su concatenación que la denominación de este. Además, en cuanto a las personas con TEA, cuanto más concreto sean los conceptos usados mejor serán los contenidos adquiridos.

A esto se le suma la fononimia, consiste en la colocación de las manos en una posición determinada para representar los sonidos relativos, donde cada posición corresponde con una nota (citado en Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 44). Esto favorece al desarrollo correcto de la afinación. Además, el apoyo visual hace más eficaz el aprendizaje y que sea adquirido de una mejor manera, lo cual es esencial para las personas con trastornos como es el TEA.

### **2.2.2. Método Dalcroze.**

La metodología que se va a comentar a continuación fue desarrollada por Jaques Dalcroze (1865 – 1950), la cual se basa, sobre todo, en la rítmica. Este método parte de la educación activa en la que «el aprendizaje se equilibra en importancia con la aprehensión de información sobre la música» (citado en Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 41), es decir, es igual de importante la práctica musical como los conceptos teóricos. En esta metodología se le da una gran importancia al cuerpo, lo cual es clave para el tema de esta investigación, pues uno de los elementos más comunes que presentan las personas con TEA son los manierismos y otros comportamientos corporales atípicos. Dalcroze propone que la educación musical ha de ser impartida mediante el movimiento pues esto promueve el desarrollo del sistema nervioso y ayuda al alumnado a conocerse a sí mismo y desarrollar el autodomínio y la conciencia corporal. Esto último es clave en las personas con TEA, ya que puede ayudar a que mejoren su postura y controlen determinados movimientos innecesarios que no hacen más que dificultar el desarrollo de actividades normales.

Un elemento dentro de la metodología de Dalcroze que es de gran relevancia para la presente investigación es la secuenciación de dificultados. Dalcroze propone una serie de ejercicios cuya dificultad crece a medida que se va avanzando. El orden de estos ejercicios es el siguiente (citado en Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 42):

1. Ejercicios para cultivar la atención. Estos ejercicios son necesarios para todo tipo de personas, mas, en concreto, para las personas con TEA es algo de vital importancia, pues pueden presentar momentos de dispersión.
2. Preparación y ejercitación física. Como ya se ha mencionado, es muy común observar en personas con TEA algunos movimientos involuntarios o estereotipados. Con la realización de este tipo de actividades se puede lograr una mejora considerable en cuanto al control de dichos movimientos.
3. Ejercicios de autodomínio y reacción rápida. Este tipo de ejercicios resultan beneficiosos ya que, en cierta manera, están relacionados con el apartado anterior. Por lo general, las personas con TEA tienden a ser muy minuciosos y con unas pautas muy concretas, donde un fallo mínimo puede hacer que desemboquen en una crisis. Por ello, este tipo de actividades puede mejorar la flexibilidad de estas personas y, así, evitar un posible colapso.
4. Ejercitación del oído y preparación musical. Al tratarse de un coro, esta parte es esencial para la actividad propuesta, aunque no sea de una manera tan estricta como pueda ser en un coro al uso ya que el principal objetivo es el desarrollo de las personas con TEA a través del canto coral. Lo cual no implica que la parte musical no sea importante y, por lo tanto, estos ejercicios ayudarán a que el trabajo que se haga sea productivo no solo a nivel personal sino a nivel musical.
5. Apreciación del espacio y disciplina en grupo. Al igual que el apartado anterior, este elemento es esencial en el desarrollo de la actividad coral, pues se trata de una actividad en grupo. Además, estos ejercicios ayudarán a desarrollar la parte más afectada por el TEA: la socialización.
6. Ejercitación de la expresión musical. Ante determinados comportamientos y maneras de expresarse, las personas con TEA no emiten la respuesta deseada ya que no son capaces de comprenderlo. Por ello, realizar ejercicios de expresión y de imaginación puede ayudar a desarrollar la subjetividad de dichas personas.

Se puede pensar que los elementos analizados no tengan relación con la actividad coral, sin embargo, a la hora de cantar entran en juego muchos factores corporales que son necesarios controlar y que, por la propia naturaleza del TEA, las personas que presentan este trastorno suelen presentar dificultades en su realización.

### 2.2.3. Método Ward

El último método que se va a tratar es el realizado por Justine Ward (1879 – 1975), el cual, al igual que Kodaly, tiene el canto como centro. En este método se propone que el primer contacto con el profesor se haga desde el canto (Del Río Sadornil, 1966, p. 152). Al igual que los dos teóricos anteriores, Ward considera el canto y el ritmo como dos elementos esenciales de la educación musical. En este caso, las aportaciones de Ward son muchos de los ejercicios que se suelen utilizar en la actividad coral.

El profesor realiza un saludo usando la frase que considere oportuna entonada con la pretensión de que el alumno responda del mismo modo. En condiciones ordinarias, este ejercicio se usaría para clasificar a los alumnos en función de su capacidad para reconocer e imitar los sonidos (Del Río Sadornil, 1966, p. 152); sin embargo, en una actividad como la que se presenta en este trabajo no es algo necesario, pues el objetivo principal no es el de crear un coro al uso, sino el de hacer un coro que sirva de apoyo al mejor desarrollo de las personas con TEA. Sin embargo, este modelo de trabajo se puede usar de ejemplo para la actividad que en esta investigación se plantea, ya que una división en grupos con un número reducido de personas puede hacer que el desarrollo de la actividad sea de mayor calidad. En este caso, como se desarrollará en el apartado siguiente, la división de los grupos se hará en función de la gravedad del trastorno que presente cada miembro. Este modelo es efectivo ya que da la posibilidad de variar los integrantes de los diferentes grupos en función de la evolución del alumnado, de tal manera que aquellos alumnos con un nivel de gravedad mayor en su trastorno específico y que mejoren más rápidamente podrán ascender con aquellos de menor gravedad. El objetivo es poder tener un único grupo en el que sus integrantes presenten un nivel similar, para así evitar algún tipo de colapso por la dificultad de la tarea a realizar. Además, otro beneficio es la introducción a la socialización de manera gradual.

Además, el método Ward es de relevancia para la actividad coral, pues los ejercicios vocales y rítmicos son los que se usan en un coro al uso. Por lo que estas actividades son de importancia para la investigación ya que fundamentan todo el trabajo que se realiza en un coro. En relación con el TEA, son actividades muy sencillas que no requieren de movimientos bruscos y demás elementos que pudieran entorpecer el trabajo con las personas. Se pueden encontrar ejercicios de vocalización, entonación y de ritmo, en los que se juega con el tipo de voz que se quiere usar en cada momento y con los acentos (Del Río Sadornil, 1966, p. 153). A pesar de que parezcan tener como única

función la de cantar, estos ejercicios también ayudan al habla. En este caso, las personas con TEA suelen presentar dificultades en la entonación de las palabras, hablando en un tono robotizado; por lo que este tipo de ejercicios son de gran apoyo para suplir deficiencias como las comentadas en este trabajo.

Una vez analizados tanto los distintos beneficios de la actividad coral en las personas con TEA como las metodologías idóneas utilizadas en la actividad, es necesario abordar el tema desde una perspectiva más personal, para lo cual se ha contado con un caso concreto con el que me he encontrado a lo largo de mi experiencia laboral.

### **2.3. Análisis de un caso piloto de TEA en la actividad coral**

Para este apartado han sido necesarios dos métodos de obtención de datos. El primero es un diario de campo el cual no ha sido creado expresamente para esta investigación, sino que constituía ya una herramienta clave a la hora de realizar mi actividad laboral. El segundo son las entrevistas realizadas a la madre de la alumna que hemos tomado como caso piloto y, finalmente, las realizadas al director del coro. Cada uno de ellos puede aportar una perspectiva diferente y, de este modo, me permite obtener una información más completa. Por cuestiones de protección del menor, se tratará de abordar solo los datos indispensables y se hablará de ella bajo el seudónimo “B”.

Es necesario contextualizar este caso en su ámbito familiar previamente. B posee una de las variantes que se encuentran dentro del TEA, Trastorno Generalizado del Desarrollo no Específico, uno de los más complejos debido a las múltiples áreas a las que afecta. Los progenitores decidieron llevarla al centro base cuando ella tenía dos años, ya que no hablaba y tenía determinados comportamientos que denotaban la posibilidad de padecer algún trastorno (Anexo I). Los progenitores pensaron que este hecho podía ser episodios de celos, debido a que en el modelo de B, su hermana mayor, no hablaba a causa de una discapacidad severa y, por consiguiente, podría tratarse de una imitación para así llamar la atención. Uno de los problemas que afronta B en su día a día son determinados comportamientos sociales que no entiende, a pesar de que disfruta estando con gente. Un aspecto relevante de la vida de B es que la música ha estado presente en su vida desde los cinco años. El coro para B fue un punto clave, ya que el cambiar de colegio supone un punto de inflexión en la vida de cualquier individuo. Por ello, el coro supuso

para ella un lugar de encuentro con gente nueva y de integración y adaptación en el colegio, así como una continuación de su disfrute con la música.

En el año y medio en el que he podido trabajar con esta alumna, se han observado distintos comportamientos que corresponden con las características que se han mencionado en el primer capítulo (confirmadas por su madre): mirada centrada en un punto, falta de expresividad, manierismos, socialización mínima, etc. (Diario de Trabajo, 08-02-2019). Sin embargo, algunos de los primeros síntomas visibles no se percibieron como elementos de un posible trastorno, sino como parte del comportamiento de una persona que pueda presentar timidez o un comportamiento emocional en un estado de incomodidad causado por las expectativas de posibles consecuencias negativas en las relaciones con otros. En el primer ensayo del coro al que asistí como ayudante de coro, el director me advirtió de que esta alumna tenía un trastorno del que no se tenía una certeza clara. Pude comprobar que, efectivamente, había algunos elementos del comportamiento de B que lo confirmaban. Algo que resulta curioso es que, según la información del director en la entrevista realizada (Anexo II), los padres de esta alumna no le habían comunicado esta información al propio director. Una cuestión que resulta extraña, pues es necesario que el personal docente sepa que en su aula hay algún tiempo de necesidad especial para si poder atenderla mejor.

Los ensayos transcurrían sin ningún tipo de percance o evento reseñable. Además, algo que cabe destacar es el compromiso del resto de los integrantes del coro que, según el director (Anexo II), prestan su ayuda a B de manera desinteresada – con actos como indicarle donde ha de colocarse –, lo cual una pauta a tener en cuenta y que se presenta como elemento esencial de la actividad coral. Hasta ahora sólo se ha teorizado sobre el valor de la socialización que se puede dar en un coro. En este caso, se puede ver una aplicación práctica de esta teoría. Sumado esto al testimonio mostrado anteriormente, queda consolidada la idea de que la actividad coral ayuda a mejorar los comportamientos sociales de sus integrantes.

Uno de los principales puntos de inflexión para B es la aparición en público (Diario de Trabajo,08-02-2019). En condiciones normales, este evento causa un cierto nerviosismo que difiere en magnitud dependiendo de la persona. Por lo que cabe esperar que este nerviosismo aumente en una persona que padece este tipo de trastornos, desencadenando posibles ataques de pánico o de otro tipo. En el caso piloto que estamos trabajando aquí la observación es que cuando el conjunto coral actúa en escena y con

público su grado de estrés aumenta y se expresa a través de una reacción de risa nerviosa (Anexo II). En contrapartida, conviene también señalar, hemos observado que otras crisis sufridas por la alumna no se debían a la actividad que implica la presentación del coro, sino a temas ajenos, como problemas con sus compañeros de clase o con los profesores. Esto permite deducir que la continuidad y constancia en la escena le ha permitido un mayor dominio del entorno (Fernández Herranz, 2013, p. 119), y en consecuencia apuntar esta mejora en la evolución como uno de los beneficios proporcionados por la actividad coral.

Algo en lo que coinciden ambos entrevistados es en el factor emocional de la música. Si la música que en ese momento se estaba interpretando presentaba una melodía y letra más tristes, eso podía afectar a B de una manera más notoria reflejando una caída del estado de ánimo que podía desencadenar en ataques de ansiedad y llanto, lo que le llevaba al abandono el ensayo.

En todo el recorrido de B en los años que lleva como integrante del coro, son varios los cambios percibidos por su familia en distintos aspectos personales. Uno de ellos es la adquisición de nuevos hábitos de comportamiento (Anexo I), ya que el estudio del repertorio del coro ha repercutido en lo académico, siendo más consciente de sus obligaciones. Otro hecho es el control tanto de sus emociones como de sus crisis nerviosas. En este caso, tras haber realizado un gran número de representaciones en público, el nerviosismo ha descendido notablemente desde las primeras actuaciones. Otro punto sin duda clave es el tema de la socialización, pues al ser una actividad dirigida, B se siente más cómoda para poder interactuar con el resto de los integrantes, algo que en un ámbito más informal y descontrolado puede presentar una mayor dificultad. Además, su madre afirma que el coro causa en B una mejora considerable de su estado anímico, haciendo que sea más feliz. El director del coro menciona otro punto esencial en que se ha visto la mejoría como es en la capacidad de seleccionar y concentrarse en los estímulos relevantes (Anexo II). Se ha hecho un trabajo más exhaustivo en este punto, lo cual ha acabado repercutiendo en B de forma positiva, de tal manera que ya no han sido necesarias las repeticiones. Por lo que, en este punto, se puede ver otro de los beneficios mencionados anteriormente como es el crecimiento personal.

Una vez analizado el caso de estudio, se va a plasmar la información adquirida en el ejemplo de programación que se propone en el siguiente capítulo.

### **3. Propuesta de programación de la Actividad “*The Good Chorister*”**

En este apartado, partiendo del caso piloto revisado anteriormente y de la bibliografía consultada al respecto en los apartados iniciales de este trabajo, se va a aportar toda la información relativa a la propia actividad que se pretende realizar. Al ser una práctica o acción de educación no formal, es decir, que se trata de una «actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños» (Pastor Homs, 2001, 528), no se encuentra un currículo específico que determine los contenidos como, en cambio, sí sucede en la educación formal. Por ello, y con el fin realizar la programación de una actividad de este tipo me apoyaré por una parte en la investigación llevada a cabo por Valentín Benavides bajo la dirección de la doctora Victoria Cavia-Naya y, por otra, parte en mi propia experiencia personal (Benavides, 2019). Cabe destacar también, como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, que para la realización de este coro es posible que sea necesario prescindir de algunos elementos de una formación al uso en beneficio del mejor desarrollo de las personas que manifiestan distintos trastornos por el TEA. Máxime cuando parte del objetivo principal de este trabajo es la referencialidad de un coro normativo para la práctica coral con este tipo de perfil en alguno de los integrantes

Al ser una actividad extraescolar en la que pueden participar todo tipo de alumnos (Benavides, 2019, p. 32), se abordará esta programación según los puntos que se muestran la Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo, en la que se establecen los contenidos que han de impartirse en ESO y en Bachillerato, el cual se basa en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) estipulada en el Boletín Oficial del Estado (BOE), del 3 de enero de 2015) y, más concretamente, en el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL), del 8 de mayo de 2015. En ella se estipula que las programaciones han de tener los siguientes puntos: temporalización, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje – todos ellos con su correspondiente secuenciación – relación competencial y actividades (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo). Algunos elementos como la atención a la diversidad o la justificación han sido eliminados por ser este un trabajo dedicado específicamente a una diversidad concreta y que ya ha sido debidamente justificado. Otro factor a tener en consideración antes de abordar la programación en sí es el tema de la evaluación. En este caso no se pretende evaluar a los alumnos de manera estandarizada, ya que el objetivo final no es tanto el resultado de la

calificación obtenida como el de la observación de los distintos cambios y transformaciones que puedan experimentar los estudiantes para así poder mejorar la actividad a lo largo de las distintas sesiones.

### **3.1. Temporalización**

Para llevar a cabo este apartado es necesario realizar primero un reparto de grupos. Esto se debe a que la actividad está dirigida a todos los tipos de TEA que se encuentran, por lo que no sería posible, ni justo para el alumnado, hacer un único grupo. Por ello, el reparto de grupos se hará en función del tipo de trastorno presentado y de su gravedad, ya que, por ejemplo, una persona con Asperger puede trabajar sin problema con un autismo en grado leve, pero podría haber conflicto si la gravedad del trastorno es mayor.

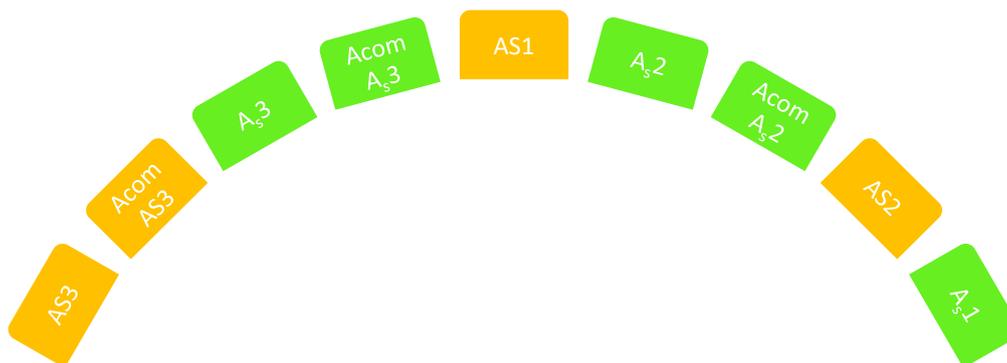
#### **3.1.1. Grupos.**

Para ello, se propondrá un modelo piloto (MP) conformado a partir de un grupo imaginario categorizable y con fines metodológicos. En este supuesto se encuentra tres personas con síndrome de Asperger, cinco personas con autismo, de las cuales dos presentan también una leve deficiencia, dos personas con Trastorno Generalizado del Desarrollo no Específico y, por último una persona con Trastorno Desintegrativo Infantil. A ellos hay que añadirles los acompañantes, ya que es posible que el estar con gente nueva provoque un colapso en alguno de los casos más graves aquí mostrados. Por ello, ofrecer la posibilidad de venir acompañado de alguien de confianza resulta un punto a favor tanto para el alumnado como para el buen desarrollo de la actividad. Además, los grupos serán realizados de tal manera en que el número de integrantes no sea muy elevado para así trabajar de un modo óptimo, tal y como señala el método Ward del que se ha hablado anteriormente (Del Río Sadornil, 1966, p. 152).

**Fig. 1.** Clasificación de los integrantes del coro (elaboración propia)

Ante este caso, se encuentra la necesidad de hacer dos grupos en función de la gravedad de los trastornos presentados:

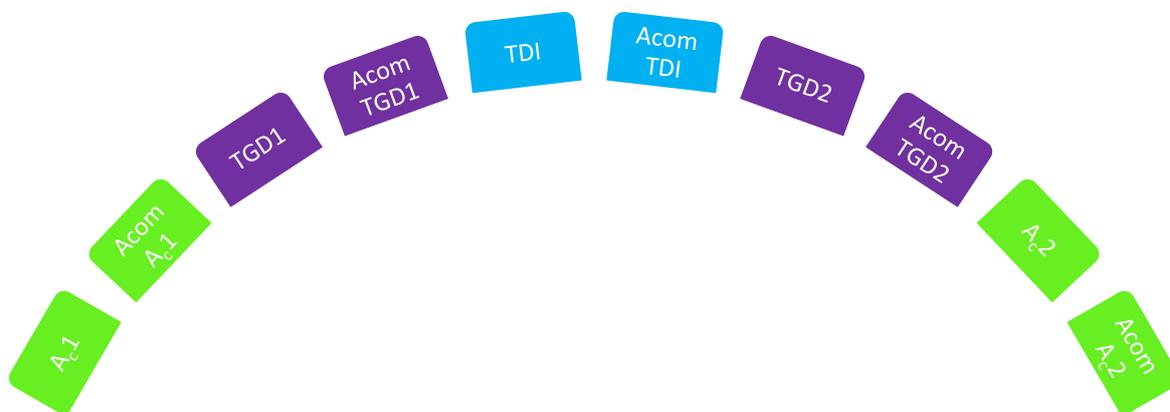
1. Primer grupo. En este se encuentran aquellos individuos con un trastorno leve: las tres personas con Asperger, más las tres personas con autismo sin deficiencia. Además, en este grupo se encuentran tres acompañantes: dos de aquellos que presentan autismo y el tercero es un acompañante de uno de los individuos que presentan asperger. Por lo que en este grupo tenemos un total de nueve personas.

**Fig. 2.** Disposición del primer grupo (elaboración propia)

2. Segundo grupo. En este, por consiguiente, encontramos a las personas con un trastorno más severo: las dos personas con autismo y deficiencia, las dos con Trastorno Generalizado del Desarrollo no Específico y la que posee Trastorno Desintegrativo Infantil. En este caso todos los integrantes vienen

acompañados de una persona. De este modo, este grupo está compuesto por diez personas.

**Fig. 3.** Disposición del segundo grupo (elaboración propia)



### 3.2.2. Horario.

Una vez realizados los grupos, el siguiente paso es realizar el horario. La idea inicial es que a medida que se vaya avanzando con los distintos trastornos se pueda hacer un grupo único, de tal manera que aquellos que presentan los trastornos más severos puedan ir ascendiendo al grupo en el que se encuentran los trastornos más leves. Por ello, es necesario que la actividad para los grupos sea en el mismo día y en el mismo lugar, pues, de esta manera, se creará en los coristas un hábito de ensayo, lo cual es imprescindible dentro del mundo coral y, en este caso, ayuda a un mejor desarrollo de las personas con TEA pues, como se ha visto a lo largo de este trabajo, requieren de una organización y planificación minuciosa.

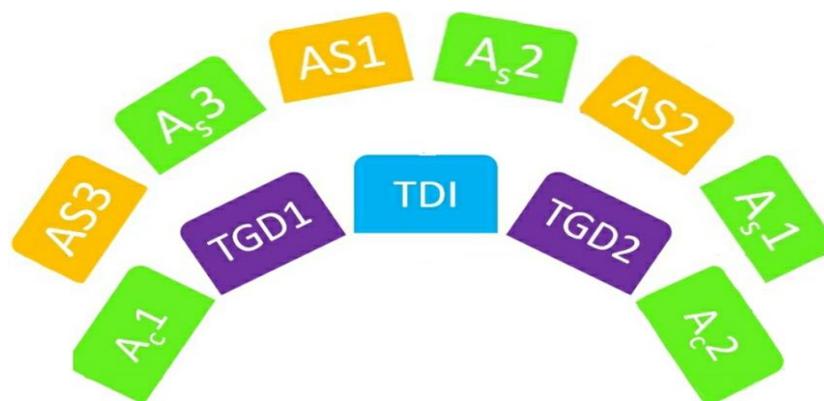
**Fig. 4.** Ejemplo transición (elaboración propia)



El horario se realizará en una función de la disponibilidad de los cantantes. Para este supuesto se asignará como día de ensayo el viernes. El primer grupo ocupará la franja horaria de 17:00 a 18:00 y, el segundo, de 18:00 a 19:00. Los ensayos de una hora pueden facilitar un desarrollo progresivo pero eficaz, ya que sobrepasar esta duración puede provocar en los coristas una desconexión de la actividad y una mayor fatiga mental, lo cual resultaría contraproducente en un tipo de coro con características tan específicas.

A medida que el trabajo se haga más efectivo en el alumnado, se podrá llegar a la formación de un único grupo, el cual es el resultado de la suma de los anteriores. Este paso ha de ser gradual y siempre en función de los resultados y valoración realizada se de los datos obtenidos de cada uno de los integrantes en cada sesión. Además, una vez la evolución positiva de los alumnos con TEA se haya hecho visible, los acompañantes que lo deseen y que lo consideren procedente podrán dejar de asistir a los ensayos, así la mejora en los coristas podrá ser aún mayor al ser realizado por ellos mismos sin necesidad de apoyo. Un horario conveniente para este grupo puede ser de 17:00 a 18:30. De este modo se pueden trabajar más aspectos y se cuenta con el tiempo que se pierde en los cambios de cierre e inicio de una nueva actividad.

**Fig. 5.** Disposición final (elaboración propia)



Todos estos ensayos se realizarán cada viernes de todo un curso escolar, a excepción de aquellos días que no lectivos. De este modo se respeta la rutina de los diferentes centros escolares a los que pertenezcan los coristas.

A todo esto hay que sumarle el factor del lugar de ensayo. Lo ideal sería que pudiera ser ajeno a los centros a los que pertenecen los coristas, ya que se daría una situación de mayor igualdad. De hacerse en uno de los centros a los que pertenece alguno de los integrantes del coro, este puede poseer una ventaja sobre el resto de sus compañeros

al ser un sitio conocido. Por ello, lo más justo y productivo para la actividad, es que se pueda desarrollar en un lugar desconocido para todos. Aquí pueden entrar en juego los distintos centros cívicos que se encuentran en la ciudad, en este caso Valladolid. Otra opción podría ser recurrir a los centros especializados en ese tipo de trastornos o que se pueda encontrar alguna asociación con la que se establezca un convenio. Un ejemplo podría ser la Federación de Autismo de Valladolid que, al estar especializada en este trastorno, podría valorar la actividad e incluirla en sus programas.<sup>3</sup> Otro ejemplo podría ser el Colegio el Pino, un colegio para personas que sufran algún tipo de discapacidad, el cual ya posee un coro para sus alumnos (Anexo 1).

Una vez hemos marcado la temporalización de la actividad, se procederá a el establecimiento de los contenidos que se van a tratar en esta actividad.

### **3.2. Objetivos**

El objetivo principal de esta actividad es conseguir una mejora en las distintas áreas cognitivas afectadas en por el TEA de los diferentes alumnos con dicho trastorno que se encuentran en el coro.

Un objetivo secundario sería el disfrute activo a través de la música y, sobre todo, de la actividad coral. Es decir, que esta sirva de medio de desconexión de la cotidianidad y obligaciones diarias y ayude a la expansión emocional de cada uno de los integrantes del coro.

### **3.3. Contenidos**

Benavides, en su investigación, solo refleja los contenidos específicos de la voz, los cuales son perfectamente abordables desde la práctica coral (Benavides, 2019, p. 27). Sin embargo, en este caso se prescindirá de algunos de los relativos a las características más específicas de la voz por no considerarse necesarios para la actividad que se pretende realizar. En cambio, se añadirán contenidos que se puedan asumir desde la práctica coral y, a se vez, ser beneficiosos para el supuesto que se está mostrando en este apartado.

---

<sup>3</sup> Cabe destacar que esto es un supuesto basado en el tipo de actividades que se encuentran en su pagina web: <http://autismovalladolid.es/>.

Los contenidos que se presentan a continuación están reflejados en el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL), del 8 de mayo de 2015, correspondiente con la orden citada anteriormente (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo), con su pertinente secuenciación. Es decir, han sido tratados de tal manera que se adapten a las necesidades de la actividad. En concreto, han sido seleccionado por ser fácilmente abordables desde la actividad coral y, a su vez, considero que son los más efectivos para el buen desarrollo de las personas a las que va dirigida la actividad. Esto se debe a que muestran aspectos básicos de la producción musical y que no necesitan de un conocimiento musical profundo. Por otro lado, permiten ser abordados sin la necesidad de partituras al uso, ya que lo contrario dificultaría el trabajo con las personas con TEA. Todo lo que se muestra en estos contenidos puede ser fácilmente representado mediante las pautas del método TEACCH, explicado en el primer capítulo. En su gran mayoría, estos contenidos son accesibles por imitación, algo que refuerza aspectos como la socialización o la atención, debido a la necesidad de contacto visual.

**Tabla 2:** Contenidos pertenecientes al segundo curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

DECRETO	SECUENCIACIÓN
<b>Bloque 1. Interpretación y Creación</b>	
Cualidades del sonido: altura, duración, intensidad y timbre.	Distinción de las cualidades de sonidos en la voz humana tanto hablada como cantada
Elementos básicos del lenguaje: ritmo y melodía.	Conocimiento del ritmo y la melodía para la mejor interpretación de piezas vocales
Desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas en las actividades de interpretación instrumental, vocal y corporal, cumpliendo con las normas que rigen la interpretación en grupo.	Desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas para la entonación de melodías simples que no supere un ámbito de quinta.

**Tabla 3:** Contenidos pertenecientes al segundo curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

Exploración de las posibilidades sonoras y musicales de distintos objetos y fuentes: instrumentos reciclados, percusión corporal, etc.	Exploración de las posibilidades sonoras y musicales del propio cuerpo mediante la ejecución de una percusión corporal sencilla
<b>Bloque 2. Escucha</b>	
La voz humana. Producción y emisión del sonido.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento y ejecución de la respiración adecuada para el canto</li> <li>2. Distinción de los distintos registros del canto</li> </ol>
El silencio, elemento indispensable para la audición interpretación de música en el aula	Valoración y reconocimiento de este tanto en partitura como en la interpretación.
<b>Bloque 3. Contextos musicales y culturales</b>	
Interpretación de piezas vocales, instrumentales y danzas, españolas y en particular de Castilla y León	Interpretación de piezas vocales fáciles del repertorio de Castilla y León

**Tabla 4:** Contenidos pertenecientes al tercer curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

DECRETO	SECUENCIACIÓN
<b>Bloque 1. Interpretación y Creación</b>	
Elaboración e interpretación de arreglos, improvisaciones, creación de canciones, piezas instrumentales y coreografías sencillas.	Interpretación de arreglos sencillos, improvisación y de coreografías simples.

**Tabla 5:** Contenidos pertenecientes al tercer curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

Práctica, memorización e interpretación de piezas instrumentales, vocales y danzas españolas y de diferentes culturas y estilos, adecuadas al nivel.	Práctica, memorización e interpretación de piezas vocales españolas y de diferentes culturas y estilos, adecuadas al nivel.
Práctica de las pautas básicas de interpretación: silencio, atención al director y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto.	Práctica de las pautas básicas de interpretación: silencio, atención al director y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto, dentro de las posibilidades individuales.
Participación de manera activa en agrupaciones vocales e instrumentales, mostrando una actitud abierta y respetuosa.	Participación de manera activa en la actividad, mostrando una actitud abierta y respetuosa.

**Tabla 6:** Contenidos pertenecientes al cuarto curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

DECRETO	SECUENCIACIÓN
<b>Bloque 1. Interpretación y Creación</b>	
Expresión instrumental, vocal y corporal: características y habilidades técnicas, expresivas e interpretativas.	Expresión vocal y corporal: características y habilidades técnicas, expresivas e interpretativas.

**Tabla 7:** Contenidos pertenecientes al primer curso de Bachillerato (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

DECRETO	SECUENCIACIÓN
<b>Bloque 1. Destrezas musicales</b>	
<p>El aparato fonador: órganos y funciones. Ejercicios básicos de técnica vocal y cuidado de la voz. Práctica de la entonación monódica y polifónica de forma individual o colectiva.</p>	<p>Ejercicios básicos de técnica vocal y cuidado de la voz. Práctica de la entonación monódica y polifónica de forma individual o colectiva.</p>
<p>Reconocimiento auditivo e interpretación vocal o instrumental, con o sin acompañamiento, de elementos melódicos tales como intervalos, escalas, acordes arpegiados o fragmentos significativos.</p>	<p>Reconocimiento auditivo e interpretación vocal, con o sin acompañamiento, de los elementos melódicos del repertorio de la actividad.</p>
<p>Reconocimiento auditivo e interpretación vocal o instrumental, con o sin acompañamiento, de fórmulas rítmicas básicas originadas por el pulso binario o ternario y sus variantes y cambios de compás.</p>	<p>Interpretación vocal y corporal, con o sin acompañamiento, de fórmulas rítmicas básicas, pertenecientes o no al repertorio de la actividad.</p>
<p>Reconocimiento auditivo y aplicación en la interpretación vocal o instrumental, de las indicaciones relativas a la expresión, a la dinámica, a la agógica, a la articulación de los sonidos y sus ataques y a la ornamentación musical.</p>	<p>Aplicación en la interpretación vocal de los distintos matices de las piezas del repertorio de la actividad.</p>

**Tabla 8:** Contenidos pertenecientes al primer curso de Bachillerato (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

<b>Bloque 4. La creación y la interpretación</b>	
Interpretación vocal individual, con o sin acompañamiento instrumental, respetando las indicaciones de la partitura.	Interpretación vocal individual, con o sin acompañamiento instrumental, respetando las indicaciones de la directora
Interpretación colectiva y memorización de piezas vocales a una y dos voces.	Interpretación colectiva y memorización de piezas vocales a una y dos voces, de baja dificultad.

Una de las ventajas que ofrece es la posibilidad de impartir contenidos a los que no todo el alumnado de secundaria puede acceder, ya que la asignatura de música es solo obligatoria en el segundo de la ESO, por lo que es posible que alguno de los alumnos no la curse en los cursos siguientes por no ser necesaria para la futura carrea a la que quieran acceder.

Una vez se han mostrado y secuenciado los distintos contenidos de la actividad, se procederá a hacer lo propio con los criterios de evaluación.

### **3.4. Criterios de Evaluación**

Al igual que los contenidos, los criterios de evaluación han sido extraídos del Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL), del 8 de mayo de 2015, correspondiente con la orden citada anteriormente (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo). Del mismo modo que en el apartado anterior, los criterios han sido secuenciados de manera que se adapten a la actividad que se presentan, es decir, se han modificado en función de los aspectos que pueden ser evaluados en una actividad extraescolar, atendiendo a las necesidades específicas de las personas con TEA. Estos criterios van necesariamente relacionados con contenidos específicos mostrados en el apartado anterior. Por otro lado, estos criterios son fácilmente abordables por observación directa, lo cual facilita poder realizar una

evaluación del progreso de los integrantes, ya que no se pretende realizar ningún tipo de prueba, sino recoger los datos necesarios para modificar la actividad para que sea efectiva.

**Tabla 9:** Criterios de Evaluación pertenecientes al segundo curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

DECRETO	SECUENCIACIÓN
<b>Bloque 1. Interpretación y Creación</b>	
<p>Reconoce los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado y aplicándolos a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales.</p>	<p>Reconocer los parámetros del sonido en la voz humana, utilizando un lenguaje técnico apropiado y aplicándolos a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales</p>
<p>Reconoce los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado y aplicándolos a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales.</p>	<p>Reconocer melodía y ritmo, utilizando un lenguaje técnico apropiado y aplicándolos a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales</p>
<p>Mostrar interés por el desarrollo de las capacidades y habilidades técnicas como medio para las actividades de interpretación, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y aportando ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.</p>	<p>Mostrar interés por la consecución de la entonación de melodías simples que no supere un ámbito de quinta, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y aportando ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.</p>
<p>Explorar las posibilidades de distintas fuentes y objetos sonoros</p>	<p>Explorar las posibilidades del propio cuerpo a través de la percusión corporal.</p>

**Tabla 10:** Criterios de Evaluación pertenecientes al segundo curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

<b>Bloque 2. Escucha</b>	
Describir las diferentes partes del canto.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Describir el tipo de respiración adecuada para el canto</li> <li>2. Distinguir los distintos registros del canto</li> </ol>
Valorar el silencio como condición previa para participar en las audiciones e interpretaciones de música Enel aula	Valorar el estado de silencio en el aula y reconocerlo como elemento musical tanto en partitura como en la interpretación.
<b>Bloque 3. Contextos musicales y culturales</b>	
Demostrar interes por conocer músicas de distintos géneros y características musicales.	Demostrar interes por reconocer los distintos géneros en la música coral.

**Tabla 11:** Criterios de Evaluación pertenecientes al tercer curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

<b>DECRETO</b>	<b>SECUENCIACIÓN</b>
<b>Bloque 1. Interpretación y Creación</b>	
Improvisar e interpretar estructuras musicales elementales construidas sobre los modos y las escalas más sencillas y los ritmos más comunes.	Interpretar de arreglos sencillos, improvisación y de coreografías simples.

**Tabla 12:** Criterios de Evaluación pertenecientes al tercer curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

<p>Demostrar interés por las actividades de composición e improvisación y mostrar respeto por las creaciones de sus compañeros.</p>	<p>Demostrar interés por la práctica, memorización e interpretación de piezas vocales españolas y de diferentes culturas y estilos, adecuadas al nivel.</p>
<p>Participar activamente y con iniciativa personal en las actividades de interpretación, asumiendo diferentes roles, intentando concertar su acción con la del resto del conjunto, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común.</p>	<p>Participar activamente y con iniciativa personal en la actividad, asumiendo diferentes roles, intentando concertar su acción con la del resto del conjunto, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común.</p>

**Tabla 13:** Criterios de Evaluación pertenecientes al cuarto curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

<b>DECRETO</b>	<b>SECUENCIACIÓN</b>
<b>Bloque 1. Interpretación y Creación</b>	
<p>Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendida de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos.</p>	<p>Ensayar e interpretar un repertorio variado de piezas vocales y corporales aprendidas de memoria a través de la imitación u observación de grabaciones de audio y vídeo, adecuadas al nivel del grupo.</p>

**Tabla 14:** Criterios de evaluación pertenecientes al primer curso de Bachillerato (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

DECRETO	SECUENCIACIÓN
<b>Bloque 1. Destrezas musicales</b>	
Entonar con una correcta emisión de la voz, individual o conjuntamente, una melodía o canción con o sin acompañamiento.	Entonar con una correcta emisión de la voz, individual o conjuntamente, una melodía o canción con o sin acompañamiento, siempre en función de las necesidades individuales.
Identificar y reproducir intervalos, modelos melódicos sencillos, escalas o acordes arpegiados a partir de diferentes alturas.	Reproducir intervalos, modelos melódicos del repertorio de la actividad.
Identificar y ejecutar instrumental o vocalmente, estructuras y desarrollos rítmicos o melódicos simultáneos de una obra breve o fragmento, con o sin cambio de compás, en un tempo establecido.	Ejecutar vocal y corporalmente, estructuras y desarrollos rítmicos o melódicos fórmulas rítmicas básicas, pertenecientes o no al repertorio de la actividad.
<b>Bloque 4. La creación y la interpretación</b>	
Improvisar, individual o colectivamente, breves melodías tonales o modales, pequeñas formas musicales partiendo de premisas relativas a diferentes aspectos del lenguaje musical.	Improvisar, individual o colectivamente, breves melodías, con o sin acompañamiento instrumental, respetando las indicaciones del director
Interpretar de memoria, individual o conjuntamente, fragmentos de obras del repertorio seleccionados entre los propuestos por el alumnado, valorando las aportaciones del grupo y desarrollando el espíritu crítico.	Interpretar de memoria, individual o conjuntamente, fragmentos de obras del repertorio de piezas vocales a una y dos voces, de baja dificultad.

A continuación se procederá a la secuenciación de los estándares de aprendizaje evaluables relacionados con estos criterios de evaluación.

### 3.5. Estándares de Aprendizaje Evaluable

Al igual que los contenidos y los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables han sido extraídos del Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL), del 8 de mayo de 2015, correspondiente con la orden citada anteriormente (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo). Del mismo modo que se ha realizado en los dos apartados anteriores, los estándares de evaluación también presentan una secuenciación donde se muestra las modificaciones pertinentes para poder evaluar el progreso de los integrantes con TEA de este modelo piloto. Al ser una actividad extraescolar y no depender de una calificación, se pretende recoger información que sea de valor tanto para la actividad (lo cual permitirá hacer las modificaciones mencionadas en la temporalización) como para las familias de las personas a las que va dirigida esta.

**Tabla 15:** Estándares de aprendizaje evaluables pertenecientes al segundo curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

DECRETO	SECUENCIACIÓN
<b>Bloque 1. Interpretación y Creación</b>	
Reconoce los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado.	Reconoce los parámetros del sonido en la voz humana, utilizando un lenguaje técnico apropiado
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado.</li> <li>2. Reconoce y aplica los ritmos y compases a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado.</li> <li>2. Reconoce y aplica los ritmos y compases a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales de música coral.</li> </ol>

**Tabla 16:** Estándares de aprendizaje evaluables pertenecientes al segundo curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muestra interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.</li> <li>2. Canta piezas vocales propuestas aplicando técnicas que permitan una correcta emisión de la voz.</li> <li>3. Practica la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muestra interés por el conocimiento y cuidado de la voz.</li> <li>2. Canta la pieza vocal propuesta aplicando las técnicas explicadas técnicas que permiten una correcta emisión de la voz.</li> <li>3. Practica la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación, a través de los ejercicios propuestos.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muestra interés por los paisajes sonoros que nos rodean y reflexiona sobre los mismos.</li> <li>2. Investiga e indaga de forma creativa las posibilidades sonoras y musicales de los objetos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muestra interés por los paisajes sonoros creados mediante la percusión corporal.</li> <li>2. Investiga e indaga de forma creativa las posibilidades sonoras y musicales de su propio cuerpo.</li> </ol>
<b>Bloque 2. Escucha</b>	
Diferencia las diferentes partes de canto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Describe la respiración adecuada para el canto</li> <li>2. Distingue los distintos registros del canto</li> </ol>
Valora el silencio como elemento indispensable para la interpretación y la audición	Valora el estado de silencio en el aula y reconocerlo como elemento musical tanto en partitura como en la interpretación.
<b>Bloque 3. Contextos musicales y culturales</b>	
Muestra interés por conocer los distintos géneros musicales y sus funciones expresivas, disfrutando de ellos como oyente con capacidad selectiva.	Muestra interés por conocer los distintos géneros musicales y sus funciones expresivas, disfrutando de ellos como oyente con capacidad selectiva dentro de la música coral.

**Tabla 17:** Estándares de aprendizaje evaluables pertenecientes al tercer curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

<b>DECRETO</b>	<b>SECUENCIACIÓN</b>
<b>Bloque 1. Interpretación y Creación</b>	
Utiliza los elementos y recursos adquiridos para elaborar arreglos y crear canciones, piezas instrumentales y coreografías.	Utiliza los elementos y recursos adquiridos para interpretar estructuras musicales elementales, arreglos sencillos, improvisar y coreografías simples.
Práctica, interpreta y memoriza piezas vocales, instrumentales y danzas de diferentes géneros, estilos y culturas, aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación, adecuadas al nivel.	Práctica, interpreta y memoriza piezas vocales de diferentes géneros, estilos y culturas, aprendidas por imitación y a través de la lectura de la letra proporcionada por el director.
Participa de manera activa en agrupaciones vocales e instrumentales, colaborando con actitudes de mejora y compromiso y mostrando una actitud abierta y respetuosa.	Participa de manera activa en la actividad, colaborando con actitudes de mejora y compromiso y mostrando una actitud abierta y respetuosa.

**Tabla 18:** Estándares de aprendizaje evaluables pertenecientes al cuarto curso de la ESO (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

<b><u>DECRETO</u></b>	<b><u>SECUENCIACIÓN</u></b>
<b>Bloque 1. Interpretación y Creación</b>	
Interpreta y memoriza un repertorio variado de canciones, piezas instrumentales y danzas con un nivel de complejidad en aumento.	Interpreta y memoriza un repertorio variado de piezas vocales y corporales aprendida de memoria a través de la imitación u observación de grabaciones de audio y vídeo, adecuadas al nivel del grupo.

**Tabla 19:** Estándares de aprendizaje evaluables pertenecientes al primer curso de Bachillerato (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

DECRETO	SECUENCIACIÓN
<b>Bloque 1. Destrezas musicales</b>	
Conoce los órganos y funciones del aparato fonador.	Conoce y controla los órganos y funciones de su aparato fonador.
Realiza ejercicios de respiración, relajación, resonancia, articulación, fraseo..., valorándolos como elementos imprescindibles para la adquisición de la técnica vocal.	Realiza ejercicios de respiración, relajación, resonancia, articulación, fraseo de manera adecuada en función de sus propias limitaciones
Aplica la técnica vocal para cantar entonada y afinadamente, aplicando las indicaciones expresivas y dinámicas presentes en la partitura.	Aplica la técnica vocal para cantar entonada y afinadamente, aplicando las indicaciones expresivas y dinámicas indicadas por el director
Reproduce e identifica intervalos, escalas o acordes a partir de diferentes alturas, utilizando una correcta emisión de la voz.	Identificar y reproducir intervalos, modelos melódicos del repertorio de la actividad.
Interpreta instrumental o vocalmente con toda precisión dentro de un tempo establecido, estructuras rítmicas adecuadas a este nivel de una obra o fragmento, sintiendo internamente el pulso y aplicando, si procede, las equivalencias en los cambios de compás.	Interpreta vocal y corporalmente, estructuras y desarrollos rítmicos o melódicos fórmulas rítmicas básicas, pertenecientes o no al repertorio de la actividad.

**Tabla 20:** Estándares de aprendizaje evaluables pertenecientes al primer curso de Bachillerato (Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo).

<b>Bloque 4. La creación y la interpretación</b>	
Aplica la técnica vocal para cantar entonada y afinadamente en las actividades de interpretación.	Aplica la técnica vocal para cantar entonada y afinadamente el repertorio de la actividad

Como se comentó al principio, estos estándares de aprendizaje evaluables no se utilizarán para la obtención de una calificación como ocurre en las clases ordinarias de educación secundaria, sino que serán una herramienta para ver el progreso del alumnado con TEA a lo largo de las sesiones.

A continuación se realizará la relación competencial con las distintas partes del coro.

### **3.6. Relación competencial**

En la presente ley de educación se instauro el aprendizaje por competencias. Este aprendizaje se basa en dominar las siete competencias básicas mediante las distintas materias que componen el currículo. Las siete competencias básicas son las siguientes: Comunicación Lingüística, Competencia Matemática y Competencias Básicas de Ciencia y Tecnología, Competencia Digital, Aprender a Aprender, Competencias Sociales y Cívicas, Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Conciencia y Expresiones Culturales (Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre). La música, en concreto, supone una materia idónea para este trabajo ya que se pueden trabajar de modo en el que se aborden dichas competencias. A continuación se va a realizar una relación entre la actividad y las diferentes competencias que se han de abordar en educación secundaria.

### **3.6.1. Competencia de Comunicación Lingüística.**

Esta competencia es una de las más relevantes no solo de manera general en la educación secundaria, sino de un modo más concreto para la actividad en cuestión. Tal y como se viene expresando a lo largo de esta investigación, en muchas ocasiones el TEA afecta de manera significativa a la comunicación verbal. Al tratarse de una actividad de canto en donde la entonación y los matices son imprescindibles, estos factores se pueden mostrar también de manera hablada. Además, uno de los ejercicios de memorización que se usan en el canto coral es la entonación del texto de manera hablada, lo cual puede ayudar a reforzar esta carencia. Al tratarse de una actividad en grupo, el trato con otras personas es inevitable y, con ello, la comunicación. Por todas estas razones, la actividad coral es una buena manera de trabajar esta competencia.

### **3.6.2. Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología.**

Aunque parezca que la música pueda no presentar ningún tipo de correspondencia con este campo, esta afirmación no es correcta ya que existe una gran relación entre ambas. Principalmente, a la hora de marcar un *tempo* lo que se hace no es otra cosa que contar y organizar de manera lógica una serie de figuras en un lapso de tiempo determinado. Además, la subdivisión de las figuras obedece a una relación numérica en la que se presenta, como el propio termino indica, una división de la figura mayor en dos más pequeñas. Por otro lado, en cuanto al campo de las ciencias, hay una relación estrecha con la física, en concreto, con la acústica. En el caso concreto de la actividad, todos estos elementos están presente ya que el repertorio, del cual se hablará en el apartado siguiente, está compuesto por canciones con estructuras melódicas y rítmicas sencillas.

### **3.6.3. Competencia Digital.**

En este caso, se trabajará mediante audios y videos que servirán de ejemplo para el alumnado de cara a memorizar el repertorio. Por ello, la competencia digital también entra en juego en la actividad coral. Además, al ser una actividad destinada a la atención a la diversidad, se encuentran ejercicios de refuerzo que el alumnado puede hacer, en función de sus necesidades. Estas actividades pueden ser ejercicios realizados en una plataforma de internet pero también el uso puede hacerse de manera analógica y

posteriormente ser enviados los resultados al director vía correo electrónico. Otro elemento fundamental serán las redes sociales y, en concreto, las plataformas como YouTube en la que se pueden encontrar infinidad de videos que sirvan de apoyo también al trabajo realizado en las sesiones.

#### **3.6.4. Aprender a Aprender.**

A pesar de que la actividad coral se realiza en grupo, hay un parte importante del trabajo que se realiza de manera individual. Esto se debe a la necesidad de que el funcionamiento del coro sea correcto. De hecho, si hay un grupo de personas que sobresalen y otro grupo queda relegado a un segundo plano, es muy probable que el sonido y la calidad del coro se resientan. Esto se relaciona con la competencia de aprender a aprender en cuanto al trabajo individual. Este trabajo no se refiere a los ejercicios realizados durante el ensayo, si no al autoconocimiento y a la práctica personal sobre esas bases. Un ejemplo puede ser lo relativo a la técnica, pues por mucho que el docente proporcione unas buenas pautas para la realización del ejercicio, cada cuerpo y aparato fonador es diverso. En consecuencia, uno mismo es el que ha de aprender a controlar la voz y saber qué es lo que le conviene o lo que le perjudica en cada momento.

#### **3.6.5. Competencias Sociales y Cívicas.**

En este caso, la actividad coral resulta idónea para la adquisición de esta competencia. Como se ha mencionado anteriormente, un coro tiene mucho trabajo individual, sin embargo, si no se dan unas condiciones mínimas de cohesión y trabajo en grupo, la actividad no llegará a funcionar correctamente. Acciones como las que implican el tener escuchar a los compañeros, empastar las voces y otros aspectos de relevancia en un coro, hacen que sea necesaria la comunicación entre los propios integrantes y el director. Este tipo de trabajo puede beneficiar a las personas con TEA ya que gran parte del trabajo se basa en la comunicación no verbal, es decir, en las indicaciones gestuales que se dan al dirigir. Siendo la socialización el punto más afectado por el trastorno, el estar pendiente de los movimientos y de lo que se indica por parte del director ayuda a reforzar la comprensión de determinados comportamientos como puede ser la gesticulación al hablar.

### **3.6.6. Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor.**

A pesar de que la práctica coral es una actividad guiada y que puede parecer una actividad cerrada hay cabida para la improvisación, lo que supone un modo de iniciativa. Este tipo de improvisación se suele realizar mediante juegos y actividades, las cuales son beneficiosas para las personas con TEA ya que éstas poseen una necesidad imperante de organización y estructura, lo que les hace sentir un mayor control sobre las cosas y, así, es más fácil que puedan realizar un mejor desempeño de sus tareas. Por ello, el tener que salirse de los marcos establecidos – siempre bajo la supervisión del director para evitar conflictos – se promueve un mejor desarrollo de las habilidades de estas personas, así como la proporción de herramientas para lidiar con determinadas situaciones inesperadas que puedan encontrarse en su cotidianidad.

### **3.6.7. Conciencia y Expresiones Culturales.**

Esta competencia es la que prima en este tipo de actividades y en la materia de música. Como se ha visto a lo largo de esta investigación, la música es de gran ayuda para tratar todo tipo de patologías. En consecuencia, al tratarse la práctica coral como una actividad musical es obvio que puede formar parte de dichas expresiones, por lo que el ser consciente de su valor y de su importancia es intrínseco.

Una vez realizada la relación competencial de la actividad, se procederá a la muestra de algunos de los ejercicios que se pueden realizar en la práctica coral.

## **3.7. Ejemplos y Desarrollo de Actividades**

Dentro de la actividad coral podemos distinguir dos fases principalmente: una fase de preparación o calentamiento y la fase de ensayo del repertorio. En este apartado se abordarán algunos ejemplos de la actividad y procedimientos para ver como se desarrollan, así como las distintas adaptaciones necesarias que permitan la accesibilidad a las mismas de las personas con TEA.

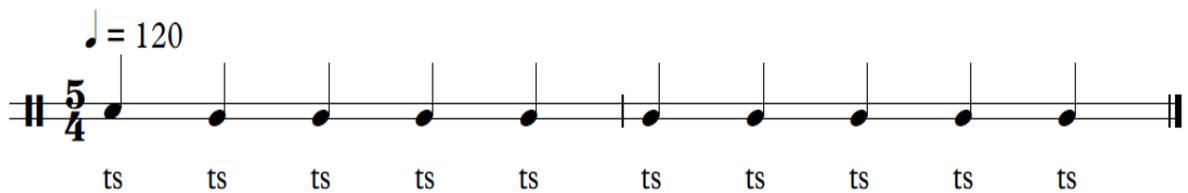
### **3.7.1 Calentamiento.**

**Objetivo y Contenidos.** El objetivo de esta actividad es la realización de un calentamiento vocal para una buena preparación previa al ensayo del repertorio. En ella

se pueden encontrar los siguientes contenidos: distinción de las cualidades del sonido en la voz tanto hablada como cantada, desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas para la interpretación de melodías simples que no superen el ámbito de quinta, conocimiento y ejecución de la respiración adecuada para el canto y, finalmente, distinción de los distintos registros del canto.

**Desarrollo de la Actividad.** En esta actividad se realizarán ejercicios propios de calentamiento en los que se pueden resaltar los siguientes ámbitos: estiramientos, vocalización, registro, proyección, activación y ejercitación del diafragma, y demás. Algunos ejemplos pueden ser la utilización de consonantes en función del registro que se quiera buscar que, además, ayudan a la vocalización (“r” para registro de cabeza, “ng” o “m” para registro naso-facial), ejercicios de activación de diafragma como risa cantada o golpes secos mediante la emisión de la onomatopeya “ts”. También cabe la posibilidad de la realización de juegos con el propósito de que sea más fácil la realización de este calentamiento.

**Fig. 6.** Ejercicio de calentamiento diafragmático.



**Fig. 7.** Ejercicio de calentamiento para cambio de registro.

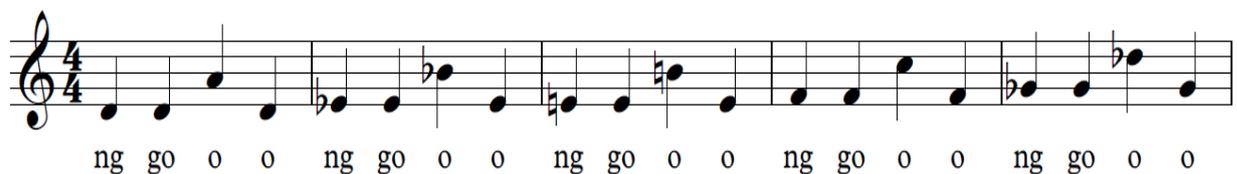


Fig. 8. Ejercicio de calentamiento para agilidad.

A la hora de realizar lo ejercicios propuestos es necesario tener en cuenta que muchos de ellos pueden tener movimientos bruscos, lo cual puede crear un conflicto en las personas con TEA. Por ello, al realizar ejercicios como los estiramientos es necesario que sean muy progresivos. Por otro lado, ejercicios como el mostrado en la figura uno son necesarios ya que activan una parte esencial del cuerpo, como es el diafragma, para la emisión del sonido. Sin embargo, se recomienda una entrada gradual a este tipo de ejercicios, ya que así conseguiremos que el alumnado se habitúe a lo desconocido, creando nuevos esquemas que les permita realizar la actividad sin problema.

En el caso concreto que se ha analizado en el capítulo anterior, las dificultades venían principalmente por la pronunciación de alguno de los ejercicios (Fig. 7). Al no ser una combinación de sonidos que se encuentre en el castellano, resulta un punto de conflicto. Para solucionarlo, se recurrió a la realización de un ejercicio previo que consistía en la pronunciación de palabras inglesas con la terminación en “-ing”, como puede ser el uso del verbo cantar, que en inglés es *sing*.

**Temporalización y Recursos.** El calentamiento constará de una duración de unos diez/quince minutos para que la experimentación sea efectiva. No es necesaria la realización de grupos ya que en los ejercicios que se va a realizar prima la experimentación personal, pues el canto es algo muy personal que ha de ser entrenado por uno mismo. Para esta actividad son necesarios recursos humanos, ya que todo se realiza sobre la base de los ejercicios de calentamiento propuestos anteriormente. Los recursos instrumentales, en este caso, solo constan del piano para poder acompañar el calentamiento. De no ser posible, con un diapasón sería suficiente. Además, podrían usarse materiales audiovisuales como puede ser un video de YouTube, para lo cual es

necesario un ordenador con conexión a internet y un equipo de sonido. Para favorecer a los alumnos se usarán tarjetas de colores que indiquen cada parte del ensayo, tal y como propone el método TEACCH (Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 38).

**Competencias.** Competencia Lingüística, Conciencia y Expresiones Culturales, Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Aprender a Aprender, Competencias Cívicas y Sociales.

**Criterios de Evaluación.** Reconocer los parámetros del sonido en la voz humana, utilizando un lenguaje técnico apropiado y aplicándolo a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales; mostrar interés por la consecución de la entonación de melodías simples que no supere un ámbito de quinta, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y aportando ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común; describir el tipo de respiración adecuada para el canto; y, finalmente, distinguir los distintos tipos de registros de la voz humana.

**Estándares de Aprendizaje.** Reconocer los parámetros del sonido en la voz humana, utilizando un lenguaje técnico apropiado; muestra interés por el conocimiento y cuidado de la voz; cantar la pieza vocal propuesta aplicando las técnicas explicadas que permiten una correcta emisión de la voz; practicar la relajación, respiración, articulación, resonancia y entonación, a través de los ejercicios propuestos; describir la respiración adecuada para el canto; distinguir los distintos tipos de registros del canto.

**Instrumentos de Evaluación.** La evaluación se realizará por observación directa y mediante la realización de un diario en el cual se anote todo lo acaecido en el ensayo que se considere de relevancia en relación con las personas con TEA y sus acompañantes. De este modo se podrán llevar a cabo modificaciones para que el desarrollo de la actividad sea óptimo.

### **3.7.2. Montaje del Repertorio.**

**Objetivos y Contenidos.** El objetivo de esta actividad es la preparación de piezas, tanto vocales como de percusión corporal, de un nivel fácil y que resulten amenas. En esta actividad encontramos todos los contenidos mencionados en el apartado anterior.

***Desarrollo de la actividad.*** En esta actividad se dará al alumnado la oportunidad de elegir la pieza que quieran realizar, para que los resultados sean mejores y se pueda desarrollar de una manera más efectiva. La razón es que considero que esta posibilidad hará que los alumnos se sientan cómodos al no ser algo impuesto, lo que provocará un aumento de la motivación. Dentro del repertorio coral es posible encontrar una gran cantidad de piezas. Para una actividad como la que aquí se propone, el repertorio más adecuado consta de piezas pertenecientes a bandas sonoras o arreglos de piezas de música popular urbana, las cuales pueden resultar conocidas. También puede haber arreglos de piezas africanas, que suelen ser idóneas debido a su carácter más rítmico. Para el montaje de la pieza elegida, se mostrará un ejemplo haciendo así que la clase reconozca la melodía y el ritmo (en la primera sesión) y, posteriormente se comenzará el aprendizaje de esta mediante la repetición de fragmentos cortos.

En este caso, la adaptación se produce en la oferta de unas piezas sencillas las cuales no contengan saltos melódicos demasiado complicados y que puedan ser atractivas para el oído. Además, teniendo en cuenta que no es necesario una división estricta por voces, es conveniente que el ámbito de la pieza se encuentre en un registro medio – entre un Re<sup>4</sup> y un Si<sup>4</sup>, por ejemplo. Otro elemento que puede ayudar es la coreografía de la pieza. Esta ha de ser explicativa, es decir, que tenga un significado relacionado con el tema que se está interpretando. Es en este punto donde se puede introducir paulatinamente la percusión corporal, un elemento que puede provocar algún bloqueo de las personas con TEA. A medida que se vean resultados positivos se puede aumentar el nivel de dificultad de las piezas de unísono a cánones o, incluso introducir polifonía a dos voces.

Tal y como menciona la madre de la alumna del caso piloto que ha servido de ejemplo para esta investigación, el factor emocional de las piezas es clave, ya que su hija se ha visto afectada especialmente con aquellas canciones más tristes, hasta el punto de tener que abandonar un ensayo por la incapacidad de afrontar la ejecución de la pieza (Anexo I).

Un ejemplo de canción que puede ser accesible es “Oye” del compositor Jim Papoulis, editada por Francisco J. Nuñez. Esta obra se muestra como una canción con corte de música popular urbana. A pesar de estar compuesta para tres voces, es fácilmente adaptable a dos e, incluso, a una sola voz. Además, se encuentra en un todo cómodo para cualquier tipo de voz (Anexo III).

**Temporalización y Recursos.** La duración de esta actividad será de quince/veinte minutos, en función de lo que se haya alargado o no la actividad anterior. En este caso, la agrupación podría ser necesaria dependiendo de si la pieza elegida por el alumnado presenta una o dos voces (más voces no se contemplan ya que se requiere de un nivel técnico más elevado). De nuevo, los recursos principales son los humanos: tanto alumnado como profesor. Los materiales son el piano para acompañar y la partitura de la pieza elegida. En caso de no tener piano se puede optar por la búsqueda de un karaoke en internet, para lo cual sería necesario un equipo de sonido y un ordenador con conexión. Las partituras estarán adaptadas y organizadas según las bases del método TEACCH, es decir, con símbolos que ayuden a su comprensión y colocadas a la izquierda cuando no se usen hayan sido usadas y a la derecha una vez el trabajo de esa partitura haya finalizado (Anzuetto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 38).

**Competencias:** Competencia Lingüística, Conciencia y Expresiones Culturales, Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Aprender a Aprender, Competencia Digital, Competencias Cívicas y Sociales, Competencia Matemática.

**Criterios de Evaluación, Estándares de Aprendizaje Evaluables e Instrumentos de evaluación.** En este caso los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables son todos los vistos en los apartados anteriores, y el método de evaluación se realizará de la misma manera: por observación directa y mediante la realización de un diario ya que, como se ha mencionado, con esta evaluación no se pretende calificar con una puntuación determinada, sino examinar el progreso de las apersonas a quienes va dirigida la actividad.

### **Juego “Tú, Ja, Sa”**

Son innumerables las actividades de este tipo que podemos encontrar para la practica coral. Además, se encuentran también diversos juegos para poder realizar con los integrantes del coro. Un ejemplo puede ser “Tú, Ja, Sa”, en donde se trata de trabajar la coordinación y la atención, así como el trabajo en equipo y la empatía, por lo que resulta idóneo para el trabajo con personas con TEA.

Se trata de colocar al coro en un circulo cerrado, de tal manera que haya conexión visual entre todos los participantes. Una persona, por ejemplo el director, comienza

señalando a otra persona diciendo “tú”, acompañado esta acción del movimiento típico de señalar. A continuación, la persona señalada debe levantar los brazos mientras dice “Ja”. Por último, las dos personas que se encuentran a cada lado de la persona anterior han de hacer un movimiento, el cual se asemeja a dar un “golpe de espada” mientras se dice “Sa” a la persona que ha levantado los brazos. Se repite todo el proceso, en este caso comenzando por la persona que ha sido señalada. Cada vez que alguien falle, esa persona deberá abandonar el círculo, de tal manera que al final solo queden tres personas.

Este juego ha sido realizado en los ensayos del coro al que pertenece el caso de ejemplo que se ha analizado en el segundo capítulo. En las primeras partidas del juego, esta alumna sufría algún tipo de angustia ya que no comprendía el funcionamiento del juego o no conseguía ejecutar la orden a tiempo (Diario de Trabajo, 10-05-2019). Sin embargo, con el avance de los ensayos y la introducción de nuevos ejercicios que presentan cierta relación con el juego – calentamientos corporales, movimientos que acompañen a lo que hace la voz – su participación mejoró considerablemente, llegando incluso a ganar.

Este juego es idóneo debido a que permite abordar diversos aspectos que permiten cumplir todos los objetivos que plantea el método TEACCH para el trato con personas con TEA, de los que caben destacar el progreso en las habilidades motoras y el vencimiento de las dificultades de adaptarse al ámbito escolar (Anzueto Ladrón de Guevara y Flores Nachón, 2014, p. 36).



## Conclusiones

La investigación que se presenta en este Trabajo de Fin de Máster partía de la hipótesis de que la actividad coral podría resultar beneficiosa para personas con TEA. A lo largo de la investigación se han abordado distintos escritos con los que se pretendía comprender mejor sus características y diferentes variantes, junto con algunos métodos que pudieran ser de utilidad a la hora de trabajar con jóvenes de estas características. Posteriormente, se ha revisado la literatura relacionada con la musicoterapia y las metodologías corales con el fin de extraer algunas de las características y pautas que permitan identificar a las personas que padecen este tipo de trastornos y, al mismo tiempo, obtener patrones relacionados con la actividad musical. Los datos han aportado una valiosa información acerca de las necesidades que presentan dichas personas, a pesar de que no se muestren aplicaciones directas con la práctica coral. Por ello, partiendo de estas premisas, se han realizado dichas aplicaciones desde la perspectiva de la posible programación de un coro, de tal manera que queden reflejadas en una actividad extraescolar que cumpla con los requisitos mínimos para proporcionar los beneficios necesarios para el mejor desarrollo de las capacidades de los integrantes con TEA.

Se ha elegido esta perspectiva debido a que la falta de tiempo no permite la creación de un coro de estas características ya que se requiere entre otros requisitos los siguientes: temporalmente al menos, un curso escolar completo, para poder presentar la actividad a las personas interesadas; encontrar un lugar de trabajo adecuado; establecer un periodo de adaptación debido al tipo de personas con las que se pretende trabajar; y muchos otros aspectos tales como la selección del repertorio y la adaptación de la actividad con las premisas del método TEACCH. Por ello, aunque se tengan ciertas inercias debido a mis vivencias en el coro al que pertenecía la alumna mencionada al inicio de este trabajo y tras la investigación realizada, soy consciente de que no es posible comprobar la eficacia total de un coro de esta tipología pero sí de plantearlo como un posible punto de partida y modelo práctico para aquellos profesores y directores de coro que se encuentren en el aula con alumnos de estas características o similares.

Por otro lado, en las entrevistas realizadas se ha obtenido información de gran relevancia para poder presentar una respuesta afirmativa a la hipótesis que aquí se presenta. En concreto, han permitido establecer relaciones directas con los beneficios que puede tener la actividad coral con el desarrollo de las personas con TEA. La madre de la alumna del caso piloto remarcaba como el estar en el coro ayudaba a su hija a solucionar

problemas como la concentración, la disciplina, mejora de las habilidades sociales, entre otros (Anexo I). Esta afirmación corrobora, en su gran mayoría, los argumentos presentados en el segundo capítulo de esta investigación. Cabe recalcar el tema de lo social que, como se ha establecido a lo largo de la investigación, es el factor más relevante en el trato con personas con autismo. Se ha comprobado, tanto por las entrevistas como por la información recabada, que la práctica coral supone un punto a favor ya que es una actividad social controlada, lo que hace que las relaciones se puedan llevar de manera progresiva en el tiempo.

A raíz de todas estas cuestiones, se puede determinar que no existe razón por la que no se pueda llevar a cabo un proyecto como este en un centro escolar al uso e, incluso, en un centro especializado. Además, con la implantación del método TEACCH y utilizando las distintas metodologías que se usan en la actividad coral, se puede realizar una actividad que aporte gran beneficio a las personas con TEA. Cabe mencionar que la programación realizada es personal. La pretensión es ofrecer una muestra del tipo de actividad coral que se puede realizar y contribuir con ello a otras iniciativas que tengan como objeto la música y que busquen a través de esta materia una mayor integración en el ámbito educativo de las personas con discapacidades.

## Bibliografía

- Anzueto Ladrón de Guevara, Blanca A. y Flores Nachón, María G. (2014). *El Método TEACCH en conjunto con Métodos de Educación Musical aplicado al Trastorno del Espectro Autista y otras Discapacidades Mentales* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/40741/anzuetoladrondeguevablanca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Benavides García, Valentín. (2019). *Del Ámbito Coral Amateur al Aula de Música: una Propuesta para la Formación de Coros en los Centros de Educación Secundaria y Bachillerato* (Trabajo de Fin de Máster). Recuperado de [http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39865/TFM\\_F\\_2019\\_65.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39865/TFM_F_2019_65.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Bonilla, M.<sup>a</sup> Fernanda y Chaskel, Roberto. (2016). Trastorno del Espectro Autista. *Curso Continuo de Actualización Pedagógica*, 15(1), 19-29. Recuperado de <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>.
- Buentello-García, Ricardo M., Senties-Madrid, Horacio, San Juan-Orta, Daniel y Alonso-Vanegas, Mario A. (2011). Trastornos Neurológicos y Música. *Archivo de la Revista de Neurociencia Mexicana*, 16(2), 98-103. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Ricardo-Buentello-Garcia/publication/267861324\\_Trastornos\\_neurológicos\\_y\\_musica/links/576513d408aeb4b99804c149/Trastornos-neurológicos-y-musica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ricardo-Buentello-Garcia/publication/267861324_Trastornos_neurológicos_y_musica/links/576513d408aeb4b99804c149/Trastornos-neurológicos-y-musica.pdf).
- Chulilla Margelí, Irene. (2016). *Educación Musical y Trastorno del Espectro Autista: revisión bibliográfica y estudio de caso* (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/58934/files/TAZ-TFG-2016-4628.pdf>.
- Del Río Sardonil, D. (1996) Didáctica de la Música. El Método Ward. *Revista Española de Pedagogía*, 94, 149-162, Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/05/4-Didactica-de-la-Musica-el-Metodo-Ward.pdf>.
- Fernández Herranz, Nuria S. (2013). *Las Agrupaciones Corales y su Contribución al Bienestar de las Personas* (Tesis Doctoral). Recuperado de [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/18185/tesis\\_fernandez\\_herranz.pdf?sequence=1](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/18185/tesis_fernandez_herranz.pdf?sequence=1).

- Fernández Real, Beatriz C. (2018). Hablamos con música: la música como herramienta de comunicación y terapia en el ámbito de la educación especial (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32402/TFG-G3161.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- López S., Isabel M. y Valenzuela B., Gloria E. (2015). Niños y Adolescentes con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-S0716864015000085>.
- Márquez la Cruz, Alicia. (2019). *Aportaciones de la Educación Musical y la Musicoterapia en el Trabajo con Alumnado Diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)* (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/37106/TFG-B.1338.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Moreno Gonzalez, M.<sup>a</sup> Jesus. (2013). *La Interpretación Musical Vocal en Educación Secundaria Obligatoria* (Trabajo de Fin de Máster). Recuperado de [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1501/2013\\_01\\_31\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1501/2013_01_31_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Pastor Homs, M.<sup>a</sup> Inmaculada. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 525-544. Recuperado de [https://www.jstor.org/stable/pdf/23765896.pdf?casa\\_token=3hiTQP-IWAKAAAAA:oO0pzHkzFz7i5n9fzpSWld1LerMmnRyrSFW9WL8-jl0cchQQcXBZt6\\_4x8XeKszxOJhFrR9iBIHyhREK8mQpcb2rm3P9PNxJ-0DPh1Xs9YHa-PllzDVu](https://www.jstor.org/stable/pdf/23765896.pdf?casa_token=3hiTQP-IWAKAAAAA:oO0pzHkzFz7i5n9fzpSWld1LerMmnRyrSFW9WL8-jl0cchQQcXBZt6_4x8XeKszxOJhFrR9iBIHyhREK8mQpcb2rm3P9PNxJ-0DPh1Xs9YHa-PllzDVu).
- Pérez-Aldeguer, Santiago. (2014). El Canto Coral: una mirada Interdisciplinar desde la Educación Musical. *Estudios Pedagógicos*, 9(1), 389-404. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/265556765\\_El\\_canto\\_coral\\_una\\_mirada\\_interdisciplinar\\_desde\\_la\\_educacion\\_musical](https://www.researchgate.net/publication/265556765_El_canto_coral_una_mirada_interdisciplinar_desde_la_educacion_musical).
- Reig Delhom, David. (2001). ¿Por qué un Coro en el Instituto? *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 7, 1-6. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9726/9162>.

- Ruggeri, Víctor L. (2013). Empatía, cognición social y trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56(supl. 1), S13-21. DOI:10.33588/RN.56S01.2012666.
- Soria-Uríos, Gema, Duque, Pablo y García-Moreno, José M.<sup>a</sup>. (2011). Música y Cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Revista de Neurología*, 53, 739-46. DOI:10.33588/rn.5312.2011475.
- Vázquez González, Cristina. (2018). *Educación Musical para Ayudar a Favorecer el Desarrollo Integral de los Alumnos de Trastorno de Espectro Autista. Propuesta de Intervención* (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/30845/TFG-B.1134.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Vitoria Gallastegi, Joe R. (2005). Enseñanza Musical y Aprendizaje Instrumental en personas con Síndrome de Down, Parálisis Cerebral, Retraso Mental y Autismo. Un programa de intervención. *Congreso Internacional Virtual de Educación*. 1-10. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24415/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24415/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y).



## Anexos

### **Anexo I. Entrevista a Rosa (madre de la niña con TEA)**

Esta entrevista se llevó a cabo por video conferencia debido a la crisis sanitaria que se está viviendo en este año. Las partes en negritas corresponde a las preguntas que realicé y las que no lo están a sus respuestas.

**P1: Lo primero es darte las gracias por participar en esta investigación. La primera pregunta que quiero hacerte es: ¿Cuál es el diagnóstico exacto de tu hija?**

P2: En principio era Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especifico en grado leve, pero claro como ahora todo es autismo, pues autismo.

**P1: Sí, es uno de los cuatro subgrupos que se encuentran dentro del TEA. ¿Cómo os disteis cuenta vosotros de que le pasaba algo? ¿hubo algo que os llamara la atención?**

P2: Su hermana anterior tiene una discapacidad del 100%, así que todo lo que venía detrás de ella era mejor. Al principio en mi hija no se veía nada que hiciera sospechar. Empezamos a llevar al centro base cuando tenía dos años o así, mientras yo estaba embarazada de la siguiente. Al principio te hace pensar que podían ser celos, empezó a hablar tarde, pero, claro, el modelo que tenía tampoco hablaba. Entonces ves a tanta gente en el centro base que siempre hay como un pensamiento recurrente. Luego tenía ecolalias, rabietas, le gustaba mucho estar sola, entonces claro, al no hablar tampoco sabes hasta qué punto le gusta estar en compañía. En el cole es verdad que la multitud le aturulla, aunque ahora se ha acostumbrada. Cuando iba a buscarla al cole la encontrabas jugando sola en el arenero o cuando esperabas al médico ella sola se montaba un fiestón tal que se le unían los niños de lo bien que se lo estaba pasando ella sola.

Y bueno, sí que es verdad, que a ella le gusta la normalidad, estar con gente. Pero claro, el estilo de vida que lleva ahora las chicas de su edad no encaja con ella, “está más tierna”. Hay en algunos aspectos que sí que se comporta como una persona de su edad, pero en determinados comportamientos sociales no los entiende. En su anterior colegio,

sufrió bastante acoso y tuve que borrarla del comedor. En el centro cultural,<sup>4</sup> hay cursos más tranquilos que otros, este no lo es tanto.

**P1: Imagino que, a mayores, esta situación que estamos viviendo no le viene bien a ella.**

P2: Claro y, además, que cuando los chavales quieren fardar y quedar por encima esta es carne fácil para envalentonarte.

En el tema del coro, pues va a música desde los cinco años, porque le encanta bailar y cantar, de hecho, ella se relaja andando por el pasillo escuchando rock.

**P1: Esa era la siguiente pregunta que te iba hacer, si visteis en ella algún tipo de obsesión o de gusto especial por algún tema.**

P2: Toca el piano, decidimos quitarla de lenguaje ya que estaba a uvas; pero las de instrumento las aprovechaba muchísimo. En esta academia tienen enseñanza oficial, y la pequeña sí que está haciendo violoncello en esta modalidad, pero el objetivo con ella era que disfrutara. Al darse cuenta en el centro de que solo aprende y disfruta con el piano, decidimos quitarle la presión del lenguaje.

El coro en el cole fue otra manera de conocer gente dentro del colegio, ya que cuando entró no conocía a nadie. Entre su problema, comenzar una nueva etapa, que no conoces a nadie; pues fue una forma de conocer y de seguir disfrutando. En quinto y sexto se apuntó a CANTANIA y fue una experiencia fantástica. Pero claro, en primero de la ESO ya no había CANTANIA, pero descubrimos que había coro y nació de ella el apuntarse. El problema es que aparecer en público la pone muy nerviosa, de hecho, en la primera grabación de villancicos tuvo que ir mi marido a buscarla a los diez minutos. A la segunda vez lo consiguió y vino toda feliz.

Entonces también depende de como este ella, tiene picos. Del estrés de los exámenes, que le venga la menstruación. Depende del estado de ánimo y, también, de las canciones que se canten. Hubo un año que había una canción que le hacía llorar y no quería ir porque lo pasaba fatal. Había canciones muy bonitas pero que no podía con ellas.

---

<sup>4</sup> El colegio en el que se encuentra actualmente es el colegio Maristas Centro Cultural Vallisoletano (CCV).

También hay un compañero suyo con el cual hizo muy buenas migas. De hecho, hubo un concierto que hicimos en Simancas, que tú los veías con una complicidad en el banco que pensé que le iban a echar de la iglesia. Es como un desahogo y estar integrada y la música es algo que la viene muy bien. Por ejemplo, en el concurso *Pasapalabra* hay una prueba, la pista musical, y ella siempre las clava a la primera. Y luego está el tema del oído absoluto, que una vez cambiamos de teléfono y al colgar da dos notas, y le pedimos a ella que sacara las notas y, obviamente las clavó.

**P1: Otra pregunta que te quería hacer es: si desde el momento en el que B entra el coro hasta el último año de coro, ya que actualmente no se está haciendo nada con la pandemia, has notado alguna mejoría en cuanto a sus comportamientos o herramientas de control que haya podido adquirir.**

P2: Ahora la verdad es que eso es muy difícil, ya que la adolescencia es un momento en el que las hormonas lo controlan todo y ya ni la música. Pero bueno, algún cambio sí que hemos percibido. Del primer año de coro al último sí que hemos notado más disciplina, había cosas que ni se lo estudiaba. El estar cantando y demás si lo hacía, pero el estudiar ya no la hacía gracia. Pero en el cole sí que la va mucho mejor, las actuaciones también la ayuda, pues ya no se pone tan nerviosa. También depende mucho del tipo de música.

Además, hemos estado confinados mucho tiempo porque yo pille el coronavirus y después de mí, menos mi marido, todas cayeron en casa. Estuvo dos meses dando las clases de piano online y había una pieza que era muy difícil. El día que le salió lloraba de emoción. Lo de no tener coro este año le ha hecho mal, además, de que yo tampoco lo veía claro. Entre que iba a ser online y con la situación pues preferimos no hacerlo, mejor que hacerlo mal.

**P1: Otra cosa que yo he percibido en tu hija en el poco tiempo que he estado trabajando con el coro, es el hecho de que ella venía a preguntarme por algo que o entendía. Eso al principio me chocaba y ya hablé con el director y me dijo lo que pasaba. O el hecho de que cuando se ponía nerviosa le daba un ataque de risa, como en el aniversario de los cinco años de CCV. ¿Ese tipo de reacciones al tiene a menudo o es solo bajo presión?**

P2: La risa histérica en el sitio más inoportuno es puro nervio. Si que es verdad que cuando ha tenido una racha muy mala luego cuando remonta está demasiado eufórica.

No controla demasiado los picos, además, también tiene pensamientos infundados de que puedan estar hablando de ella o riéndose de ella. Eso le ha pasado siempre, ya que muchas veces ha sido verdad y eso le ha quedado marcado. Y ocurre que, a veces no tiene tan claro si es de verdad o si es cosa suya. Si esta de buenas pasa de todo y si alterada sospecha de todos. Y hay días que se ríe de absolutamente todo.

**P1: Si eso que dices me recuerda a una situación muy concreta en la que ella estaba nerviosa porque se tenía que ir pronto del ensayo. Pero yo percibo que ella es muy consciente de lo que tiene y de sus limitaciones. Entonces, nosotros ante estas situaciones lo tratamos de la mejor manera posible y siempre como una alumna más, pero ¿ella misma como lo gestiona? ¿Es capaz de hacerlo o no?**

P2: Claro, una cosa que le pasa a ella es que quiere agradar a todo el mundo, entonces, en cuanto hay dos órdenes que se contradicen y cree que las dos son importantes es cuando entra en conflicto pues no sabe para qué lado tirar. O, por ejemplo, a la hora de decidir la comida, si hay algo que no quiere comer pero no te quiere ofender, o viceversa, se vuelve loca. Esta tan pendiente de una responsabilidad que no es capaz de lidiar con el resto de las cosas. Aunque no es estrictamente cuadrículada tampoco es demasiado flexible y eso le afecta bastante. Además, cuando está con sus abuelos la intenta ayudar, pero entre ellos mismos discuten y eso la repercute mucho, por lo que se acaba yendo a buscar su espacio para estar relajada.

**P1: Hay algo muy importante dentro del ámbito del coro que afecta especialmente a estas personas englobadas dentro del TEA que es la socialización. En cuanto a este aspecto, ¿has visto mejoría en ella?**

P2: Ella necesita estar con gente sintiéndose integrada. De forma natural ella no tiene la madurez suficiente para relacionarse con la gente de su edad, y los de su edad no tienen la madurez suficiente para entenderla. Entonces, ella las actividades dirigidas como el coro, a ella le da una satisfacción bestial, ya que está haciendo cosas con gente. Cuando ella está haciendo una actividad con otras personas, tengan o no patologías, porque se apuntó al colegio de su hermana como voluntaria. Ella es una persona muy dispuesta a ayudar, de hecho, le gustaría ser enfermera o auxiliar de enfermería. Aunque no lo vemos del todo viable porque no tiene filtro al hablar, y son trabajos en los que hay que tener un poco de tacto.

Ella sabe que cuando se emociona demasiado, se emociona demasiado. Una actividad que no ha sido dirigida y que ha llevado bien es estar en la piscina de la parcela. Como no se podía salir, los chavales de su edad estaban allí todo el día. Todos saben cómo es, a lo mejor para salir por ahí no la avisan, pero cuando están con ella están muy bien y están todo el rato con ella; y esto le ha venido muy bien. Por eso, el tema del coro, de estar con otra gente haciendo todos los mismo para ella es esencial.

Cuando era más pequeña, ahora ya por la edad no ha querido seguir yendo, pero de más pequeña la llevábamos a campamentos y se lo pasaba pirata; salvo algún año por algún niño más puñetero.

**P1: De esos hay en todos lados, la final, hay mucha gente que hemos sufrido acoso sin ningún tipo de patología, si le sumas esto ella se convierte en un blanco fácil.**

P2: Cuando se ceban además, es que no se puede hacer nada. Este año en su clase algo ha habido y lo han visto muchos miembros de la familia. Y te duele tanto por ella como por el resto de la familia, por la impotencia que da el verlo y o poder hacer nada. Pero al final, a grandes rasgos, no considero que ella sea infeliz. Y cosas como el coro ayudan mucho.

**P1: Por último, quiero comentarte que mi investigación de lo que trata es de crear una actividad coral pensada específicamente para personas con TEA. Por ello, ¿qué puntos de la actividad crees que pueden permanecer y cuales se deben modificar para hacer un coro tan específico para ellos?**

P2: ¿Conoces el coro Arco iris?

**P1: No, pero me lo apunto.**

P2: Es un coro del colegio del Pino, en el cual muchos de ellos no hablan, o que los que hablan lo hacen con mucha dificultad. Es un coro en el que hay música y el que puede cantar canta y los que no solo gesticulan. Ellos te pueden ayudar.

En mi caso concreto, el lenguaje técnico para mi hija no es un problema, pero dependerá del nivel de cada uno. Pero por ejemplo, tener cuidado con el tipo de música ya que les condiciona mucho. A todos nos condiciona una canción triste, pero en concreto a ella más. Es algo difícil ya que, a lo mejor, por no dar el cante ella no lo dice, pero le afecta. Y considero que esto afecta a todos y, en especial, a este tipo de niños.

Luego, ya sé que los colocáis por voces, pero si dentro de estas están rodeados de los compañeros de más confianza puede ayudarles. Por ejemplo, en un momento de bajón que su compañero le pueda dar la mano para tranquilizar ayuda mucho. Y que cuando les entra el ataque de nervios y demás, dejar que ellos mismos se tranquilicen. Darles tiempo o dar por terminada la sesión, porque intentar forzar la máquina puede ser contraproducente.

**P1: No, claro. Al final, la idea de este coro es contribuir a un mejor desarrollo de estos niños. Por lo que, si tengo que prescindir de las voces o de algún elemento así del coro lo voy a hacer. Además de eso, que si alguno no puede continuar por lo que sea se acaba la sesión. Y eso de ponerles a las personas afines, me ha gustado mucho. También he leído que artículos relacionados con los instrumentos como el piano les puede ayudar.**

P2: Eso depende, yo creo, de cada uno. Porque a mi hija el piano le encanta y lo toca, pero a la mayor a lo mejor no le viene también, ya que los timbres más agudos le molestan. Pero por ejemplo el violoncello de la pequeña le encanta. Ahí también, al igual que se hace la prueba de voz, haría una prueba de sensibilidad y demás. O la percusión corporal también puede ayudar.

**P1: Muchas gracias por la información aportada, si hay algo que crees que pueda aportar y si no daríamos por concluida la entrevista.**

P2: Muchas gracias a ti y espero haberte ayudado.

## **Anexo II. Entrevista Sergio (director del coro)**

Al igual que la entrevista anterior, esta también fue realizada por videoconferencia. El patrón para marcar las preguntas será el mismo: en negrita para las preguntas que y realicé y normal para las respuestas.

**P1: La primera pregunta es: ¿sabes qué es exactamente lo que tiene esta alumna?**

P2: No

**P1: Vale, su madre ayer me especifico que es uno de los subgrupos del TEA, Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especifico. Ante esta respuesta, la siguiente pregunta es si la primera vez que viste a esta alumna notaste algo en ella que te llamara la atención.**

P2: La verdad es que no recuerdo exactamente lo que percibí en aquel momento, pues son tantos los niños a los que hago la prueba que de ese momento exacto es difícil acordarse. Pero sí que percibí que la niña tenía un déficit psicológico pero no sabía exactamente el que. Y lo curioso es que los padres tampoco se pusieron en contacto conmigo para comunicármelo. Yo era consciente de que la niña afinaba, que tenía una voz sana y que podía trabajar con ella, pero era consciente también de que ahí había un problema. Hasta que la niña no tuvo su primera crisis los padres no me informaron de nada. Fueron los propios niños lo que me dijeron que había que tener cuidado con ella y, ahí, fue donde empecé a saber un poco que era lo que le pasaba y como podía llegar a ella. Pero los padres y, sobre todo el padre, no facilitaban las cosas para poder trabajar.

**P1: Has tocado un punto interesante que también te iba a plantear. Yo sí que he vivido contigo en los ensayos algunos momentos de tensión, pero todos han sido leves. Por ello, la siguiente pregunta es si has vivido con ella alguna crisis más fuerte por algo que tuviera que ver con el coro y cómo la sobrellevasteis.**

P2: Sí, vivir crisis fuertes las he vivido, pero nunca ha sido con algo relacionado con el coro, solían ser por algo exterior. Si que es verdad que a ella la música le afecta y las sensaciones que tiene con la música se magnifican. Por ejemplo, si una canción le gusta mucho se sobre excita. Pero las crisis que ha tenido dentro del coro no han sido

externas a la música. El día que ella había tenido un problema, al estar en el coro, con la música, eso se magnificaba. Pero nunca han sido por la actividad de coro como tal.

**P1: Llevas ya varios años trabajando con esta chica, por lo que, supongo, que habrás visto algún tipo de evolución en ella, tanto a nivel musical como personal. ¿Piensas que el coro ha podido ser de ayuda para controlar sus limitaciones?**

P2: Como tal no he trabajado distinto con ella que con el resto de los alumnos. Es muy interesante porque, salvo pequeñas cosas de estar más pendiente o repetir alguna cosa para que ella se enterara, no he tenido que hacer un trabajo específico con ella. Lo que he hecho ha sido como con cualquier niño: “necesito que escuches más”, “más volumen” y demás.

Entonces yo creo que la evolución que ha tenido ella, musicalmente, ha sido como el de cualquier otro alumno de coro. Y en lo referente a su trastorno, yo creo que es cosa de la madurez y de que va creciendo. A lo mejor lo que le supone una dificultad es que ella necesita una concentración más alta cuando está cantando y eso, a lo mejor, le ha podido ayudar en otros aspectos de su vida.

**P1: Ayer su madre sí que me comentó que ella vio en su hija más disciplina, tanto dentro de coro como para la actividad escolar, le ha ayudado. Tu como director estas más acostumbrado a tratar con niños neurotípicos, es decir, que no presentan ningún tipo de trastorno como el de esta chica. Por lo que, siendo un experto de la actividad coral, ¿qué puntos de estas consideras que pueden ser beneficiosos para personas como esta chica, es decir, con TEA? Teniendo encuneta las características que suelen presentar este tipo de personas.**

P2: En cuanto a vocalización y afinación o he notado nada atípico con respecto a otros niños, de hecho la seleccioné. También puede ser por el hecho de que a ella le gusta la música y, en concreto, la actividad, y ella se lo mira, se lo estudia y con eso puede suplir alguna carencia.

Yo creo que en lo que mejor le ha podido venir es el tema de socializar, además ella tiene la suerte de que está en un coro dentro de un centro escolar que se preocupa bastante por la integración. De hecho, de los colegios en los que estoy trabajando es posiblemente el cole que mejor trate este tema y se nota, ya que todos los alumnos del coro estaban pendientes, la ayudaban y si yo no me daba cuenta ellos me avisaban si algo

ocurría. Si que es verdad que no habla mucho con los compañeros, pero para lo que es ella en este sentido está muy bien. Y sí que deja que la hablen o que le den indicaciones.

En cuanto a la atención, es el trabajo que más le cuesta y el que más hace. Ella tiende a estar pendiente de lo que pasaba fuera. Y en ese sentido sí que he intentado estar pendiente, diciéndola si lo había entendido o que me repitiera lo que acababa de decir. Y creo que esto le puede venir muy bien para distintas facetas de su vida.

Y otro aspecto en el que le ha podido beneficiar es en algo que a todos nos cuesta: salir de la zona de confort. En concreto, para personas de este tipo su zona de confort está mucho más limitada, por lo que salir de esta zona de confort voluntariamente le ha beneficiado; ya que ha sido siempre ella la que ha querido salir. Creo que eso le ha venido estupendo, aunque tampoco sé muy bien el nivel de trastorno que tiene.

**P1: Una de las cosas que me gustó cuando empecé a trabajar contigo es el hecho de que me avisaras de que esta niña tenía un trastorno. Pero también me has dicho que los propios padres no te lo dijeron. Por lo que, ¿consideras que es importante avisar o es mejor que no? Ya que en ocasiones, la gente no lo avisa por miedo a que ese acto condicione en el trato o en la manera de desarrollar la actividad de estas personas.**

P2: Yo creo que es básico. Al igual que tú vas al médico y no dices que lo que te ocurre para ver si es un médico competente o en un restaurante no decir si tiene alergias y a ver qué pasa. Considero que es básico que los padres avisen de este tipo de cosas, si tu hijo o hija va a hacer una actividad si la han seleccionado o quiere ella hacer la actividad, debería comunicarlo. Y hacerlo no significa que vayas a tratar a la niña distinto que al resto de sus compañeros. Hay que informar a la persona responsable de lo que pasa para que pueda hacer mejor su trabajo y si ocurre algo pueda estar preparado. Me ha pasado el tener que preguntar al centro para que me dijeran lo que la ocurría. Y cuando hablé con los padres tampoco me lo dejaron exactamente claro y me ha pasado también con más alumnos.

En otro de mis cursos, en teresianas, me ha pasado que tenía un alumno con TDAH, medicado, me-di-ca-do; y sus padres no me dijeron na-da. Y después de unos años cuando el niño ya se va es cuando me dicen que estaba medicado y todo. Yo sabía que era un niño que tenía un problema pero como no sabía si estaba diagnosticado y no lo veía tan claro pues nada. Y los padres no me dijeron nada y no creo que esto sea bueno.

**P1: Ahora vamos a pasar un poco al ámbito más coral. Mi TFM va sobre la creación de un coro como apoyo a niños con TEA. Ante esta premisa: ¿qué puntos de la actividad coral que pueden ser más beneficiosos para este tipo de personas y cual se podría modificar o, incluso, prescindir de ellos?**

P2: Lo primero que considero muy importante es saber el diagnóstico de cada niño y niña. Que supieras un poquito lo que pasa. Es muy complicado saber los niveles que puedan tener ellos de su trastorno, por lo que habría que considerar hasta qué punto los puedes mezclar. Es como las paralympias, el hecho de hasta qué punto es junto que compitan en la misma categoría el que solo le falta una pierna y el que le falta una pierna y un brazo, por ejemplo. Algo así me parece básico para que el funcionamiento de la actividad sea el correcto, porque si los niveles son muy variados dentro de un mismo grupo va a ser mucho más difícil para que la actividad se desarrolle de manera óptima.

Y luego después, evidentemente, centrarte en la música como vehículo para poder trabajar la evolución de esos niños y niñas. Entonces, en ese sentido, ver qué puntos son los más relevantes como la socialización, vocalización y demás, y utilizar la música como vehículo para poder trabajar esos aspectos. Y como al final la música es algo que les puede gustar usarla a su favor y, al final, tener ese punto de musicoterapia.

**P1: En temas más musicales, Rosa me contaba que dependiendo del tipo de música a B le afecta de una manera u otra. Y en canciones, por ejemplo, tristes que a todos nos pueda afectar y emocionarnos, este sentimiento, en ella se multiplica. Por ello, en cuanto al repertorio: ¿crees que sería mejor elegir un repertorio más alegre o más neutras?**

P2: En eso se puede experimentar con las edades y con la música que ellos escuchan. Ver si son más infantiles o adolescentes. Pero al final esto es un ejercicio de prueba y error en el que vas probando hasta encontrar la tecla que funcione. Al final es algo que pasa en todos los coros, una canción que a uno les encanta, se la das a otro coro y se quedan indiferentes. En ese sentido es encontrar lo que les puede motivar más.

Si que estaba pensando, que a lo mejor te interesa, en que esta niña cuando entró estaba en su colegio y con alguna alumna que conocía o que estaba en su clase. Con lo cual la integración en la actividad ha sido muy suave y gradual. Puede ser un problema que hacer si juntas a veinte niños con TEA que sean cada uno de un centro escolar. O a lo mejor se conocen dos solo entre ellos. El hecho de que vayan a ensayar a un sitio

distinto que ellos no conocen puede ser un problema. Porque si ya parten de algo conocido es más fácil empezar a trabajar. Partiendo de esto a lo mejor te toca hacer una fase como de adaptación al sitio, ver la sala, los materiales y trabajar para que hablen y se conozcan y demás. Al principio es algo que habría que trabajar para crear esa socialización, que en el caso de esta niña ya venía hecha.

**P1: Por último, preguntarte si crees que hay algún punto relevante que yo me haya podido saltar, o comentar algo que consideres relevante para esta investigación de lo que tú has vivido con esta alumna.**

P2: De esta niña lo que más me ha gusta es que ha sido ella la que ha llevado las riendas. Yo siempre le he dado plena libertad para que ella haga, deshaga, lo que quiera. Y siempre ha sido para bien, nunca he tenido problemas incluso cuando hemos hecho los conciertos en el Miguel Delibes o hemos ido fuera a cantar, nunca he tenido el miedo de decir que se va a ir. Ha sido siempre ella, le he dado la libertad de hacer lo que ella necesitase. Si sus padres me decían que no iba a una excursión, pues no iba, pero yo sabía que venía con nosotros no iba a tener ningún problema. Esto algo en lo que te puede fijar también para cuando trabajas con ellos.

**P1: Claro, sí que es cierto que yo con esta niña, me he fijado muchas veces, el hecho de yo estar hablando con la pianista mientras tu dabas alguna indicación y que viniera ella desde la otra punta del escenario a preguntarme el que ella no había entendido lo que yo había dicho. Esa fue una de las primeras cosas que me llamaron la atención de ella, pero no para mal. Y otro momento del que me acuerdo es en el aniversario de los cinco años de CCV y los diez de Teresianas ella se empezó a reír en medio del escenario.**

P2: Si pero nunca ha habido nada serio. Luego también algo que ay que tener en cuenta es que cada uno somos cada uno. Eso puede haber sido por la música, es decir, como le gusta la música hace que se potencien los aspectos en los que puede flaquear. O lo que pasa con cualquier alumno que los hay con más inquietudes y los que los hay con menos, o que son más tímidos o menos. En ese sentido, a lo mejor dentro de su trastorno, en su personalidad puede ser menos tímida. O que se siente tan cómoda con nosotros, porque a mí ya me conocía y hemos potenciado un ambiente de trabajo cómodo y saludable que hemos potenciado eso. Y además, yo estoy muy contento porque va bien y

que sus padres te digan, año tras año, que se vuelve a apuntar significa que las cosas que van bien.

**P1: Claro en eso entra mucho cada uno, porque si a alguien no le gusta lo que hace, por muy buena que pueda ser la música y la actividad, esa persona no lo va a hacer bien.**

P2: No, no, no, no, no. Porque date cuenta de que las crisis que tuvo, que creo que tu si has podido vivir alguna. Hubo un año que tuvo varias crisis que se ponía a andar por el salón de actos y que intentábamos hablar con ella y no reaccionaba. Y tuvimos que hablar con el centro y con su tutora y ya la calmo y han sido las crisis más altas que ha tenido conmigo y que no han sido por la actividad. Sino que, simplemente, dentro de la actividad llega un momento que, no sé si a través de la música o algo, pero hay un detonante que desencadena en estas crisis. Y luego los padres me confirmaron que era porque estaba teniendo problemas en el cole. Pero, al final, si a un niño no le gusta la actividad extraescolar no viene, pues con una persona con TEA menos. Y aun así, esta chica con los problemas que tenía venía, porque le sirve para evadirse.

**P1: Pues muchas gracias por haber participado y por toda la información que has aportado.**

P2: Gracias a ti.

Anexo III. Oye – Jim Papuolis.

