

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/391279933>

Educación musical inclusiva en los conservatorios de música: medidas de atención a la diversidad dirigidas al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)

Thesis · April 2025

DOI: 10.5281/zenodo.15295387

CITATIONS

0

READS

132

1 author:



Ana Herráiz Alíjas

Universidad Europea

5 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

SEE PROFILE



**Universidad
Europea MADRID**

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

Educación musical inclusiva en los conservatorios de música: medidas de atención a la diversidad dirigidas al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)

AUTORA:

Ana Herráiz Alijas

DIRECTORA:

Victoria Tenreiro Rodríguez.

Índice

1. Resumen.....	1
2. Introducción.....	2
3. Justificación.....	3
4. Objetivos.....	4
4.1. Objetivo general.....	4
4.2. Objetivos específicos.....	4
5. Marco teórico.....	5
5.1. Atención a la diversidad en los conservatorios de música.....	5
5.1.1. La Orientación en los conservatorios de música.....	6
5.1.2. La atención a las Necesidades Educativas Especiales en el marco legislativo.....	7
5.2. Características del trastorno del espectro del autismo (TEA).....	9
5.2.1. Aspectos comunicativos.....	10
5.2.2. Intereses y comportamientos restrictivos y repetitivos.....	11
5.3. Características de las enseñanzas de los instrumentos musicales.....	12
5.3.1. Estilo directo o tradicional.....	13
5.3.2. Estilo interpretativo.....	14
5.3.3. Estilo constructivo.....	14
5.4. Posibles interacciones entre los métodos de enseñanza de un instrumento y las características de los alumnos con TEA.....	15
5.4.1. Condicionantes sensoriales.....	15
5.4.2. Condicionantes cognitivos.....	16
6. Diseño de la propuesta de innovación.....	18
6.1. Descripción del centro.....	18
6.2. Descripción de la muestra.....	19
6.2.1. Muestra de la fase 1: investigación exploratoria.....	19
6.2.2. Muestra de la fase 2: propuesta de intervención.....	20
6.3. Objetivos.....	21
6.4. Metodología.....	21
6.4.1. Metodología de la fase 1: investigación exploratoria.....	22
6.4.1.1. Resultados de la investigación exploratoria.....	23
6.4.2. Metodología de la fase 2: propuesta de intervención.....	30
6.4.2.1. Evaluación diagnóstica.....	31

6.5. Recursos.....	34
6.6. Actividades.....	35
6.7. Temporalización.....	38
6.8. Discusión y resultados esperados.....	38
7. Conclusiones.....	40
8. Referencias bibliográficas.....	42
9. Anexos.....	48
9.1. Anexo I.....	48
9.2. Anexo II.....	50
9.3. Anexo III.....	51
9.4. Anexo IV.....	53

Índice de tablas

Tabla 1: Características del alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA) en los conservatorios de música.....	24
Tabla 2: Buenas prácticas docentes en el tratamiento del TEA en conservatorios de música.....	26
Tabla 3: Bases psicológicas de los comportamientos de los alumnos con TEA en los conservatorios de música.....	28
Tabla 4: Estrategias metodológicas para el tratamiento del TEA en el contexto educativo.....	31
Tabla 5: Descripción del caso.....	32
Tabla 6: Resultados de la observación según las categorías de rasgos de alumnado TEA establecidos tras la investigación exploratoria.....	33
Tabla 7: Objetivos de la intervención y orientaciones psicopedagógicas para el docente..	35

1. Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster aborda el desafío de la inclusión educativa en los conservatorios de música, centrándose en la adaptación de la enseñanza instrumental para el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Esta iniciativa surge ante la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas específicas que respondan las necesidades de estos estudiantes en el ámbito musical puesto que, a pesar del reconocimiento de la música como herramienta terapéutica, existe una carencia de estudios sobre la adaptación de la enseñanza instrumental para este colectivo.

El objetivo de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica que adapte la enseñanza instrumental a la idiosincrasia del alumnado con TEA. Para ello, se plantea identificar y describir sus características, así como determinar estrategias metodológicas eficaces basadas en la evidencia teórica y empírica.

Se ha llevado a cabo una investigación exploratoria de enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas a docentes con experiencia en el trato con alumnos en el espectro y a una psicóloga especializada en TEA, junto con una revisión bibliográfica exhaustiva. La información recopilada ha permitido el diseño de una intervención individualizada aplicada a un caso real.

Mediante este trabajo, se espera que los docentes adquieran conocimientos específicos sobre las necesidades del alumnado con TEA y recursos para adaptar su práctica educativa de un modo eficiente e inclusivo. Los hallazgos indican que la integración de estas estrategias en la enseñanza instrumental no solo responde a la demanda de una educación eficaz con este alumnado, sino que sienta las bases para futuras prácticas y estudios en el ámbito de la educación musical inclusiva.

Este TFM demuestra la viabilidad y efectividad de adaptar la metodología educativa para atender las particularidades del alumnado con TEA, promoviendo un aprendizaje integral y de calidad.

Palabras clave: Educación musical inclusiva, Atención a la diversidad, Instrumento musical, Intervención psicopedagógica, Orientación en conservatorios de música, Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

Abstract

This Master's Thesis addresses the challenge of educational inclusion in music conservatories, focusing on adapting instrumental teaching for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This initiative arises from the need to develop specific methodological strategies that respond to the needs of these students in the musical field since, despite the recognition of music as a therapeutic tool, there is a lack of studies on adapting instrumental teaching for this group.

The objective of this work is to design a psychopedagogical intervention proposal that adapts instrumental teaching to the idiosyncrasy of students with ASD. To this end, it aims to identify and describe their characteristics, as well as determine effective methodological strategies based on theoretical and empirical evidence.

An exploratory qualitative research has been carried out, using semi-structured interviews with teachers experienced in dealing with students on the spectrum and a psychologist specialized in ASD, along with an exhaustive literature review. The information collected has allowed the design of an individualized intervention applied to a real case.

Through this work, it is expected that teachers will acquire specific knowledge about the needs of students with ASD and resources to adapt their educational practice in an efficient and inclusive way. The findings indicate that the integration of these strategies in instrumental teaching not only responds to the demand for effective education with these students but also lays the groundwork for future practices and studies in the field of inclusive music education.

This Master's Thesis demonstrates the viability and effectiveness of adapting educational methodology to address the particularities of students with ASD, promoting comprehensive and quality learning.

Keywords: Inclusive music education, Attention to diversity, Musical instrument, Psychopedagogical intervention, Guidance in music conservatories, Autism Spectrum Disorder.

2. Introducción

La enseñanza musical constituye un campo académico y artístico que fomenta el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado (Hidalgo, 2024). Sin embargo, la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en conservatorios de música sigue representando un desafío debido a la ausencia de estrategias metodológicas adaptadas y a la falta de formación específica en el profesorado (Díaz Santamaría y Moliner García, 2020). Según estos autores, a pesar del reconocimiento del valor terapéutico de la música en la intervención con personas con TEA, el diseño de estrategias pedagógicas eficaces para la enseñanza instrumental en este colectivo ha sido poco explorado en la literatura académica.

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica que permita la adaptación de la enseñanza instrumental a las necesidades del alumnado con TEA, proporcionando a los docentes herramientas específicas para su práctica educativa. Este estudio busca contribuir a la inclusión de estos estudiantes en el contexto de los conservatorios y promover su desarrollo integral a través de la música.

El desarrollo del trabajo se ha estructurado en diversas fases. En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica exhaustiva sobre la atención a la diversidad en conservatorios, las características del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), las principales metodologías musicales y una previsión de la interacción entre estos dos últimos componentes. Posteriormente, se ha llevado a cabo una investigación exploratoria con docentes de conservatorios con experiencia en la enseñanza a alumnado con TEA y una psicóloga especialista con el fin de identificar características y dificultades en el aula. A partir de los resultados obtenidos, se ha diseñado una propuesta de intervención basada en metodologías inclusivas, tales como el aprendizaje sin error o la estructuración del entorno (Consellería de educación da Xunta de Galicia, 2016).

Este trabajo también busca generar impacto en la formación del profesorado, dotándolo de recursos prácticos y estrategias que favorezcan la atención a la diversidad en la enseñanza instrumental. En un contexto en el que la inclusión educativa es una prioridad dentro del marco legislativo y académico, resulta esencial proporcionar a los docentes herramientas que les permitan ofrecer una educación equitativa y de calidad (UNESCO, 2023).

En cuanto a la estructura del documento, el marco teórico aborda las bases conceptuales de la atención a la diversidad en los conservatorios, las características del TEA y su relación con la enseñanza musical. La metodología describe el diseño de la investigación exploratoria y la propuesta de intervención. Posteriormente, se presentan los resultados esperados y su repercusión en el ámbito educativo. Finalmente, las conclusiones reflexionan sobre la consecución de los objetivos y las implicaciones de este estudio para futuras investigaciones en educación musical.

Este TFM busca contribuir a la construcción de un modelo educativo más inclusivo en los conservatorios de música, promoviendo la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, independientemente de sus características y necesidades educativas.

3. Justificación

La educación musical es un factor clave en el crecimiento cognitivo, afectivo y social de los estudiantes (Hidalgo, 2024). No obstante, la integración de alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en los conservatorios de música sigue presentando retos. Díaz Santamaría y Moliner García (2020) aluden a dos causas: la carencia de metodologías adecuadas y a la insuficiente capacitación del profesorado en este ámbito. Resulta curioso que, a pesar de que se han documentado ampliamente los efectos positivos de la música en personas con TEA, aún existe un vacío en la investigación sobre estrategias específicas para adaptar la enseñanza instrumental a los alumnos con autismo en los conservatorios.

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) responde a la necesidad de abordar esta cuestión mediante una propuesta de intervención psicopedagógica que facilite una inclusión efectiva del alumnado con TEA en estos entornos educativos. La enseñanza de un instrumento a estos estudiantes requiere enfoques didácticos flexibles que consideren

sus particularidades en el procesamiento sensorial, cognitivo y emocional (Hammel & Hourigan, 2020), enfoques de amplia trayectoria de uso y eficacia en enseñanzas generales.

Desde un punto de vista institucional, garantizar la accesibilidad de estos alumnos en los conservatorios exige la implementación de medidas de adaptación que favorezcan su integración plena en el aprendizaje musical. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) subraya el derecho del alumnado con necesidades educativas especiales a contar con los apoyos necesarios para optimizar su desarrollo académico (art. 73). En este sentido, proporcionar formación específica al profesorado y diseñar recursos didácticos adaptados contribuiría a fomentar una enseñanza más equitativa.

El impacto de esta propuesta no solo favorecerá a los estudiantes con TEA, sino que también dotará a los docentes de herramientas metodológicas que les permitirán mejorar su desempeño con el resto del alumnado. En el plano institucional, la adopción de enfoques inclusivos en los conservatorios podría servir como modelo para otras iniciativas orientadas a la equidad educativa en el ámbito de la enseñanza musical.

Además, esta investigación se enmarca dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, destacando su alineación con el ODS 4, que aboga por una educación inclusiva y de calidad, y con el ODS 10, centrado en la reducción de desigualdades (Naciones Unidas, 2015). Atender a la diversidad en los conservatorios supone un paso fundamental hacia una educación más justa y accesible para todo el alumnado, independientemente de sus necesidades específicas.

Este TFM, en conclusión, supone un aporte relevante a la integración del alumnado con TEA en los conservatorios de música, abordando una problemática real dentro del sistema educativo. Al ofrecer estrategias concretas de adaptación, se espera que esta investigación siente las bases para futuras iniciativas y fomente el desarrollo de políticas educativas más inclusivas en la enseñanza musical.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica que adapte la enseñanza instrumental en conservatorios de música a las necesidades del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

4.2. Objetivos específicos

- 1) Identificar y describir las características, necesidades y barreras en el aprendizaje de las enseñanzas regladas de música del alumnado con TEA.

- 2) Identificar las estrategias metodológicas que se adecúen a las necesidades de este alumnado, promoviendo un enfoque de enseñanza inclusiva.
- 3) Elaborar una intervención psicopedagógica basada en un caso real que ejemplifique la propuesta de adaptación metodológica en la enseñanza instrumental en conservatorios.

5. Marco teórico

Ya que este trabajo aborda el diseño de intervenciones psicopedagógicas en los conservatorios de música dirigidas, en concreto, a los alumnos en el espectro del autismo, parece pertinente describir un marco teórico que aglutine la legislación relativa a la atención a la diversidad en las enseñanzas formales de música, cuya principal característica constituye, precisamente, la carencia de Departamentos de Orientación o la figura de un Orientador en dichos centros.

A continuación, se describirán las características que presentan las personas con TEA, así como las metodologías prevalentes en la enseñanza de un instrumento musical. Finalmente, se establece una interrelación entre estos dos elementos (los rasgos de las personas con autismo y las metodologías musicales más empleadas) que actuará como marco introductorio a la investigación exploratoria llevada a cabo con el fin de elucidar las particularidades y necesidades de estos alumnos en los conservatorios.

Todo ello persigue la fundamentación teórica de la propuesta de innovación educativa que se concreta en la elaboración de un ejemplo de intervención psicopedagógica dirigida a un caso real.

5.1. Atención a la diversidad en los conservatorios de música

Tal como se ha mencionado al inicio de este apartado, la principal característica de los conservatorios de música con respecto a la atención a la diversidad es la ausencia de una regulación actualizada. La referencia legislativa vigente data de 2006 (esto es, de hace diecinueve años): el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En este decreto se recoge, acerca del alumnado con discapacidad, que "las Administraciones Educativas adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad" (Disposición adicional tercera). Posteriormente, los desarrollos autonómicos de los currículos de las enseñanzas elementales y profesionales de música coincidieron en atribuir a las Consejerías de Educación la responsabilidad de adoptar las medidas oportunas para adaptar dicho currículo a las necesidades de los alumnos con discapacidad con el matiz de que dichas adaptaciones habrían de atenerse, en lo esencial, a los objetivos fijados por dichos desarrollos autonómicos. Como ejemplo, se puede consultar el punto 2 de la Disposición adicional quinta del Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de

música en la Comunidad de Castilla y León, que es similar en contenido y forma a los correspondientes decretos de las diferentes Comunidades Autónomas.

Dicho lo anterior se interpreta, pues, que las adaptaciones llevadas a cabo habrían de ser de carácter metodológico, siendo ésta la interpretación más frecuente de dicho enunciado para justificar la imposibilidad legal de llevar a cabo adaptaciones curriculares significativas (aquellas en las que se modifican los objetivos, contenidos o criterios de evaluación mínimos del currículo) como se detalla, por ejemplo en la programación para la asignatura de Clarinete en otro conservatorio estatal en la Comunidad de La Rioja: “[A]l tratarse de enseñanzas especiales y no obligatorias no es posible eliminar o sustituir elementos nucleares del currículo, por lo que no pueden realizarse adaptaciones curriculares significativas. Sin embargo, sí es posible realizar adaptaciones curriculares no significativas de acceso [al currículo]” (Fernández y Abeitua, 2022, p. 13). En la regulación de las Enseñanzas Elementales o Básicas, de cuatro cursos de duración y no conducentes a la obtención de una titulación oficial, se da la posibilidad de ampliar en un año la duración de las mismas o, de modo excepcional, en otro año más en supuestos de enfermedad o similares. Asimismo, cabe también la posibilidad de matricularse de más de un curso académico mediante la ampliación de matrícula al final del primer trimestre (Decreto 60/2007). No obstante, dada la ambigüedad de los textos legislativos, conservatorios como los de Segovia o Sevilla contemplan adaptaciones del currículo tanto significativas como no significativas (Planes de Atención a la Diversidad de Segovia, 2024 y Cristóbal de Morales, s.f.).

Por un lado, los elementos curriculares de los Decretos autonómicos establecen unos aprendizajes mínimos para cada asignatura que el alumno ha de haber adquirido al final de cada etapa formativa (Enseñanzas Elementales/Básicas y Profesionales), sin concretarlos por cursos. Por el otro, son los conservatorios quienes llevan a cabo dicha concreción de los elementos en los diferentes cursos en los que se estructura una asignatura. Por ello, cabe preguntarse si una modificación de los elementos curriculares planteados en la programación didáctica (PD) de un curso concreto de una asignatura podría considerarse una adaptación curricular significativa o no, puesto que dichas adaptaciones pueden afectar a la PD pero no al correspondiente Decreto de Mínimos y, por lo tanto, realmente no serían adaptaciones didácticas significativas. Siendo así, las modificaciones de los objetivos y contenidos mínimos fijados para cada curso en las PD no constituirían una adaptación curricular significativa y los docentes podrían adaptarlos a las necesidades y características de los alumnos siempre y cuando al final del Grado correspondiente se lograran superar los objetivos y contenidos estipulados en los correspondientes Decretos. De aquí se deduce la importancia del diseño de las programaciones didácticas, puesto que de la formulación de los mínimos de aprendizaje para cada curso depende que se conviertan en facilitadores o barreras en el desarrollo académico de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

5.1.1. La Orientación en los conservatorios de música

Como puede verse, los diferentes desarrollos normativos autonómicos son semejantes en cuanto a la atención a la diversidad. Cabe reseñar que en la Comunidad de Madrid se ha regulado recientemente la presencia y funciones de los orientadores en los conservatorios de música mediante el Decreto 8/2022, de 16 de marzo, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los conservatorios profesionales y de los centros integrados de enseñanzas artísticas de música de la Comunidad de Madrid. Consiste en una medida no obligatoria que los conservatorios solicitan voluntariamente. Sin embargo, buena parte de los conservatorios repartidos por el territorio nacional demandan desde sus Planes de Adaptación a la Diversidad la figura de un orientador ante la necesidad de contar con herramientas para adecuarse a las necesidades de los alumnos matriculados (consultar, por ejemplo, el Plan de Atención a la Diversidad del conservatorio de Ciudad Real, s.f.).

Resulta paradójico que, a pesar de que los profesores de los conservatorios de música y danza formen parte del mismo cuerpo profesional (el de Profesores de Música y Artes Escénicas), los últimos sí que cuenten en sus centros con orientadores en buena parte de las Comunidades Autónomas. Es más, la asignatura de Psicopedagogía y gestión educativa forma parte del plan de estudios del Grado Superior de Danza, existiendo la correspondiente cátedra para impartirla (Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza).

Ante este vacío legislativo, han surgido varias iniciativas desde el proyecto “*Tots músics, tots diferents*” (Todos músicos, todos diferentes) originado en el conservatorio de Torrent (Valencia) y activo desde 2004, hasta el proyecto “Musintégrate”, impulsado desde 2011 en el conservatorio de Lucena y ampliando su presencia desde entonces a más de una decena de conservatorios de Andalucía o el “*Proyecto Inclusivo*” (Proyecto Inclusivo), puesto en marcha desde 2012 en el conservatorio de La Coruña. En estas propuestas se modifican las ratios de las asignaturas, se proporciona formación al profesorado y se modifican las metodologías para ofrecer una atención acorde a las necesidades que presentan los estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales).

5.1.2. La atención a las Necesidades Educativas Especiales en el marco legislativo

Las enseñanzas musicales forman parte de las Enseñanzas artísticas a las que hace referencia en el título preliminar (capítulo II, artículo 3.2) de la LOMLOE, que reza que “las enseñanzas comprenden la Educación infantil, Educación primaria, Educación secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación profesional, Enseñanzas de idiomas, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas, Educación de personal adultas y Enseñanza universitaria”. A continuación, en el artículo 3.8 se indica que “[...]as enseñanzas a las que se refiere el apartado 2 se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo”. Asimismo, en el título II (capítulo I, artículo 71), que

versa sobre la Equidad en la Educación, queda reflejado que "las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general". Igualmente, señala que "corresponde a las Administraciones Educativas asegurar los recursos necesarios para los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar" necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

La LOMLOE define al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE) como aquellos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria debido a: necesidades educativas especiales (NEE), retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención , trastornos o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, sus altas capacidades intelectuales, haberse incorporado tarde al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar (art. 71.2).

Los alumnos con TEA formarían parte de aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), puesto que se enfrentan a:

barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (LOMLOE, art . 73. 1).

Por lo tanto, tal y como reflejan los conservatorios de Valladolid (s.f.) y Ávila (s.f.) en sus Planes de Atención a la diversidad, se deduce los siguiente:

- a) Que las enseñanzas deberán adaptarse al ACNEAE, sea cual fuere su etapa o su ámbito, garantizando su acceso, la permanencia y la progresión.
- b) Que las Administraciones Educativas dispondrán los medios necesarios para que los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus competencias y de los objetivos establecidos.
- c) Que la Consejería de Educación adoptará las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad, siempre respetando en lo esencial los objetivos generales fijados por el Decreto de Currículo.
- d) Que la elaboración de las adaptaciones curriculares de acceso al currículo y de adaptaciones curriculares no significativas, siempre y cuando sean necesarias, son competencia de todas las enseñanzas (pp. 5 y 2 respectivamente).

Esta visibilización de la necesidad de atender a todos los alumnos en sus necesidades educativas sin excepción y, en concreto, a aquellos en el espectro del autismo, queda reflejada en el Plan de Acción de la Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo, publicado en febrero de 2024, que persigue mejorar la calidad de vida de estas personas. El compromiso con el desarrollo de acciones encaminadas a ello en el ámbito

educativo se enmarcaría en la línea de acción 4, que persigue “contribuir a la educación y al empleo inclusivos y de calidad de las personas en el espectro del autismo”, en concreto la medida 17 que consiste en “[i]mpulsar el diseño, evaluación e implementación de acciones de innovación y buena práctica en la educación del alumnado en el espectro del autismo, desde un enfoque inclusivo, favoreciendo su transferencia y generalización en distintos contextos educativos” (p. 44).

A una escala más amplia, este plan se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente con el ODS 4, que busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015). En este sentido, el presente trabajo contribuye a este objetivo al proponer estrategias metodológicas inclusivas en la enseñanza instrumental, fomentar la capacitación docente en la atención a la diversidad y adaptar los entornos educativos para mejorar el acceso y la permanencia del alumnado con TEA en los conservatorios. Asimismo, responde al ODS 10, cuyo propósito es reducir las desigualdades “por razón de ingresos, sexo, edad, discapacidad, orientación sexual, raza, clase, etnia, religión, así como la desigualdad de oportunidades” (Naciones Unidas, 2015). Este trabajo aborda específicamente la reducción de desigualdades en el ámbito educativo, proporcionando herramientas para la equidad en el acceso a la educación musical especializada y promoviendo la eliminación de barreras metodológicas y estructurales que puedan dificultar el aprendizaje del alumnado con TEA.

Todo ello evidencia la necesidad de atender a las necesidades especiales de los alumnos en los conservatorios y se insta a las Consejerías de Educación, tal y como resuelve la Defensora del Pueblo en la Comunidad de Galicia en una resolución fechada en 2021, a que, “dentro de su autonomía organizativa y de gestión, los equipos directivos de estos centros consideren la atención a la diversidad en toda la estructura organizativa y curricular del centro asegurando su tratamiento en el proyecto educativo y en los planes, proyectos o programas que lo conforman” (p. 1).

5.2. Características del trastorno del espectro del autismo (TEA)

El trastorno del espectro del autismo (TEA) es una condición neurobiológica del desarrollo que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento, caracterizada por la presencia de patrones de comportamiento restrictivos y repetitivos así como unos intereses y actividades igualmente restringidos (Grosso, 2023). Actualmente, el diagnóstico del TEA aúna los síntomas específicos tanto del autismo de Kanner (1943) como el del Síndrome de Asperger (1944; Wing, 1981), y el trastorno generalizado del desarrollo (TGD), excluyéndose el síndrome de Rett y el trastorno desintegrativo de la infancia por presentar el primero una base genética diferente al TEA y el segundo poseer una dudosa validez científica (Grosso, 2023).

Tanto la Clasificación Internacional de Enfermedades y trastornos relacionados con la Salud Mental (CIE) promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) desarrollado por la Asociación

Americana de Psicología (APA) coinciden en esta clasificación y hacen hincapié en el carácter de espectro de la sintomatología del TEA, dando lugar a un *continuum* de características y niveles de afección que van desde el grado I de apoyo indirecto (no *in situ*) al grado III, en el que se encuentra una notable necesidad de ayuda. En consecuencia, habrá individuos que muestren un alto funcionamiento que difícilmente los distinga de sus compañeros de igual edad mientras que otros se encuentren profundamente afectados (Scott, 2017). De este modo, tanto el DSM-V (American Psychological Association, 2013) como el CIE-11 (2018) coinciden en los dos criterios diagnósticos fundamentales:

- La existencia de déficits persistentes en la comunicación social que incluyan problemas para iniciar o responder a interacciones sociales, dificultades para comprender el lenguaje no verbal y problemas para desarrollar y mantener relaciones interpersonales.
- La aparición de comportamientos restringidos y repetitivos o que denotan un interés excesivo en actividades específicas, adherencia a rutinas rígidas o respuestas inusuales a estímulos sensoriales (APA, 2013).

La prevalencia del TEA ha aumentado significativamente en las últimas décadas. Hoy en día se acepta una prevalencia global de, al menos, el 1% de la población, con diferencias entre países de entre el 0,02% en China y del 3,66% en Suecia debido a distintos métodos de diagnóstico y de investigación para estimar los datos (Salari et al., 2022). Según el Centro de Control y Prevención de Enfermedades (CDC) en Estados Unidos, las cifras podrían apuntar a que 1 de cada 36 menores se ubica en el espectro del autismo (Maenner, 2020; Maenner et al., 2023). Este organismo describe una prevalencia de la condición de 1 cada 34 niños y de 1 cada 144 niñas, según información recogida en 2016 (Maenner et al., 2020). Sin embargo, La CIE-11 enuncia la existencia de variaciones entre los rasgos femeninos del TEA y los masculinos, en especial en la etapa infantil, pero sus características particulares no se encuentran descritas en ningún manual diagnóstico ni clasificatorio (Grosso, 2023).

A continuación, se detallarán los rasgos que pueden mostrar los alumnos con TEA en las áreas de la interacción social y de los comportamientos e intereses restringidos y repetitivos.

5.2.1. Aspectos comunicativos

Las interacciones sociales requieren de un empleo tanto del lenguaje verbal como del no verbal. El sentido de la comunicación proviene tanto de las palabras y los gestos como del contexto en el que ésta se desarrolla, definiendo o acotando el significado de las expresiones (pragmática). Las personas en el espectro autista presentan dificultades en el reconocimiento y comprensión de las interacciones sociales (Centelles et al., 2013 citados

en Scott, 2017), tanto por la dificultad en la expresión de las propias ideas y emociones como por la comprensión de las ideas de los demás.

Buena parte de las personas con TEA presentan dificultades con el lenguaje con un desarrollo limitado o inexistente del lenguaje verbal. Aquellos que desarrollan habilidades lingüísticas pueden tener dificultades para utilizarlas en contextos sociales, mostrando una entonación atípica, ecolalias (repetición de palabras o frases) o un lenguaje literal que limita la comprensión de metáforas y expresiones figuradas (Hammel y Hourigan, 2020).

Una de las particularidades más descritas de los niños con autismo es su falta de contacto visual en el habla. Pese a que ésta es una habilidad que pueden llegar a desarrollar, la falta de contacto visual aparece ligada a la dificultad de dotar de significado a los gestos faciales del interlocutor. El reconocimiento de las expresiones faciales o el tono de habla constituyen un obstáculo para estos niños y se encuentra relacionado con la teoría de la mente (ToM), definida como "la conciencia de cómo los estados mentales como los recuerdos, creencias, deseos e intenciones gobiernan el comportamiento de uno mismo y de los otros" (Baron-Cohen, 2000. p. 3 citado en Hammel y Hourigan, 2020, p. 42). Podría decirse que alude a la capacidad de predecir reacciones según la información recibida anteriormente. De este modo, no sólo les resultará complicado comprender el significado de la información verbal y no verbal recibida, sino que difícilmente serán capaces de anticipar las reacciones de sus interlocutores en base a la interacción establecida.

Todo esto, unido a los intereses restringidos, dará lugar a interacciones a menudo fallidas en las que no se dé una conversación recíproca, bien porque no se ha comprendido el lenguaje o no se han percibido las emociones o no se ha tenido en cuenta el contexto de la interacción, o bien porque el alumno con TEA responderá haciendo alusión a aquello de lo que quiere hablar él mismo a pesar de que en ese momento no resulte coherente o apropiado.

5.2.2. Intereses y comportamientos restrictivos y repetitivos

Los comportamientos restrictivos y repetitivos constituyen, además de una de las características básicas de las personas con autismo, un gran obstáculo para su desarrollo social y emocional según Spiker et al. (2012) citados en Scott (2017). Estos manierismos consisten en:

Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos [...], [i]nsistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal [...], [i]ntereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés [...] e [h]iper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno. (DSM-V, 2013, p. 29)

Las estereotipias o comportamientos autoestimulantes (*stimming*) aparecen, por un lado, para satisfacer la necesidad sensorial de estímulos, ya que las personas en el

espectro del autismo presentan un perfil sensorial alterado bien por hiperreactividad, por hiporreactividad o una combinación de ambas y estos movimientos les proporcionan la activación que necesitan. Por otro lado, recurrir a las estereotipias puede ser síntoma de que la persona está sufriendo ansiedad, bien por sobreestimulación del entorno (ambientes ruidosos, demanda de interacción social, texturas, olores o luces) o por angustia producida por algún incidente, cambios de actividad o dificultad en la comprensión de las comunicaciones, por ejemplo.

Debido a la tendencia a apreciar el entorno como una suma de todos los elementos que lo componen en lugar de realizar una discriminación de la información relevante y la accesoria, las personas con autismo reciben una mayor cantidad de información de cada contexto, dedicando más tiempo a procesarla y llegando a saturarse más fácilmente por la ingente recepción y decodificación de estímulos. Esto puede explicar su reñuencia a cambiar de espacios y actividades debido al esfuerzo cognitivo y sensorial que ello supone. La revisión de la teoría de la coherencia central en 2006 por Happé y Frith modifica la visión del procesamiento de la información como una débil coherencia central que dificulta dar significado al conjunto de la escena debido a las dificultades en la comprensión de las situaciones sociales y el punto de vista de los demás (Baron-Cohen et al., 1985). En su lugar, los autores proponen una posible superioridad en el procesamiento local de la información debida a un sesgo cognitivo en lugar de a un déficit, y que la débil coherencia central, en lugar de ser la causa de las dificultades en la interacción social es una característica más de la cognición de las personas en el espectro.

Otra característica derivada del enfoque en los detalles es la dificultad para transferir aprendizajes entre contextos. La atención a los detalles deriva en una dificultad a la hora de procesar el contexto, extraer significados y crear modelos o prototipos. Esta ausencia de prototipos dificulta la generalización de aprendizajes, ya que hace más complicado reconocer estímulos o situaciones semejantes (Klinger et al., 2001). Por ello, es necesario presentar situaciones o estímulos que comparten detalles relevantes con experiencias pasadas ya que, de este modo, se propiciará la generalización del aprendizaje (Plaisted, 2001; Rincover y Koegel, 1975).

5.3. Características de las enseñanzas de los instrumentos musicales

En este apartado se va a hacer referencia a la enseñanza formal de los instrumentos musicales en las instituciones dedicadas a ello: los conservatorios de música. En 2002, Orlando Musumeci describió el modelo educacional preponderante en los conservatorios al que denominó *Educación de Conservatorio o modelo conservatorio*. La continuidad en las publicaciones que hacen referencia al mismo ofrece una idea de su prevalencia (Arturi, 2022; Pozo, Torrado y Baño, 2020; López-Íñiguez y Pozo, 2020; Ibáñez, 2015; Jorquera, 2010 o Burwell, 2005). Según el texto original de Musumeci (2002), este modelo consiste en:

- una estructura de conocimiento rígida y restringida a un rango de música histórica y estilísticamente limitado (Nettl 1995, Tafuri 2001)
- una tendencia dominante hacia el desarrollo de la ejecución técnicamente habilidosa a partir de una partitura (Jankowski y Miklaszewski 2001)
- una teoría musical cuya particular hermenéutica muestra una clara influencia de la tradición positivista (Butler 1997; Covington y Lord 1994, Musumeci 1998)
- un sistema cultural particular – transmitido oralmente – que venera a “la música” como algo más allá del hacer música humano (Kingsbury 1988, Nettl 1995)
- métodos de instrucción de espíritu draconiano, basados principalmente en interacciones sociales estrictamente normativas, típicamente las diádicas maestro-discípulo (Kingsbury 1988, Musumeci 2001, Nettl 1995) (p. 3).

Pese a los sucesivos desarrollos normativos, los distintos autores apuntan a que buena parte de los docentes de instrumento emplean las mismas estrategias pedagógicas que hace cuatro siglos, cuando se estableció el modelo de enseñanza instrumental en los orfanatos venecianos del siglo XVII (Musumeci, 2002). Pozo, Torrado y Baño (2020) confirman que el programa de estudios de los conservatorios españoles mantiene el mismo repertorio que cuando se creó el primer conservatorio en España (el María Cristina, de Madrid) en el siglo XIX, siendo éste un hecho compartido por todos los centros de educación musical formal de Occidente (Ford, 2010 citado en Pozo et al., 2020).

A pesar de que, a partir de la LOGSE (1990) ya se marca una transición metodológica hacia el constructivismo en consonancia con el resto de las enseñanzas, López-Íñiguez y Pozo (2020) constatan que “esos nuevos aires apenas entran en las aulas [de los conservatorios], que parecen en buena medida impermeables no solo a las nuevas perspectivas teóricas y metodológicas, sino incluso a los nuevos requerimientos curriculares” (p. 238). Estos autores reflejan la gran resistencia al cambio en este ambiente educativo debida a las creencias (concepciones y prácticas) de los docentes. De este modo, identifican tres patrones, estilos o perfiles metodológicos: el directo (o tradicional), el interpretativo y el constructivo.

5.3.1. Estilo directo o tradicional

Este estilo de enseñanza establece una relación directa entre las condiciones de enseñanza y la adquisición del aprendizaje. Correspondría con un enfoque tradicional, directivo o autoritario en las enseñanzas generales en el que el docente presenta al alumno una clara exposición de los contenidos a aprender en un monólogo unidireccional (López-Íñiguez y Pozo, 2020). Según Torrado, Casas y Pozo (2005), esta concepción basa el aprendizaje en la obtención de resultados visibles creyendo que es suficiente “exponer al alumno a los contenidos del aprendizaje de la forma más nítida posible para que, con la práctica adecuada, sean aprendidos” (p. 261).

Bajo este paradigma, el objetivo consiste en practicar las obras y ejercicios para llegar a dominarlos. Para ello, el docente propone al alumno estudiar la pieza, solfeándola el alumno previamente y ejecutándola según las indicaciones escritas y del profesor, que en todo momento velará por que no se produzcan incorrecciones que den lugar a "vicios" posturales o errores de lectura, interrumpiendo la ejecución cuando éstos ocurran. El docente entonces (o previamente) interpretará él mismo lo que el alumno ha de hacer por medio del *modelado*. El alumno repetirá entonces varias veces el fragmento hasta consolidarlo sin fallos.

De este modo, el aprendizaje se produce gracias a las explicaciones del profesor, la imitación por parte del alumno del modelo y la corrección de los errores por parte del docente, teniendo como centro la interpretación de las partituras.

Según López-Íñiguez y Pozo (2020) y Torrado, Casas y Pozo (2005), los alumnos educados según el método tradicional se sienten inseguros en su estudio individual ya que no poseen las herramientas necesarias para resolver los problemas que se les planteen, aumentando así las posibilidades de que su estudio semanal sea defectuoso y requiera de una corrección en el momento de presentarlo al profesor en clase, lo que reforzará un bajo sentimiento de autocompetencia en los alumnos y su dependencia del docente.

5.3.2. Estilo interpretativo

Este paradigma pone el foco en el dominio técnico y conceptual del instrumento que llevará indefectiblemente a una buena interpretación de las obras. El docente "se encarga de regular externamente los procesos mentales y motores del alumno -cuyo rol es activo pero reproductivo- para alcanzar el dominio técnico de la partitura a aprender" (López-Íñiguez y Pozo, 2020, p. 240). Por tanto, el alumno ha de trabajar la técnica del instrumento para llegar a controlarlo (el instrumento, no su cuerpo o su mente) (Torrado, Casas y Pozo, 2005).

En el plano didáctico, las estrategias son esencialmente las mismas que en el anterior modelo: el profesor dirige con su elección del material, sus explicaciones y modelado el aprendizaje del alumno. Sin embargo, en este caso no se trata de perseguir de modo directo los resultados sonoros deseados, sino de dominar los procesos motores y cognitivos del alumno que median el proceso de interpretación de una obra (Torrado, Casas y Pozo, 2005).

5.3.3. Estilo constructivo

El enfoque constructivo o constructivista supone un contraste con los anteriores, ya que parte del aprendizaje "a través de la activación, estimulación y desarrollo de [los propios procesos mentales del alumno] a través de una reflexión guiada por el docente" (López-Íñiguez y Pozo, 2020, p. 240). Esta concepción parte de los intereses musicales y los conocimientos que los alumnos ya poseen para fomentar el interés y la motivación por

estudiar en casa. El docente guía el aprendizaje y el estudio aconsejando (no imponiendo) estrategias, preguntando a los alumnos cómo resolver los problemas que surgen y porqué, fomentando así una práctica consciente y reflexiva que ayude a aprender a aprender, favoreciendo la autonomía de los estudiantes y su criterio propio. Se fomenta el proceso de recuperación de la información con transferencia mediante el uso de metáforas fácilmente recordables que puedan orientar el estudio individual sin recurrir a la práctica repetitiva.

Desde un enfoque constructivista, se emplearían las siguientes estrategias (Tripiana, 2017): modelado, práctica guiada individual y enriquecimiento mutuo (p. 113).

De este modo, los alumnos se sienten seguros y motivados al abordar el estudio individual en sus casas (sin la supervisión y orientación del profesor), contrariamente a lo que ocurriría con el enfoque tradicional (López-Íñiguez y Pozo, 2020; Torrado, Casas y Pozo, 2005).

5.4. Posibles interacciones entre los métodos de enseñanza de un instrumento y las características de los alumnos con TEA

Según lo descrito anteriormente, podrían vislumbrarse ciertas interacciones conflictivas entre la enseñanza de un instrumento y los condicionantes de los alumnos en el espectro del autismo. Tal vez las más evidentes sean las sensoriales, ya que tratándose de unas enseñanzas que implican principalmente el oído y el tacto de manera intensiva, las probabilidades de desembocar en una sobrecarga sensorial son evidentemente altas. Además, el empleo constante de las instrucciones verbales, del modelado y de las metáforas en entornos poco estructurados con cambios de actividad que requieren agilidad en las transiciones pueden constituir barreras para el aprendizaje de estos alumnos. Una comprensión de las interacciones entre los dos elementos en juego (características de los alumnos con TEA y características de la enseñanza instrumental) puede dar lugar a la comprensión de las medidas de adaptación que se pueden llevar a cabo para abordar con éxito el aprendizaje de un instrumento.

5.4.1. Condicionantes sensoriales

Como se ha descrito anteriormente, buena parte de las personas en el espectro del autismo presenta un desarrollo sensorial atípico, pudiendo reaccionar de un modo exagerado a los estímulos (hiperreactividad) o, por el contrario, no notarlos (hiporreactividad). También es habitual que se produzca una mezcla de ambas situaciones en un mismo individuo. Por esta razón, a algunos alumnos les pueden resultar verdaderamente desagradables algunos sonidos fuertes, agudos o con determinado timbre, recurriendo a taparse los oídos (sobre todo en ambientes más ruidosos como en los ensayos de banda u orquestales). Los zumbidos de las luces o de los transformadores, habitualmente imperceptibles o poco audibles pueden resultarles molestos e impedir que se concentren en otras tareas. Los olores de los instrumentos, sobre todo si éstos son antiguos o han estado almacenados en lugares húmedos, pueden entorpecer el desarrollo de la clase por la incomodidad que les puede producir. Por otro lado, habrá

alumnos que busquen deliberadamente los sonidos fuertes o estridentes buscando una estimulación auditiva. La hiposensibilidad auditiva puede en ocasiones confundirse con un déficit auditivo ya que los alumnos pueden no responder cuando se les llama (Hammel y Hourigan, 2020; Scott, 2017).

La hipersensibilidad táctil puede afectar al rechazo de texturas como el tacto de las cuerdas o de la embocadura, mientras que la hipersensibilidad vestibular puede manifestarse en el rechazo a posturas en las que el alumno sienta que pierde el equilibrio.

En el plano sensorial, las estereotipias cumplen una función reguladora aportando sensaciones agradables al alumno que le pueden ayudar en momentos de tensión e inseguridad. Estas estereotipias no han de ser anuladas a no ser que el alumno incurra en movimientos autolesivos (por ejemplo, golpearse contra la pared) pero constituyen una gran interferencia en el desarrollo de la clase. Si el alumno no está muy tenso, se puede redirigir su atención a lo que se está haciendo y reflexionar sobre los motivos que hayan podido llevarle a necesitar dicho sistema de autorregulación con el fin de solventarlo (puede ser que se le esté pidiendo un cambio de actividad demasiado brusco, que no comprenda la actividad que se está realizando o que esté agotado) y planificar la continuación de la clase en consecuencia (Hammel y Hourigan, 2020).

Debido a dificultades en la propiocepción y la coordinación, a un tono muscular generalmente bajo o la rigidez que pueden presentar estos alumnos, adquirir los movimientos y la técnica adecuada para un instrumento puede requerir más tiempo y estrategias apropiadas que se detallarán en la propuesta didáctica.

Sería beneficioso que los docentes observaran, preguntaran a las familias y registraran qué estímulos podrían desencadenar un brote o pérdida de control por sobreestimulación o frustración (*meltdown*), una crisis interna (*shutdown*) y el agotamiento físico y/o mental (*burnout*) y cómo reaccionar en estas situaciones para planificar las clases evitando desembocar en malestar (Hammel y Hourigan, 2020; Scott, 2017).

5.4.2. Condicionantes cognitivos

Los desafíos cognitivos a los que se enfrentan los alumnos en el aprendizaje de un instrumento derivan, principalmente, de la dificultad para aprender mediante la observación y la imitación de un modelo. Este tipo de aprendizaje, conocido como el aprendizaje social (Bandura, 1977 citado en Hammel y Hourigan, 2020) no solamente es la base de la instrucción instrumental sino que constituye la base del aprendizaje humano. Esto constituye un acto de comunicación social y cualquier progreso académico está ligado inherentemente a ella. No sólo aprendemos de lo que hacen los demás, sino de los resultados de lo que hacen los demás. Para ello, es necesario que el alumno dirija su mirada al foco de la acción y mantenga la atención, es decir, que sea capaz de desarrollar la atención conjunta, que es la habilidad para unirse a los intereses de otras personas en la atención a un objeto o actividad (Hammel y Hourigan, 2020). Pero, una vez que el docente ha captado la atención del alumno, el esfuerzo de atender no se ve recompensado con una comprensión de lo observado por su dificultad para asignar un

sentido a la situación en su conjunto. El docente ha de hacer explícito lo que se ha de observar para que el alumno asocie lo percibido visualmente con un significado.

En relación con esto, la dificultad para realizar transferencias de los aprendizajes ha de ser tenida en cuenta, ya que el docente ha de hacer explícitas las relaciones entre el material nuevo y el trabajado previamente para que el alumno sepa cómo recuperar y emplear lo aprendido. Por eso, es fundamental proporcionar experiencias variadas y coherentes que faciliten la transferencia de habilidades (Katagiri, 2009).

Debido a la dificultad para procesar las situaciones y comprender las instrucciones, los cambios de tarea en el tiempo de clase pueden hacer que a los alumnos con TEA les lleve un tiempo concentrarse en la nueva actividad. El mantenimiento de una rutina en el desarrollo de la clase puede facilitar la anticipación de lo que se va a hacer y acortar el tiempo de transición (Hammel y Hourigan, 2020; Scott, 2017). Asimismo, es conveniente, no sólo para los alumnos con TEA sino para cualquier alumno, tener una planificación regular de la clase y orientarles para que puedan organizar su estudio semanal.

En el campo de la comunicación, la dificultad con el pensamiento abstracto constituye otro condicionante en la enseñanza de un instrumento, no sólo por la asignación de estados afectivos o imágenes mentales a los sonidos sino por el empleo de metáforas en la instrucción. Este recurso, descrito por Johnston (1987), proporciona una rápida asociación cinestésica. Estas imágenes generan "experiencias corporales que se regulan a través de las conocidas propiocepciones, constituidas por la sensibilidad postural y el movimiento de las propias extremidades" (Peñalbes, 2008, citado en Alonso Jartín y Chao-Fernández, 2018). Los alumnos con autismo pueden llegar a comprender estas metáforas mediante la explicitación de su significado y el refuerzo de su asociación al gesto muscular, pero encontrarán grandes dificultades en el desarrollo de la propiocepción asociada a dichos constructos cognitivos.

Por último, la presencia de intereses restringidos en estos alumnos puede suponer un reto o una ventaja dependiendo de cuál sea el foco de interés. Si el docente descubre algún compositor o tipo de música que fascine al alumno y que esté dentro de la programación académica, puede suponer un aliciente para el estudio por seleccionar obras de dicho compositor o relacionadas. De no ser así, será necesario investigar piezas que puedan resultar atractivas, explorando otras propuestas que a priori no sean de su interés pero que estén relacionadas de algún modo con algo que sí le resulte llamativo.

A modo de síntesis, a pesar de que actualmente no existe una adecuada regulación formal de la atención a la diversidad en los conservatorios de música, se aprecia una firme voluntad y compromiso de los centros en la conciencia de la inclusión educativa como un elemento necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos docentes se perciben con escasos recursos pedagógicos ante la enseñanza de un instrumento a un alumno con TEA, primordialmente debido al desconocimiento de sus características y necesidades. A ello se une una tradición metodológica poco reflexiva o innovadora en este ámbito educativo, tendente a la replicación de modelos aprendidos. Estos modelos metodológicos pueden resultar un obstáculo para el aprendizaje de los alumnos en el espectro, pudiendo impedir el desarrollo de una vocación o un talento. El conocimiento

tanto de la idiosincrasia de estos alumnos como de estrategias pedagógicas eficaces mejoraría la eficacia del proceso educativo.

En la propuesta de innovación que se ofrece a continuación, se han recogido los testimonios de docentes con experiencia en el trato con alumnos con TEA para categorizar, clasificar y fundamentar sus características y necesidades. Se ha tenido la oportunidad de consultar la base psicológica de las mismas a una psicóloga especialista en TEA con formación musical reglada. Esto ha servido de base para llevar a cabo una observación y elaborar, posteriormente, una propuesta de intervención individualizada adaptada a las características de una discípula en clase de instrumento. Este ejemplo de intervención persigue facilitar su proceso de aprendizaje y servir como modelo a la hora de plantear otras intervenciones psicopedagógicas en los conservatorios en el seno de las medidas de atención a la diversidad de este alumnado.

6. Diseño de la propuesta de innovación

Como se ha detallado anteriormente, este trabajo tiene como objeto el diseño de una intervención psicopedagógica individualizada para la clase de instrumento en un conservatorio de música. Es por ello que, debido a la escasez de publicaciones en el ámbito de la enseñanza de un instrumento a alumnos con TEA que fundamenten la elaboración de dicha intervención, se ha optado por llevar a cabo una investigación exploratoria previa. Se han podido constatar ciertas necesidades particulares de estos discípulos en las enseñanzas musicales debido al carácter marcadamente sensoriomotriz del aprendizaje del instrumento, a la abstracción inherente al lenguaje musical y al habitual empleo de la imitación y el lenguaje metafórico como estrategias metodológicas, entre otras cuestiones.

A parte de poder contar con la experiencia de docentes familiarizados con alumnado TEA, se ha tenido la oportunidad de consultar todas estas cuestiones con una psicóloga especializada en el tratamiento del TEA con experiencia tanto como terapeuta de alumnos de conservatorio como en el papel de alumna egresada de estos centros.

6.1. Descripción del centro

El centro en el que se ubica esta intervención es un conservatorio de música dependiente de la consejería de Educación de la Comunidad Autónoma y que imparte enseñanzas Elementales y Profesionales (para garantizar la privacidad de las personas implicadas en la intervención, no se detallarán datos concretos que puedan dar lugar a la identificación de las mismas). Este conservatorio cuenta con unos 700 alumnos y un claustro de alrededor de 90 docentes de las diferentes especialidades instrumentales y asignaturas teóricas, organizados en los departamentos de Canto, Conjunto, Cuerda, Cuerda pulsada, Fundamentos de composición, Instrumentos antiguos, Lenguaje musical, Percusión, Pianistas acompañantes, Tecla, Viento-madera y Viento-metal. Asimismo, cuenta con profesores que ejercen de coordinadores de la biblioteca, del Grado

Elemental, de Igualdad, de Proyectos Internacionales, de TIC y del Proyecto Inclusivo, entre otros.

El organigrama se encuentra encabezado por el equipo directivo, formado por: dirección, vicedirección, secretaría y jefatura de estudios. Las familias de los alumnos se encuentran asociadas en la asociación de padres y madres, con representación en el Consejo Escolar, como también lo hacen los profesores, alumnos y personal no docente del centro.

El nivel socio-económico del alumnado es, por lo general, medio o medio-alto, mientras que el nivel cultural de las familias es medio-alto.

Este centro cuenta, asimismo, con un programa de atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales dentro del cual se enmarca del diseño de la intervención y se sitúa a su destinataria. La persona encargada de coordinar este programa es un docente con gran inquietud por la inclusión del alumnado con NEE en los conservatorios que ha llevado a cabo una labor personal de información al respecto. Anualmente se ofrecen seminarios de formación en los que se persigue capacitar a los docentes del centro en materia de inclusión.

A pesar de ello, la asistencia a estos cursos es verdaderamente escasa y la atención a la diversidad responde en gran medida a la buena voluntad e iniciativa de cada profesor, destacando los entrevistados su incertidumbre ante la idoneidad o no de sus acciones por no contar con un profesional de la orientación psicopedagógica que les ayude a establecer planes de actuación efectivos y aumente la confianza en sí mismos ante su labor, es decir, su sentimiento de autoeficacia.

6.2. Descripción de la muestra

Ya que la propuesta se divide en dos fases: una primera de investigación y una segunda etapa de observación y diseño de una intervención, se describirá cada una de las mismas separadamente.

6.2.1. Muestra de la fase 1: investigación exploratoria

Para la recogida de información acerca de las características y necesidades de los alumnos con TEA en los conservatorios se ha buscado la participación de docentes de conservatorio con experiencia en el trato con alumnos en el espectro del autismo. Para ello se ha contactado con diversos conservatorios y finalmente se ha podido contar con 16 participantes voluntarios de distintas especialidades de diferentes Comunidades Autónomas, de los cuales 6 son docentes de Lenguaje Musical (simultáneamente, algunos, a la docencia de Instrumento y Coro, entre otras asignaturas). Uno de los docentes no pertenece actualmente al ámbito de la formación reglada aunque cuenta con experiencia en él, por lo que se ha valorado que su aportación podría resultar relevante por el contraste entre unas enseñanzas y otras.

Mediante la amplitud y diversidad de procedencias y especialidades de la muestra se ha buscado, por un lado, obtener una visión amplia de las características de este alumnado

en el ámbito de la enseñanza musical reglada que favorezca la descripción del mayor número de ítems posible, ya que se constata que la mayor parte de los docentes no detalla ciertos rasgos hasta que no son preguntados explícitamente por ellos. Por otro lado, una muestra extensa proporcionaría información relevante que favorecería la replicabilidad de la investigación. Por último, la diversidad de zonas geográficas consultadas persigue proteger la confidencialidad de los informantes, hecho que la mayor parte de ellos han considerado de vital relevancia.

Adicionalmente, se ha estimado pertinente contar con la aportación de una profesional de la psicología especializada en el tratamiento del TEA debido tanto a su experiencia terapéutica con alumnos de conservatorio con autismo como a su conocimiento personal de las enseñanzas regladas de música por haber finalizado el Grado Profesional de instrumento.

Se ha observado que los docentes con familiares o amistades con TEA y otras neurodivergencias han aportado testimonios ricos en detalles, con gran profundidad en las reflexiones y unas interconexiones entre ideas que sugieren una mayor formación en el tema a tratar.

Se ha entrevistado, por tanto, a tres tipos de profesionales: docentes con experiencia con alumnos TEA, docentes con familiares y/o amigos con TEA y experiencia con alumnos con TEA y psicóloga especializada en TEA con experiencia musical profesional. Todo ello ha perseguido una triangulación de la información obtenida que favorezca su validez.

6.2.2. Muestra de la fase 2: propuesta de intervención

En el caso de la evaluación diagnóstica, que ha consistido en una observación y entrevistas previas a la realización del diseño de la intervención, los participantes han sido: una alumna de 8 años matriculada en el primer curso de Grado Elemental de un instrumento de viento, el docente de este instrumento y los padres de la alumna. Tanto los padres de la alumna como el docente cuentan con estudios superiores, por lo que su nivel sociocultural es alto, siendo conscientes todos ellos de las necesidades particulares de la alumna, lo que se manifiesta en la búsqueda de formación y cuidados específicos para mejorar su evolución y desarrollo.

Se estima, antes de iniciar esta fase, la pertinencia de la elección de dicha alumna mediante entrevista con los padres y el docente, que describen unas particularidades comportamentales semejantes a las de las personas con TEA, a pesar de no contar con un diagnóstico diferencial, tales como: comunicación atípica (interrupciones constantes para contar cuestiones alejadas de lo tratado en el aula, escaso interés hacia las personas, o comportamiento atípicamente familiar con personas que acaba de conocer, comprensión bastante literal del lenguaje), o cierta rigidez en el comportamiento (reacia a los cambios de actividad, dificultad para completar con fluidez las rutinas básicas diarias u oposición a emplear un instrumento distinto al que llevaba unos meses utilizando). La niña es revisada periódicamente por el especialista en Psicología del Servicio de Salud, que aprecia un retraso madurativo y cuestiones relacionadas con la pragmática del lenguaje, pero sin resultados concluyentes como para emitir un diagnóstico más concreto. La

alumna acude, asimismo, a tratamiento regular con especialista en Logopedia. Además se observan cuestiones relacionadas con la atención a los detalles, la fascinación por objetos, colores y texturas, impulsividad en el comportamiento o dificultades en la propiocepción y control corporal significativamente mayores que las de otros alumnos de su edad. Todas ellas constituyen características presentes en el alumnado con TEA y serían susceptibles de beneficiarse de una intervención que emplee los recursos metodológicos diseñados para estos alumnos.

No obstante, cada persona posee una confluencia particular de rasgos que han de ser atendidos independientemente del diagnóstico o ausencia del mismo que presente. Las medidas de atención a la diversidad dirigidas a cierto alumnado con una tipología en particular (TEA, Déficit de Atención y/o Hiperactividad o Altas Capacidades, por ejemplo) pueden ser comunes y beneficiosas no sólo para estos alumnos sino para todos los alumnos en general: partir de sus intereses, diseñar actividades variadas y motivadoras, alternar momentos de mayor demanda de atención con otros de menor atención y carácter lúdico o planificar de un modo coherente y predecible las sesiones, entre otras. Es por ello que se aboga por una atención personalizada atendiendo a las necesidades individuales de cada alumno en este entorno educativo en el que la ratio profesor/alumno en la clase de instrumento es 1/1.

6.3. Objetivos

El objetivo de esta propuesta es mejorar la presencia, participación y aprendizaje de los alumnos con TEA en los conservatorios de música. Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y describir las características, necesidades y barreras en el aprendizaje de las enseñanzas regladas de música del alumnado con TEA
- Determinar las estrategias metodológicas que se adecúen a las necesidades de este alumnado y adaptarlas al contexto de la educación musical.
- Ejemplificar el empleo de estas estrategias en el ámbito musical mediante el diseño de una intervención psicopedagógica para un caso real concreto.

6.4. Metodología

Como se ha detallado anteriormente, la elaboración de la propuesta se divide en dos fases:

1. **Fase 1:** realización de una investigación exploratoria para elucidar qué características se perciben en los alumnos con autismo en los conservatorios y cuáles son sus necesidades educativas. Dado que la finalidad de esta fase es establecer unas características generales, se ha estimado conveniente consultar a una muestra amplia de profesorado de diversas procedencias y especialidades.
2. **Fase 2:** diseño de una intervención psicopedagógica a partir de la información recogida tanto mediante entrevistas al docente y los padres de la alumna como de

la observación de la misma en la clase de instrumento y las estrategias metodológicas recogidas en el *Protocolo-Tratamiento educativo de alumnado con trastorno do espectro do autismo (TEA)* (Xunta de Galicia, 2016).

Con el fin de establecer una secuencia lógica de contenidos, se expondrá primeramente la metodología de la investigación exploratoria y los resultados obtenidos, puesto que el conocimiento aportado por dicha exploración servirá de base para la metodología de la intervención psicopedagógica.

6.4.1. Metodología de la fase 1: investigación exploratoria

La investigación exploratoria de índole cualitativa ha consistido en la realización de entrevistas semiestructuradas a informantes cualificados (docentes con experiencia con alumnado con TEA de diferentes conservatorios). La selección de los entrevistados se realiza en función de su papel como observadores privilegiados, “conocedores expertos del tema que se pretende investigar [...] los cuales] poseen información que puede ser de utilidad para contextualizar el fenómeno a estudiar y nos pueden acercar al ámbito en el que se producen los hechos” (Batthyány et al., 2011, p. 90)

A pesar de que las investigaciones sobre el tratamiento del TEA desde un punto de vista de la terapia musical así como en la asignatura de Música de las enseñanzas generales son abundantes, no ocurre igual desde el punto de vista de la enseñanza formal de música a estos alumnos. Tal y como describen las autoras Batthyány et al. (2011), “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Se prestan a una metodología más flexible y sirven para preparar el terreno para otros tipos de investigación (descriptiva, explicativa, predictiva o evaluativa) (p.33).

Previamente a la realización de las entrevistas, se realizó una documentación que ofreciera una orientación relativa a los temas que pudieran ser relevantes en la misma. Principalmente, se obtuvo información de los trabajos de Hammel y Hourigan (2020) y Scott (2017), que abordan la enseñanza musical para niños en el espectro del autismo en el marco de la enseñanza general.

Se ha optado por la técnica de las entrevistas semiestructuradas ya que se ha buscado, en un primer momento de la interacción, fomentar el surgimiento de ideas espontáneas que pudieran no haberse contemplado anteriormente. Posteriormente, según los temas surgidos en este primer momento, se ha indagado sobre los temas establecidos de antemano mediante la documentación previa. Los temas específicos a tratar se han ido completando a medida que se han desarrollado las entrevistas, puesto que el énfasis de los docentes en ciertas características o la coincidencia entre los entrevistados ha sugerido la relevancia de las mismas. Para culminar el encuentro, se ha dado la oportunidad de que el entrevistado exprese una idea o inquietud sobre el tema tratado y que desearía que quedara recogida en el trabajo. Todo ello coincide con el formato semiestructurado de entrevista en el que el investigador decide libremente el orden y forma de presentación de los temas que desea tratar (Batthyány et al., 2011, p. 90).

Se ha elaborado un documento en el que los entrevistados han expresado su consentimiento a que la transcripción y la información derivada de la misma aparezcan en este trabajo (ver anexo I). Con el propósito de facilitar la expresión de las ideas personales al respecto, se ha buscado garantizar el anonimato de los participantes. Es por ello que aparecerán con la designación genérica de “el docente”, independientemente del género del mismo, y no se especificará más que la familia del instrumento que practican en los casos en los que han expresado su conformidad. La familia instrumental o asignaturas teóricas (cuerda, viento, Lenguaje Musical, Coro, etc.) se ha considerado un dato de interés por el diferente grado de propiocepción y/o coordinación motriz que requieren los diferentes instrumentos musicales.

Así pues, se han obtenido relatos de profesores de diversas procedencias de la geografía española que desempeñan su labor en las familias de instrumentos de cuerda y viento, así como en las asignaturas de Lenguaje Musical, Coro y otras. Las herramientas de recogida de información han consistido en:

1. Grabaciones de audio y vídeo en el caso de las videoconferencias.
2. Grabaciones de audio en el caso de entrevistas presenciales.
3. Documentos de texto en el caso de entrevistas en las que las preguntas y su respuesta han sido enviadas por escrito.

Posteriormente, se han transscrito los documentos con la aplicación TurboScribe, editándolos para omitir información sensible o no relevante para la investigación. Se ha enviado dicha transcripción a los entrevistados para que éstos tengan la oportunidad de realizar rectificaciones o enmiendas de modo que lo publicado se atenga fielmente a lo que ellos han querido transmitir (ver anexo II).

6.4.1.1. Resultados de la investigación exploratoria

Como producto de las diversas entrevistas hemos obtenido tres tipos de resultados. En primer lugar, y como respuesta al primer objetivo específico de nuestra propuesta, podemos identificar las características del alumnado con TEA. En segundo lugar, los entrevistados han proporcionado un compendio de buenas prácticas con este alumnado, lo que se correspondería con el segundo objetivo específico de este trabajo. Todo ello constituye el paso previo y necesario para la consecución del tercer objetivo específico: elaborar una intervención psicopedagógica individualizada.

Tras analizar las diecisiete entrevistas (dieciséis docentes y una psicóloga), estableciendo las características a las que los informantes se refieren con mayor frecuencia o que consideran más relevantes, éstas se han correlacionado con el marco teórico expuesto y con las guías de atención al alumnado con TEA en el ámbito educativo desarrolladas por la Generalitat Valenciana (*TEA. Trastorno del Espectro del Autismo. Una guía para la comunidad educativa*, de Barrios, Blau y Froment, 2021) y la Xunta de Galicia (*Protocolo-Tratamiento educativo de alumnado con trastorno do espectro do autismo (TEA)*, Consellería de Educación, 2016). De este modo, al contrastar estas fuentes se han establecido nueve categorías en

las que clasificar las características más representativas o significativas del TEA en los conservatorios de música que aparecen en la tabla 1.

Tabla 1: Características del alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA) en los conservatorios de música.

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON TEA EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA	
1. Atención y concentración:	Muestran una atención no sostenida necesitando cambiar el foco con actividades variadas con diferente demanda de atención. Su rendimiento depende en gran medida de su atención. A su vez, tienen dificultad en pasar de una actividad a otra, por lo que se benefician de un entorno estructurado y predecible. No demuestran atención del mismo modo que otros alumnos. Su atención es intensa y focalizada en temas que despiertan su interés, pero es inconstante y se dispersa en actividades rutinarias o en entornos con estímulos inesperados.
2. Habilidades motrices:	Presentan torpeza motriz, rigidez, dificultad para asimilar posiciones o corregirlas debido a dificultades en la coordinación motriz, lo que repercute en la asimilación de una técnica adecuada o fluida. Suelen tener un manejo poco cuidadoso del instrumento. Muestran una grafía musical anómala (muy grande o muy pequeña, omisión de elementos relevantes para su interpretación). Su renuencia a repetir ejercicios o piezas repercute en la corrección de errores y el perfeccionamiento técnico.
3. Percepción sensorial:	Se caracterizan por tener dificultades propioceptivas y exhibir respuestas variables a los estímulos: pueden ser hipersensibles a ciertos sonidos (generalmente agudos y fuertes) y disfrutar de sonoridades más graves y, en otros casos, mostrarse poco receptivos. Los ambientes sobreestimulantes les generan ansiedad, por lo que se desenvuelven mejor en entornos controlados y tranquilos. Presentan dificultad para percibir sus errores de ejecución.
4. Características emocionales y conductuales:	Se expresan de manera directa y espontánea, lo que puede enriquecer la comunicación pero también desestabilizar el orden en clase. Pueden mostrarse muy inquietos o muy pasivos. Presentan una alta necesidad de seguridad, demanda constante de afirmación y una amplia gama de elementos puede generarles ansiedad, un bloqueo o desencadenar una crisis: los cambios de actividad o imprevistos, cometer fallos, tener que repetir, ante una sobrecarga sensorial, cuando se les pide atender a demasiadas consignas o hay una alta demanda cognitiva o tener que hablar/cantar solo delante de los compañeros o público. Todo ello afecta a su atención y repercute la tensión corporal creando rigidez muscular. Su estado de ánimo resulta determinante en su rendimiento.

5. Características cognitivas:

Muestran un pensamiento concreto y literal, lo que dificulta la comprensión de metáforas o sobreentendidos no explicados previamente y la interpretación de enunciados o conceptos abstractos en los exámenes teóricos. Tienden a enfocarse en detalles específicos en detrimento de una visión global del contenido. Presentan dificultad en la comprensión de largas explicaciones. Su tiempo de asimilación suele ser más lento (pero no por ello menos preciso).

6. Intereses restringidos y motivación:

Pueden negarse a tocar lo que no les interesa, no prestar atención si no se relaciona con lo que les gusta o tener la cabeza ocupada durante buena parte de la clase con esos temas. Presentan gran dificultad en la adquisición de un hábito de estudio productivo. Esta motivación alta en temas preferidos contrasta con la resistencia a repetir ejercicios, lo cual dificulta el perfeccionamiento técnico.

7. Socialización y relación con el profesor:

Se comunican de forma muy directa (tanto el cariño como el enfado) y a veces espontánea, lo que puede interrumpir la marcha de la clase o la dinámica grupal. Muestran malestar ante las correcciones y reconocen la autoridad del profesor en base a la aportación de conocimiento y ayuda, no suelen tenerla preestablecida. Buscan una relación de apego afectivo con el profesor, necesitando retroalimentación y apoyo constante para sentirse seguros.

8. Socialización y relación con los compañeros:

Suelen tener un trato distante con los compañeros. Con frecuencia sus interacciones son poco adecuadas y requieren de la mediación del docente para aclarar el significado de la misma.

9. Relación con la música y el entorno del conservatorio:

Poseen notables habilidades auditivas que enriquecen su interpretación musical, pero requieren de entornos bien estructurados y previsibles para evitar la ansiedad. Manifiestan una sensibilidad especial hacia la música y alta capacidad de disfrute emocional. Se observa una disparidad de opiniones en cuanto a sus habilidades en la imitación como estrategia pedagógica al igual que con el uso de metáforas, necesitando estrategias pedagógicas adaptadas como el uso de apoyos visuales y segmentación de tareas. Presentan particularidades en el ritmo interno (acelerando, irregular, tempo concreto) que interfieren en la ejecución o audición. Resulta muy complicado modificar el ritmo al que se han aprendido una pieza. La claridad en la organización de las clases y en la preparación de las audiciones les ayuda a gestionar mejor sus desafíos emocionales y cognitivos. Suelen disfrutar como público en las audiciones. Resulta de suma relevancia el apoyo familiar en la organización y el estudio en casa.

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar la importancia de los perfiles individuales de cada discente, puesto que los entrevistados manifiestan “perfiles híbridos” que no se adhieren a un diagnóstico específico sino que poseen rasgos de varias neurodivergencias. A este respecto, se recoge una concurrencia frecuente de manifestaciones del TEA con Altas Capacidades en este ámbito educativo y en ocasiones con TDAH.

Estas características serán las que se emplearán tanto para identificar en el ámbito musical si un alumno (en concreto la alumna participante en el trabajo) presenta un perfil TEA (ya que, frecuentemente, los docentes se encuentran con estas características y no se les comunica o no tienen un diagnóstico que pueda orientar su abordaje metodológico) como para establecer el marco de acción a la hora de diseñar las actividades u orientaciones que constituyan la intervención individualizada.

Los profesores entrevistados han aportado asimismo un compendio de estrategias o buenas prácticas esenciales en una docencia adecuada a las características de los alumnos con autismo (ver tabla 2). Algunas de ellas dan respuesta a varias necesidades a la vez y los docentes han manifestado que estas estrategias resultan igualmente beneficiosas con el alumnado neurotípico.

Tabla 2: Buenas prácticas docentes en el tratamiento del TEA en conservatorios de música.

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL TRATAMIENTO DEL TEA EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA	
1. Atención y concentración:	Planificar las actividades para que resulten dinámicas, atractivas, variadas y bien estructuradas. Centrar la atención sensorial y cognitiva únicamente en las destrezas que se desee fomentar: si es una destreza motriz, no hacerlo a la vez que se lee. Limitar las distracciones en clase: decoración aula, colocación estratégica del alumno en momentos de máxima concentración (cerca de la pared y del profesor). Fomentar la atención compartida haciendo ejercicios en común con el proyector/pizarra digital con grafías de gran tamaño y bien legibles en lugar de trabajar cada alumno en su libro.
2. Habilidades motrices:	Partir de un aprendizaje sensoriomotriz y no cognitivo (del cuerpo a la cabeza y a la partitura, no de la partitura a la cabeza y al cuerpo). Segmentar tareas: establecer un orden lógico y progresivo en la adquisición de las destrezas que el alumno pueda ir asumiendo en un aprendizaje sin error. Reforzar inmediatamente los logros. Observar en qué punto de la cadena se da la dificultad y diseñar ejercicios y estrategias para trabajarla específicamente.
3. Percepción sensorial:	

Centrar la atención sensorial y cognitiva únicamente en las destrezas que se deseé fomentar: si es una destreza motriz, no hacerlo a la vez que se lee, emplear lo escrito como refuerzo y consolidación del aprendizaje auditivo-motriz adquirido.

4. Características emocionales y conductuales:

Planificar las actividades para que resulten dinámicas, atractivas, variadas y bien estructuradas. Escuchar al alumno mostrando interés por sus aficiones para detectar puentes de comunicación.

5. Características cognitivas:

Partir de un aprendizaje sensoriomotriz y no cognitivo (del cuerpo a la cabeza y a la partitura, no de la partitura a la cabeza y al cuerpo). Emplear lo escrito como refuerzo y consolidación del aprendizaje auditivo-motriz adquirido. Se benefician de explicaciones breves y lógicas con consecuencias directas. Actuar como guía y refuerzo al hacer dictados/transcripciones y exámenes de teoría. Proporcionar material impreso (exámenes, ejercicios) limpio y claro, sin más elementos que lo puedan distraer, con suficiente espacio para sus letras y grafías grandes y proporcionando ejemplos que modelen la respuesta que ha de dar.

6. Intereses restringidos y motivación:

Escuchar al alumno mostrando interés por sus aficiones para detectar puentes de comunicación. Los centros de interés pueden ser usados como refuerzo y como "enganche" al instrumento si se relacionan adecuadamente.

7. Socialización y relación con el profesor:

Mantener la calma verdaderamente. Dirigir la clase con confianza y seguridad en uno mismo a la vez que con suavidad, delicadeza y buen humor. Desarrollar un habla: más pausada, breve y concisa, literal (sin dobles sentidos o bromas culturalmente asumidos), pragmática (mostrar la utilidad de lo que se le pide), explicar previamente las metáforas y el lenguaje sinestésico, explicar las relaciones entre asociaciones lejanas (por ejemplo, relacionar el empleo del soplo continuo con una manguera de agua). Proporcionar retroalimentación y apoyo constantes.

8. Socialización y relación con los compañeros:

Introducción progresiva en un grupo: primero con compañeros de carácter afable, amables y comprensivos antes de juntar con potenciales alumnos con los que pueda haber conflicto. Trabajar en parejas con alumnos con los que puedan estar a gusto. Mediar en las interacciones. Explicar las situaciones para que las puedan comprender (por qué cada compañero está actuando de una manera en audiciones, clase...) y se puedan integrar mejor y no aislarse.

9. Relación con la música y el entorno de los conservatorios:

Preparar las destrezas sociales inherentes a las audiciones: visitar antes el lugar donde se va a hacer y practicar dónde se van a sentar, quién va a estar al lado, cómo van a salir, cómo se colocarán en el escenario, etc. Explicar cómo se tienen que comportar: silencio, sentados en su sitio, si necesitan salir o irse hacerlo entre una actuación y otra. Planificar su actuación de los primeros.

Fuente: elaboración propia.

Estas prácticas eficaces transmitidas por los docentes coinciden en gran medida con las medidas de adaptación metodológica recogidas en las guías de abordaje educativo del TEA descritas al inicio de este apartado. A la hora de diseñar la propuesta (apartado 6.4.2) se describirán estas y otras pautas útiles a la hora de dar respuesta a estos alumnos.

En tercer lugar, la consulta de estas características con la profesional de la Psicología especializada en TEA y con formación musical establece tanto una interesante interrelación entre lo observado y el marco teórico como aportaciones novedosas no tenidas en cuenta a la hora de elaborar dicho apartado. Una de ellas se refleja en la clasificación, puesto que las habilidades motrices y la percepción sensorial formarían parte de una misma categoría. Así pues, en la tabla 3 quedan reflejadas las bases psicológicas de ciertos comportamientos observados.

Tabla 3: Bases psicológicas de los comportamientos de los alumnos con TEA en los conservatorios de música.

BASES PSICOLÓGICAS DE LOS COMPORTAMIENTOS DE LOS ALUMNOS TEA EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA

1. Atención y concentración:

Elemento complejo que se ve afectado por la ordenación diferente de la información en el cerebro autista. Será necesario valorar en un primer momento las vías de recepción que prioriza el alumno (visual o verbal), ya que puede que no esté mirando al docente porque priorice la recepción auditiva y le resulte más complicado establecer contacto visual y escuchar a la vez. Se ve fuertemente afectada por la ansiedad y las estereotipias.

2. Habilidades motrices y percepción sensorial:

Dependen del grado de monitorización de su propio cuerpo (propiocepción). Puede que el alumno tenga dificultades motrices porque no detecta adecuadamente las señales de su cuerpo o porque su cerebro no es capaz de organizar y secuenciar dicha información sensorial. Esta percepción sensorial influye en el ritmo, puesto que las sensaciones que proporciona la interpretación a un determinado tempo son distintas a las percibidas a otro tempo, por lo que estos alumnos no las reconocen como si fueran la misma obra a causa de su procesamiento de la información. Otro elemento que influye en el ritmo y la concentración son las estereotipias (como balancear las piernas). Estos movimientos rítmicos repetitivos pueden estar enmascarados o reprimidos, lo que les causará

angustia, puesto que las estereotipias cumplen una función regularizadora. Habría que redirigir su atención a otra actividad para romper ese ritmo interno.

3. Características emocionales y conductuales:

Se ven fuertemente afectadas por la ansiedad que sufre de manera clínica o como sintomatología subyacente la práctica totalidad de las personas con TEA, ya que en la práctica musical se emplean funciones del cuerpo estrechamente ligadas a la ansiedad y a los efectos corporales que produce, como la respiración, la postura corporal y el grado de tonicidad muscular. Los alumnos han de realizar el doble trabajo propioceptivo de detectar y controlar la alteración de base relacionada con la ansiedad para poder emplear adecuadamente su cuerpo en relación con el instrumento. En lo referente a la necesidad de decir lo que piensan en el momento, es importante escucharlos y poco a poco ir proporcionando un momento adecuado en la clase para hablar estas cuestiones sin interrumpir.

4. Características cognitivas:

Los bloqueos y la tendencia a repetir todo desde el principio cuando tienen algún fallo en lugar de abordar dicha dificultad de modo aislado se puede deber a su procesamiento de las tareas en segmentos que se despliegan encadenadamente y de manera consciente. En las personas neurotípicas dichos procesos aparecen automáticamente. Al comenzar la tarea en otro punto, bien sea por rigidez cognitiva o porque el alumno no sabe hacerlo de otra manera, el alumno necesitará comenzar la secuencia desde el principio. Esto se manifiesta en el hecho de que olviden destrezas aprendidas. En lugar de haberlas interiorizado, los alumnos las realizan adecuadamente en un determinado contexto. Si dicho contexto cambia (emplear esa destreza fuera de dicha pieza o momento de la clase) no puede recuperar dicho recuerdo de manera aislada porque lo tiene asociado a una secuencia particular. También puede deberse a que el alumno está imitando pero no es consciente de lo que hace y al hecho de que un alumno con TEA necesita un trabajo considerablemente más prolongado para asimilar un hábito motriz. En cuanto a las dificultades con los exámenes escritos, si los alumnos han aprendido una tarea de manera verbal, puede que no la reconozcan como igual si la ven escrita ya que esta información no se procesa en las mismas áreas del cerebro y las conexiones neuronales en el cerebro autista son diferentes al normotípico.

5. Intereses restringidos y motivación:

Al tener afectadas las funciones ejecutivas, la escasa capacidad para visualizar un logro a largo plazo dificulta la perseverancia necesaria para mejorar la interpretación. Los intereses restringidos pueden emplearse para aumentar la motivación y el interés hacia la interpretación, pero también pueden resultar un impedimento, puesto que, aunque este interés sea musical, tiene un componente personal e íntimo que sirve como regulador. Al poner reglas a la expresión de dicho interés puede haber conflicto.

6. Socialización y relación con el profesor:

Necesitan saber por qué han de obedecer las indicaciones del docente, por lo que éste ha de dar instrucciones prácticas con un resultado inmediato a ser posible (presentan más dificultad para visualizar metas a largo plazo). El docente ha de normalizar el error (combinando el uso del aprendizaje sin error para generar experiencias de éxito) como algo comprensible, lógico, esperable y como una herramienta de aprendizaje, enseñando a detectar errores y corregirlos. En cuanto al lenguaje metafórico y sinestésico, los alumnos comprenderán mejor la asociación si se hace explícita, con un lenguaje claro y conciso y conceptualizando lo que se quiere expresar. Al costarles más trabajo ordenar la información de un discurso, será recomendable enfatizar la información relevante captando la atención del alumno mediante el contacto físico directo (tocar un hombro) o indirecto (tocar la silla) y sintetizar al final el contenido expuesto en una frase.

7. Socialización y relación con los compañeros:

Es beneficioso que establezcan vínculos con compañeros que puedan ayudar porque les mejorará el nivel de ansiedad y la capacidad de atención. También resultaría favorecedor que los docentes les explicaran lo que han de hacer y lo que se espera de ellos.

8. Relación con la música y el entorno del conservatorio:

En cuanto a la imitación, son hábiles imitadores (TEA 1 y 2) puesto que imitan comportamientos para su integración social (*masking*), pero presentan dificultades a la hora de introducir adecuadamente en contexto dicho aprendizaje. También puede ser que no identifiquen adecuadamente qué han de imitar. Al ser una herramienta de supervivencia más que de aprendizaje, cuando el entorno deja de ser desconocido o amenazante y el nivel de alerta es menor (cuando cogen familiaridad con el profesorado o el centro), los alumnos no se ven en la necesidad de emplear tanto esfuerzo en imitar. En lo relativo a las audiciones, es conveniente tener en cuenta que las actitudes del docente asociadas a las mismas cambian (como el nivel de exigencia y el lenguaje no verbal) y que es necesario enseñar cómo va a estar estructurada la situación (dónde se van a sentar, dónde estarán los padres, cuándo hablar y cuándo no, etc.).

Fuente: elaboración propia.

6.4.2. Metodología de la fase 2: propuesta de intervención

La presente propuesta de innovación surge como respuesta a las necesidades identificadas en el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en el ámbito de la enseñanza instrumental en conservatorios de música.

Basándose en los resultados obtenidos en la investigación exploratoria, se ha llevado a cabo una evaluación preliminar de la situación que ha incluido la comunicación con la familia y el docente de la alumna así como la observación directa de la alumna en el aula.

A continuación, se ha diseñado una propuesta de intervención adecuada a las necesidades de la alumna con el propósito de optimizar la práctica docente mediante estrategias metodológicas adaptadas a sus particularidades cognitivas, sensoriales y socioemocionales, detallando los recursos y las acciones y medidas a llevar a cabo en su puesta en práctica.

Finalmente, se identifican los resultados previstos conforme a los objetivos de la intervención y la justificación de la evolución esperada gracias a la intervención.

En cuanto a los recursos metodológicos empleados, en la tabla 4 se detallan los recogidos en la guía para el *Tratamiento educativo del alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA)* de la Xunta de Galicia (2016) (ver su descripción en el anexo III).

Tabla 4: Estrategias metodológicas para el tratamiento del TEA en el contexto educativo.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
a. Aprendizaje sin error b. Encadenamiento hacia atrás c. Moldeamiento d. Entorno adaptado y estructurado e. Espera estructurada f. Reforzadores de conducta g. Principio de Premack h. Establecimiento de una relación positiva i. Control del lenguaje no verbal j. Apoyo conductual positivo k. Autoinstrucciones dirigidas l. Role-playing m. Guiones sociales, historias sociales, reglas sociales n. Atribución excesiva y aprendizaje incidental

Fuente: elaboración propia a partir del *Tratamiento educativo del alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA)* de la Xunta de Galicia (2016).

6.4.2.1. Evaluación diagnóstica

Para la elaboración de la intervención se ha procedido a contactar previamente con el docente, quien ha manifestado su consentimiento a la iniciativa y se ha comunicado

inicialmente con los padres de la alumna quienes han mostrado su interés en participar como destinatarios de la propuesta, previo consentimiento por escrito (ver anexo IV). Se han mantenido tres entrevistas semanales con docente y padres con el fin de recabar información tanto de forma diagnóstica como procesual y para aclarar dudas que han surgido durante la observación en el aula, en la que se han dado momentos no participantes y momentos participantes para valorar el desarrollo de las interacciones, en el primer caso, y el grado de desarrollo motriz y propioceptivo actual de la alumna y su potencial zona de desarrollo próximo en diversos aspectos, en el segundo.

Tras cada una de las sesiones se han compartido percepciones con el docente y se han acordado estrategias de cara a la próxima, debatiendo su idoneidad teniendo en cuenta las que ya se han puesto en marcha con anterioridad por recomendación de la logopeda de la alumna (con quien se puso en contacto el profesor de instrumento a principio de curso). A continuación, en la tabla 5 se ofrece una breve descripción del caso que recoge la información aportada en las primera entrevistas con los padres:

Tabla 5: Descripción del caso.

DESCRIPCIÓN DEL CASO
Niña de 8 años en primer curso de Grado Elemental de un instrumento de viento que cursa 3º de Educación Primaria.
La madre refiere que no tiene un diagnóstico específico más allá de un retraso madurativo, pero se encuentra en seguimiento periódico en Psicología del Servicio de Salud de la Comunidad Autónoma por evidenciarse una torpeza y falta de coordinación motriz por debajo del nivel de desarrollo esperado para la edad.
Recibe atención de especialista en Logopedia semanalmente por dificultades en la dicción. El docente de instrumento se ha puesto en contacto con el logopeda para obtener pautas metodológicas y establecer estrategias en común.
A parte de la cuestión motriz y de pronunciación, la madre percibe un desinterés por las personas con antecedentes familiares similares.
En el colegio se mantiene en su sitio, apunta los deberes y exámenes en la agenda y no se olvida de hacerlos. Es poco ordenada y limpia en sus presentaciones y recibe apoyo constante de la madre al estudiar, sobre todo en matemáticas y, en concreto, con los problemas.
En casa es bastante más inquieta y cuesta mucho moverla para que vaya completando las tareas básicas del día a día, protesta mucho por tener que hacerlas. Obedece mejor con un trato cariñoso y si no se le apura. En caso contrario se bloquea, protesta y llora.

Fuente: elaboración propia.

La observación ha sido guiada por las categorías de comportamientos obtenidas tanto en la investigación exploratoria (ver Resultados de la investigación en el apartado 6.4.1.1) como en la fase de documentación inicial en la elaboración del trabajo (consultar marco teórico, apartados 5.2 y 5.4). Los resultados pueden observarse en la tabla 6.

Tabla 6: Resultados de la observación según las categorías de rasgos de alumnado TEA establecidos tras la investigación exploratoria.

RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DE LA ALUMNA
1. Atención y concentración:
<ul style="list-style-type: none"> • Cuesta mucho centrar su atención en una tarea. • No aguanta más de 2 minutos en la misma tarea con el instrumento. • Olvida destrezas que anteriormente había realizado correctamente.
2. Habilidades motrices:
<ul style="list-style-type: none"> • Gran rigidez de manos, brazos, hombros y espalda. • Posición atípica de la mano izquierda (no apoya el pulgar izquierdo en el instrumento, lo estira completamente hacia atrás), pega los codos al cuerpo, encorva la espalda, levanta mucho los hombros, reposa el peso en una pierna con la cadera ladeada o junta los pies. • Mira los dedos al tocar. • Escasa coordinación de corporal en relación a lo esperable para el tiempo que lleva con el instrumento. • La embocadura tiende a ser incorrecta y eso repercute en la facilidad o dificultad para obtener el sonido. • Le cuesta montar el instrumento por la fuerza que hay que hacer. • Muy poco cuidado con el instrumento y la caña (corre o salta con él, lo mueve y gira).
3. Percepción sensorial:
<ul style="list-style-type: none"> • No parece ser consciente de cómo mueve sus dedos o cómo está colocada. • Al principio hubo muchas dificultades para colocar la embocadura y soplar adecuadamente. • Es muy complicado que corrija su posición corporal.
4. Características emocionales y conductuales:
Detalladas en la socialización con el profesor por desarrollarse en el ámbito de la clase individual de instrumento y aparecer en la interacción con el docente.
5. Características cognitivas:
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene dificultad para comprender frases hechas, bromas o dobles sentidos. Los comprende bien al explicárselo. • Comprende y emplea bien el lenguaje musical.
6. Intereses restringidos y motivación:
<ul style="list-style-type: none"> • Negativa a empezar por ciertos ejercicios. Sí que los realiza después de otros que le gustan más. • No se observan intereses restringidos más allá del gusto por el color rojo y no parece interferir en el desarrollo de la clase.

7. Socialización y relación con el profesor:

- Interrumpe constantemente con preguntas o comentarios.
- Se mueve constantemente por el aula.
- Se expresa mediante órdenes: hazme ..., quiero ...
- Se niega a realizar ciertos ejercicios.
- Toca en ocasiones sin mirar a la partitura y mirando los dedos y con peor posición corporal.
- Se niega a repetir cuando ha cometido fallos: pregunta por qué tiene que repetir si ya lo ha hecho.
- Pregunta constantemente antes de acabar la clase si se ha portado bien.
- Le preocupa que el público no le aplauda en la audición si comete fallos.
- Negativa a emplear otro instrumento que el docente le proporciona para facilitar la ejecución: dice que el instrumento anterior es "el suyo" (a pesar de ser de préstamo los dos) y muestra mucho apego al mismo (dice que le va a dar de comer y va a dormir con ella). Los padres comentan que le cuestan mucho los cambios.
- Da abrazos espontáneos al docente.

8. Socialización y relación con los compañeros:

- Al ser clase individual sólo se ha percibido expresar peticiones en forma de órdenes a otros alumnos con los que ha coincidido en el cambio de clase así como falta de reciprocidad emocional.

9. Relación con la música y el entorno del conservatorio:

- Canta habitualmente muy bien: afinado y con una voz bonita, pero en ocasiones entona lo que dice el docente, verbalizando las notas de su parte, cuando han tocado a dúo o las alturas entonadas no corresponden a las notas que canta.
- En ocasiones es imposible que toque un ejercicio más lento y en otras sesiones sí es capaz.
- Recibe apoyo constante de la familia para organizarse y realizar las tareas.

Fuente: elaboración propia

6.5. Recursos

Para la elaboración de la propuesta de intervención será necesario contar con los siguientes recursos personales: profesor de instrumento, alumna, padres de la alumna, orientador.

En cuanto a los recursos materiales se emplearán los recursos del aula (atril, espejo, encerado, rotuladores, mesas y sillas), el auditorio, el instrumento musical, un instrumento con adaptaciones, un teléfono móvil para grabar vídeo, el libro de estudios, material para fabricar el "churriinstrumento" (un rollo de papel de cocina, pegamento en barra, hojas de papel de colores, pegatinas, troqueladoras de diferentes formas, goma EVA con purpurina autoadhesiva, varillas de colores), vaso de plástico, pajita y agua.

Se han buscado materiales sencillos, asequibles y atractivos para facilitar su adquisición y uso.

6.6. Actividades

De acuerdo con las categorías descritas en el apartado 6.4.1.1, se establecen los campos de intervención a abordar. En cada uno de ellos se fijarán unos objetivos en relación directa con las necesidades mostradas por la alumna en la evaluación diagnóstica. A continuación, en la tabla 7 se establecen las orientaciones o actividades que contribuirán al logro de dichos objetivos. Se ha de tener en cuenta que una de las recomendaciones básicas, como sería la ampliación del tiempo lectivo en la medida de lo posible, ya se está llevando a cabo, puesto que la alumna recibe dos horas semanales de clase individual, destinando para ello una hora de refuerzo disponible del docente. Es por ello que esta recomendación no se incluirá en la tabla.

Tabla 7: Objetivos de la intervención y orientaciones psicopedagógicas para el docente.

OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN Y ORIENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS	
1. Atención y concentración: mejorar la atención conjunta y selectiva y aumentar la capacidad de atención mantenida.	<ul style="list-style-type: none">• Limitar los focos de atención cada vez: metrónomo, partitura, dedos, soplar, brazos, etc.• Atraer su atención antes de hablarle: mirándola con ojos bien abiertos, sonreírle y hablarle con voz animada, tocarle el hombro, etc.• Dar pautas para reconducir su atención: miramos partitura-colocamos cuerpo-instrumento bien colocado-respiramos.• Pedir que esté muy concentrada en los momentos que le pidamos. En otros no demandar tanta atención.• Cronometrar tiempos de trabajo: series de 2 minutos de concentración máxima y trabajo con el instrumento.• Emplear un temporizador (por ejemplo, del móvil) para establecer un tiempo de duración de las actividades. Primero como orientación y progresivamente intentar ceñirse a él (establecer temporalizaciones viables).
2. Motricidad y percepción sensorial: ejercitarse la percepción sensorial y la relajación muscular.	<ul style="list-style-type: none">• Obtener pequeños logros con actividades fragmentadas para adquirir poco a poco conciencia corporal y destreza motriz. Plantearlos como un juego.• Replantear los contenidos y establecer una secuencia según lo que sea capaz de hacer primero y trabajar el cuerpo y la cognición para poco a poco lograr otros objetivos que cuestan más.• Ejercitarse la percepción sensorial, la coordinación de los dedos y la postura corporal con el “churrinstrumento”: instrumento hecho con dos rollos de papel higiénico forrados de papel de sus colores favoritos con pegatinas de su gusto y

pegatinas con textura situadas de modo semejante al instrumento para fomentar la sensación táctil y mejorar la posición corporal al prescindir del peso del instrumento y la embocadura. Ella cantará mientras digita las posiciones.

- Ejercitar el soplo continuado y regulado haciendo burbujas pequeñas con una pajita en un vaso con un poco de agua. Animarla para que poco a poco vaya aumentando el tiempo que aguanta e ir anotando el tiempo para hacerle ver su progreso.
- Combinar actividades con instrumento y sin él. Sin instrumento hacer juegos que al final también trabajen cuestiones motrices necesarias para la ejecución.

3. Conductas y emociones: potenciar el sentimiento de autoeficacia y el cuidado hacia sí misma y hacia el instrumento.

- Fomentar sus logros en clase, por pequeños que sean, y felicitarla por ello. Relacionarlo con el esfuerzo que ha hecho para que asocie el esfuerzo al logro y así favorecer el estudio en casa. Cuando no obtenga buenos resultados agradecerle su esfuerzo siempre.
- Promover su autonomía: enseñarle cómo se hace algo con señales breves y visuales y fomentar que lo haga ella. Si se le cae algo o tiene alguna dificultad, a veces ayudarle y a veces pedirle que lo haga ella, haciendo de modelo pero fomentando poco a poco sus habilidades y autonomía.
- Incidir en que se fije en posar con cuidado el instrumento antes de moverse por el aula.
- Normalizar el movimiento como parte de la clase. Ya que ella necesita moverse, planificar cambios de actividad que conlleven movimiento. De este modo el profesor mantendrá la dirección de la clase y la necesidad de movimiento no será algo disruptivo.
- Mandarle deberes y preguntar siempre en clase lo que se ha mandado para casa para que se acostumbre a estudiar lo que se le pide.

4. Características cognitivas: mejorar sus funciones ejecutivas y la comprensión del lenguaje.

- Ser previsible en la estructura de la clase. Compartir con la alumna la organización temporal de la clase y las actividades. Emplear un esquema escrito en el que la alumna pueda tachar las actividades según las vaya completando.
- Comenzar con calentamiento para activar conocimientos previos y abordar todos los días lo que se supone que tiene que tener asimilado. Orientar este calentamiento para que esté relacionado con lo que se va a trabajar en clase y dedicar el tiempo necesario hasta que la alumna demuestre tranquilidad y seguridad en su ejecución.
- Trabajar juegos de imitación e improvisación en el calentamiento.
- Dar explicaciones breves y prácticas.
- Explicar las metáforas y dobles sentidos para que pueda comprenderlos e incorporarlos a su vocabulario.

5. Intereses restringidos y motivación: aumentar el tiempo productivo de trabajo en clase y en casa.

- Tener en cuenta su gusto por pintar, el color rojo, etc. (el docente ya aprovecha el momento de recoger a la alumna para conocerla e interesarse por ella).
- Interesarse por sus comentarios contestando de manera breve y lógica. Poco a poco intentar posponerlos a la realización de una actividad.
- Comenzar por la canción que le gusta más tocar y plantearle que después de trabajar la que le gusta menos se hará uno de los juegos de ejercitación (reforzadores poderosos).
- Fomentar el uso de la agenda viajera para que anote los deberes, dudas que le surjan en el estudio o cuánto tiempo ha sido capaz de aguantar haciendo burbujas o tocando.
- Procurar fomentar el estudio mediante la motivación de logro gracias a las experiencias de éxito.
- Proponer 10 minutos de estudio efectivo con temporizador (si la niña para de tocar, parar el temporizador y ponerlo en marcha cuando vuelva a tocar). Si no llega aún a ese tiempo, informar del que sí que es capaz de hacer y partir de ahí.
- Establecer una progresión en el tiempo de estudio realista teniendo en cuenta la dificultad en establecer rutinas.

6. Socialización y relación con el profesor: establecer una comunicación efectiva y repetuosa.

- Introducir el nuevo instrumento sin forzar y haciendo ver que le facilitar que suenen mejor las piezas.
 - Avisar de cuántas veces se va a tocar una pieza y de qué maneras (en eco, al unísono, en terceras, etc.).
 - Fomentar que sea amable: en lugar de ordenar, pedir las cosas por favor (actuar como ejemplo de lo que ha de decir) y pedir permiso antes de coger las pertenencias de otra persona (modelarlo).

7. Socialización y relación con los compañeros: ejercitar la empatía y la cortesía.

- Fomentar que sea amable: en lugar de ordenar, pedir las cosas por favor (actuar como ejemplo de lo que ha de decir) y pedir permiso antes de coger las pertenencias de otra persona (modelarlo).
- Mediar en las interacciones explicando cómo interpretar las mismas tanto a la alumna como a los compañeros.

8. Comunicación con la familia: establecer un canal de comunicación colaborativo y respetuoso.

- Compartir con los padres los objetivos planteados.
- Fomentar una comunicación positiva centrada en el esfuerzo y los pequeños logros en lugar de en los comportamientos disruptivos.
- Evitar intentar extraer información a cerca del tiempo de estudio dedicado ya que comunican que les lleva mucho tiempo y esfuerzo desarrollar las tareas diarias, los deberes y las terapias.

9. Relación con la música y el entorno del conservatorio: fomentar una actitud favorable a la actividad de interpretar con público.

- Preparar la audición yendo al auditorio para sentarse donde se sentarán en día de la audición, ensayar cómo subir al escenario, saludar y colocarse para tocar, cómo saludar al final y bajar del escenario, qué hacer si hay errores o contratiempos en el escenario, dónde y cómo estar el resto de la audición, dónde van a estar los padres, qué hacer si no aguanta más de oyente y cómo ir vestida. Pasear por el auditorio para descansar durante el ensayo y moverse así como para que se familiarice con el espacio. Realizar varias grabaciones de su interpretación en los ensayos con el móvil y mostrárselas valorando lo que ha hecho bien y mostrando a qué se debe y cómo solventar cuando ha salido mal.

Fuente: elaboración propia.

6.7. Temporalización

Esta intervención se llevará a cabo durante el segundo trimestre del curso (de diciembre a marzo), dedicando dos sesiones de una hora a la semana. Tras este periodo de tiempo se evaluará la idoneidad de la propuesta para replantear objetivos y establecer nuevas estrategias.

Cabe destacar que, debido a que se trata de una enseñanza completamente individualizada en la que el docente atiende a un solo alumno en clase, el primero tiene la posibilidad de abordar las actividades más adecuadas según el progreso y necesidades de los alumnos, por lo que posee la capacidad de responder semanalmente a la evolución del alumno. En este sentido, distribuir temporalmente y de antemano las orientaciones o actividades no solo carecería de utilidad sino que entorpecería dicha capacidad de adaptación.

6.8. Discusión y resultados esperados

La puesta en práctica de la intervención psicopedagógica recogida en este trabajo se prevé que genere mejoras significativas en diversos ámbitos, tanto en el rendimiento musical como en el desarrollo socioemocional y la integración del alumnado con TEA en el entorno del conservatorio. Estos resultados se fundamentan en el contraste entre la revisión teórica, en la que se destacan aspectos relacionados con la atención, la coordinación motriz, la regulación sensorial y la comunicación (Hammel & Hourigan, 2020; Scott, 2017), los aportes recogidos mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y a una profesional de la psicología especializada (ver apartado 6.4.1.1 y anexo II) y las orientaciones metodológicas de las guías de atención al alumnado con TEA en el ámbito educativo, tanto de la Generalitat Valenciana (Barrios, Blau y Froment, 2021) como de la Xunta de Galicia (Consellería de Educación, 2016). La propuesta (ver apartado 6.6) persigue la aplicación práctica de estos fundamentos. Por ello, entre los resultados cabría esperar una mejora en la atención y la concentración: se espera que la aplicación de estrategias metodológicas adaptadas (como la segmentación de tareas, la planificación predecible de las sesiones y el uso de apoyos visuales) permita a los alumnos con TEA mantener un mayor foco de atención y disminuir la dispersión, tal como se recomienda en la literatura especializada (Hammel y Hourigan, 2020).

Asimismo, se prevé el desarrollo de habilidades motrices y técnicas instrumentales. La intervención contempla la incorporación de ejercicios adaptados y estrategias de corrección basadas en el modelado y la práctica guiada. De esta forma, se proyecta una mejora en la ejecución técnica y en la coordinación motriz del alumno, reduciendo los errores recurrentes observados en la fase exploratoria (apartado 6.4.1.1).

En cuanto a la regulación sensorial y emocional, dada la elevada sensibilidad a estímulos que presentan algunos alumnos con TEA, la propuesta incluye la adaptación del entorno (reducción de estímulos innecesarios, autocontrol del estado emocional del docente) y el empleo de técnicas de autorregulación. Se espera que estas medidas contribuyan a la disminución de episodios de sobreestimulación y ansiedad, favoreciendo un estado emocional más equilibrado durante la clase (Hammel y Hourigan, 2020; Scott, 2017; apartado 6.4.1.1).

También se fomentará la autonomía y la motivación al diseñar actividades que se basen en los intereses personales y que contemplen la progresión individual, se prevé que los alumnos adquieran un mayor sentido de autonomía en su proceso de aprendizaje. Esto, a su vez, podría traducirse en un aumento de la motivación intrínseca y en una actitud más positiva hacia la práctica musical (apartado 6.4.1.1; Herráiz Alijas, 2024).

Se espera una mejora en la interacción y la relación docente-alumno gracias a la adaptación de estrategias de comunicación (por ejemplo, mediante el uso de apoyos visuales y refuerzos positivos) que contribuirá a una relación más estrecha y de confianza entre el profesor y el alumno. Según lo expresado en algunas entrevistas, esta relación es clave para el proceso de aprendizaje y para la integración social en el aula (Hammel y Hourigan, 2020; Scott, 2017; apartado 6.4.1.1).

Finalmente, se estima la eficacia de las estrategias metodológicas ya que, al evidenciarse avances significativos en el caso específico evaluado, se espera que el modelo de intervención propuesto pueda ser personalizado y aplicado a otros destinatarios de características dentro de las manifestaciones del TEA en la enseñanza musical. Este aspecto se alinea con la intención de contribuir a la creación de prácticas inclusivas sistematizadas en los conservatorios (ver apartado 3).

Por todo ello, la implementación de la presente propuesta se proyecta como un instrumento eficaz para atender las necesidades específicas del alumnado con TEA en el ámbito musical. La convergencia de la fundamentación teórica, los resultados de la investigación exploratoria y los aportes de la experiencia directa de docentes y especialistas respalda la hipótesis de que las adaptaciones pedagógicas sugeridas favorecerán tanto el desarrollo técnico-musical como la integración social y el bienestar emocional de estos alumnos.

Cada uno de estos resultados contribuirá a la construcción de un entorno educativo más inclusivo y a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje en conservatorios, sentando las bases para futuras intervenciones y estudios en el área de la educación musical inclusiva.

7. Conclusiones

El presente estudio ha abordado la adaptación pedagógica en la enseñanza instrumental para alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en conservatorios de música. Primeramente, se han identificado y descrito las características, necesidades y barreras en el aprendizaje del alumnado con TEA, lo que constituía el primer objetivo específico. Esto se ha logrado a través de una revisión exhaustiva del marco teórico y de la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes de conservatorios con experiencia en el trato con alumnado en el espectro y una psicóloga especializada en TEA y con formación musical. Los datos recopilados se plasmaron en las tablas 1 y 3. Los diversos testimonios (anexo II), evidencian claramente las particularidades del proceso de aprendizaje en este colectivo como las dificultades de atención, la torpeza motriz y las respuestas sensoriales atípicas.

En segundo lugar, se han identificado las estrategias metodológicas que se adecúen a las necesidades del alumnado con TEA (objetivo específico 2). Este objetivo se alcanzó mediante el análisis de la literatura especializada y la contrastación de experiencias de los docentes (ver tabla 2) y las guías de tratamiento educativo del TEA consultadas. Se identificaron estrategias tales como la segmentación de tareas, la planificación predecible de las sesiones y el uso de apoyos visuales, entre otras, que han demostrado ser efectivas para mejorar la atención y la ejecución técnica de los alumnos (ver tabla 4).

Finalmente, se ha elaborado una intervención psicopedagógica basada en un caso real, lo que constituía el tercer objetivo específico. La propuesta de intervención se diseñó tomando como base la información recopilada en la fase exploratoria y se aplicó a un caso real en el que se observaron mejoras en la atención, la coordinación motriz y la regulación emocional de la alumna. Las evidencias de su efectividad se reflejaron en las observaciones realizadas durante las sesiones y en los testimonios del docente y los padres, tal como se expone en la propuesta (apartado 6.6).

De esta investigación se deduce la importancia de llevar a cabo adaptaciones metodológicas en la enseñanza instrumental alineadas con las necesidades cognitivas, sensoriales y socioemocionales del alumnado con TEA. La relación positiva entre el docente y el estudiante se ha identificado como un factor clave para el éxito de la intervención, ya que permite generar un entorno de aprendizaje más seguro y predecible. No obstante, futuros estudios podrían abordar estas cuestiones mediante diseños longitudinales que permitan evaluar el alcance de las adaptaciones en un periodo de tiempo más amplio.

El tamaño de la muestra empleada en la investigación exploratoria ha parecido resultar representativo, puesto que tras entrevistar a unas 12 personas no se aportaron datos nuevos.

Otros aspectos relevantes que han surgido durante la investigación es la incertidumbre sobre la incidencia real del TEA en la población de conservatorios, puesto que los docentes apuntan a que se encuentran alumnos con características de TEA que no tienen

diagnóstico, así como su comorbilidad con Altas Capacidades. Estos factores requieren un análisis más detallado para desarrollar estrategias específicas según los perfiles del alumnado. Además, la investigación revela la necesidad de establecer protocolos formales para la atención a la diversidad en los conservatorios, incluyendo la creación de un Departamento de Orientación que ofrezca apoyo especializado tanto a docentes como a estudiantes.

Desde la perspectiva del profesorado, los resultados indican que muchos docentes experimentan una sensación de indefensión ante la falta de formación específica en la enseñanza a alumnado con TEA. La implementación de programas de formación continua en atención a la diversidad contribuiría significativamente a la mejora de la práctica docente. Además, la actitud de aprendizaje continuo y la normalización de la diversidad en el aula se han identificado como elementos clave para una docencia eficaz e inclusiva.

En cuanto a la relación con las familias, se destaca la importancia de establecer canales de comunicación efectivos y respetuosos. La colaboración entre docentes y familias facilita la aplicación de estrategias coherentes tanto en el aula como en el hogar, lo que potencia la estabilidad emocional y el desarrollo académico del alumnado. Sin embargo, en algunos casos, la falta de información por parte de las familias sobre el diagnóstico de sus hijos dificulta la implementación de estrategias adaptadas.

A nivel institucional, el estudio evidencia la necesidad de una regulación más precisa sobre la atención a la diversidad en conservatorios de música. La incorporación de figuras especializadas, como el Orientador psicopedagogo con formación musical, podría ser un paso clave para garantizar la equidad en la educación musical. Asimismo, la inclusión de medidas específicas en los Planes de Atención a la Diversidad contribuiría a la consolidación de prácticas inclusivas.

Este estudio, pues, reafirma la importancia de la atención a la diversidad en la enseñanza musical y destaca la necesidad de una transformación en la práctica docente e institucional. La aplicación de estrategias metodológicas adaptadas, la formación del profesorado y la creación de estructuras de apoyo son elementos imprescindibles para garantizar una educación más equitativa y accesible. En este sentido, el presente trabajo constituye un punto de partida para futuras investigaciones y acciones en el ámbito de la educación musical inclusiva.

8. Referencias bibliográficas

- Alonso Jartín, R., Chao-Fernández, R. (2018). Creatividad en el aprendizaje instrumental: lenguaje metafórico, velocidad del procesamiento cognitivo y cinestesia. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad* 18, 7-30. <http://hdl.handle.net/2183/38710>
- American Psychological Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5thed.). American Psychological Association. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/240452/norma.htm>
- Arturi, M. (2022). Conceptos que permiten desarrollar la enseñanza de la interpretación musical en la universidad. *Pedagogías de las artes y humanidades: praxis, investigación e interculturalidad*. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2296>
- Asperger, H. (1944) *Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117:76-136.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"??. *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Barrios, J.L., Blau, A., Froment, C. (2021). TEA. Trastorno del Espectro del Autismo. Una guía para la comunidad educativa. Generalitat Valenciana, Valencia. <https://equipoautismomurcia.com/wp-content/uploads/2021/09/guia-tea-valenciana.pdf>
- Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J. y Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación para las ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República. Uruguay.
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: Teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199-215. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006601>
- Butler, D. 1997: Why the Gulf Between Music Perception Research and Aural Training? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 38-48.
- Centelles L, Assaiante C, Etchegoyhen K, Bouvard M, Schmitz C. From action to interaction: exploring the contribution of body motion cues to social understanding in typical

development and in autism spectrum disorders. *Autism Dev Disord.* 2013 May;43(5):1140-50. doi: 10.1007/s10803-012-1655-0. PMID: 23008056.

Consellería de educación da Xunta de Galicia. (2016). *Protocolo-Tratamiento educativo de alumnado con trastorno do espectro do autismo (TEA).* https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/pluginfile.php/45534/mod_resource/content/7/5b7a09f7.pdf

Conservatorio Profesional de Música "Cristóbal de Morales". (s.f.). *Plan de Atención a la Diversidad en el CPM "Cristóbal de Morales". Protocolo de Atención a la Diversidad.* <https://dofeicristobaldemorales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/protocolo-de-atenciocc81n-a-la-diversidad-cpmcm.pdf>

Conservatorio Profesional de Música de Segovia. (2024). *Plan de Atención a la Diversidad.* http://conservatoriosegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PLAN_DE_ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD_24-25.pdf

Conservatorio Profesional de Música de Valladolid. (s.f.). *Plan de Atención a la Diversidad.* http://conservatoriocaballolid.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Plan_de_Atencio769n_a_la_diversidad_2024.pdf

Conservatorio Profesional de Música "Marcos Redondo" de Ciudad Real. (s.f.). *Plan de Atención a la Diversidad.* <https://www.conservatoriociudadreal.es/attachments/article/123/PLAN%20DE%20ATENCI%C3%93N%20A%20LA%20DIVERSIDAD.pdf>

Conservatorio Profesional de Música "Tomás Luis de Victoria" de Ávila. (s.f.). *Plan de Atención a la Diversidad.* https://conservatoriodeavila.es/webconser/sites/default/files/pad_24_25_publicar.pdf

Covington, K y Lord, C. H. (1994). Epistemology and Procedure in Aural Training: In Search of a Unification of Music Cognitive Theory with its Applications. *Music Theory Spectrum, 16* (2), 159-70.

Decreto 8/2022, de 16 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los conservatorios profesionales y de los centros integrados de enseñanzas artísticas de música de la Comunidad de Madrid. *BOCM* núm. 66 de 18 de Marzo de 2022. https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/722400-d-8-2022-de-16-mar-ca-madrid-reglamento-organico-de-los-conservatorios-profesionales.html

Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid. *BOCM* de 24 de marzo de 2023.

https://gestiona.comunidad.madrid/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmmnorma=13164&eli=true#no-back-button

Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 114, 12610-12759. de 13 de junio de 2007. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-60-2007-7-junio-establece-curriculo-ensenanzas-eleme>

Díaz Santamaría S. y Moliner García O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 17, 21-31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>

Fernández Gómez, D., Ruiz Abeitua, M. (2022). *Programación Didáctica. Clarinete*. Conservatorio Profesional de Música "Lucrecia Arana" de Haro. https://conservatoriolucreciaarana.larioja.edu.es/images/Programaciones/22_23/clarinete.pdf

Ford, B. (2010). *What are conservatories for? Discourses of purpose in the contemporary conservatoire*. Tesis doctoral inédita. Londres: University of London. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007379/7/Ford%2C%20Biranda_Redacted.pdf

Grosso, M. L. (2022). El autismo en las últimas ediciones de los manuales diagnósticos internacionales. *Revista Inclusiones*, 10(Especial), 52-62. <https://doi.org/10.58210/fprc3503>

Hammel. A. M. & Hourigan, R. M. (2020). *Teaching music to students with autism. Second edition*. Oxford University Press.

Happé, F. & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1), 5-25.

Herráiz Alijas, A (2024). El estudio eficiente en las enseñanzas de instrumento en los conservatorios: necesidades de los alumnos, perfil profesional docente, metacognición y motivación. En Vernia Carrasco, A. M. (Coord). *Educación y formación musical: Transformación social, empleabilidad y ODS* (pp. 165-187). Editorial Dykinson. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14502290>

Hidalgo Yáñez, A. C. (2024). *Exploración sistemática sobre el impacto de la música en el desarrollo cerebral infantil*. [Bachelor's thesis], Quito: Universidad Tecnológica Indoamérica.

Ibáñez, T. (2015). La evaluación de aprendizajes durante la formación de intérpretes musicales. Aportes de un estudio de caso. *Revista NEUMA. Año 8 Volumen 2.* Universidad de Talca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5393935>

Jankowski, W. y Miklaszewski, K. (2001). En D. J. Hargreaves y A. C. North (eds.) *Musical Development and Learning: The International Perspective*. Londres: Continuum, pp. 134-150.

Johnson, M. (1987). *The body in the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista musical chilena*, 64(214), 52-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>

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

Katagiri J. (2009). The effect of background music and song texts on the emotional understanding of children with autism. *J Music Ther. Spring*; 46(1):15-31. doi: 10.1093/jmt/46.1.15. PMID: 19256729.

Klinger, L.G. & Dawson, G. (2001). Prototype formation in autism. *Development & Psychopathology*, 13, 113-124.

Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

López-Íñiguez, G. y Pozo, J. I. (2020) Influencia de las concepciones y prácticas docentes en el aprendizaje inicial de instrumentos musicales. En Pozo, J. I., Pérez-Echeverría, M. P., Torrado, J. A. y López-Íñiguez, G. (Coords.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 237-244). Ediciones Morata.

Maenner, M. J. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72.

Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., ... y Dietz, P. M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance summaries*, 69(4), 1.

Musumeci, O. (1998). ¿Deberíamos Cambiar Conservatorio por “Renovatorio”? Hacia un Modelo de la Idiosincrasia de los Conservatorios. *Fundamentos de Educação Musical*, Associação Brasileira de Educação Musical, Salvador.

Musumeci, O. (2001). Diferentes niveles de logro en hermanos que tocan el mismo instrumento: un estudio de casos en un conservatorio. *Actas de la 1ra. Reunión Anual de SACCoM*, Buenos Aires (en CD).

Musumeci, O. (2002). "Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible". *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. Ed. por Isabel C. Martínez y Orlando Musumeci. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina. https://saccomm.org.ar/wp-content/uploads/2024/04/2do_SACCoM.pdf

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Illinois: University of Illinois Press.

Organización Mundial de la Salud (2018). *Clasificación Internacional de Enfermedades, 11^a revisión*. Organización Mundial de la Salud. <https://icd.who.int/es>

Plaisted, K.C. (2001). *Reduced generalization in autism: An alternative to weak central coherence*. En J.A. Burack, T. Charman, N. Yirmiya & P.R. Zelazo (eds.) *The development of autism: Perspectives from theory and research* pp.149-169. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Pozo, J. I., Torrado, J. A. y Baño, L. (2020) La enseñanza de la música instrumental: viejas tradiciones, nuevos enfoques. En Pozo, J. I., Pérez-Echeverría, M. P., Torrado, J. A. y López-Íñiguez, G. (Coords.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 43-67). Ediciones Morata.

Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza. *Boletín Oficial del Estado 143, de 15/06/2013*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-6484>

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 18, 2853-2900, de 20/01/2007*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/22/1577>

Recomendación dirigida a la Consellería de Cultura, Educación y Universidad para que en tanto no se proceda a desarrollar el Decreto 229/2011 en los centros docentes no universitarios que imparten enseñanzas de régimen especial, la Consellería de Cultura, Educación e Universidade dé instrucciones para que, dentro de su autonomía organizativa y de gestión, los equipos directivos de estos centros consideren la atención a la diversidad en toda la estructura organizativa y

curricular del centro asegurando su tratamiento en el proyecto educativo y en los planes, proyectos o programas que lo conforman. *Valedor do Pobo. Galicia. Expediente: D.3.Q/5110/20. 28 de octubre de 2021.* https://www.valedordopobo.gal/wp-content/uploads/2022/06/5110-20-Recomendac-Educaci%C3%B3n-D_es.pdf

Rincover, A. & Koegel, R.L. (1975). Setting generality and stimulus control in autistic children. *Journal of Applied Behaviour Analysis, 8*, 235-246.

Salari, N., Rasoulooor, S., Rasoulooor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., ... Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics, 48(1)*, 112. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>

Scott, S. J. (2017). *Music education for children with autism spectrum disorder. A resource for teachers.* Oxford University Press.

Spiker MA, Lin CE, Van Dyke M, Wood JJ. Restricted interests and anxiety in children with autism. *Autism. 2012 May;16(3):306-20.* doi: 10.1177/1362361311401763. Epub 2011 Jun 24. PMID: 21705474.

Tafuri, J. (2001). En D. J. Hargreaves y A. C. North (eds.) *Musical Development and Learning: The International Perspective.* Londres: Continuum, pp. 73-86.

Torrado, J. A., Casas, A. y Pozo, J. I. (2005) Las culturas de la interpretación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología, 2005, 26* (2), pp. 259-269.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666792/culturas_torrado_ep_2005_ps.pdf?sequence=1

Tripiana Muñoz, S. (2017). Conocimiento acerca de las estrategias de práctica instrumental al inicio del Grado Superior de Música. *Revista Electrónica de LEEME. Number 39*, pp. 103-137. doi: 10.7203/leeme.39.9949 <http://musica.rediris.es/leeme>

Wing, L. (1981). Language, social, and cognitive impairments in autism and severe mental retardation. *Journal of autism and developmental disorders, 11(1)*, 31-44.

9. Anexos

9.1. Anexo I

Consentimiento informado de la fase 1

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Detección de características y necesidades de los alumnos con TEA en los conservatorios de música.

Investigadora: Ana Herráiz Alcántara

Programa: Trabajo Fin de Máster en Psicopedagogía

Universidad: Universidad Europea

Le invitamos a participar en un estudio cuyo objetivo es recabar información cualitativa de profesionales de la enseñanza musical que tengan experiencia con alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Esta investigación tiene como fin categorizar las necesidades de estos alumnos y elaborar planes de intervención psicopedagógica que mejoren su aprendizaje en los conservatorios.

La participación consiste en una entrevista que se realizará mediante una plataforma adecuada y será grabada para su posterior transcripción. Usted podrá decidir qué partes de la entrevista pueden ser grabadas y cuáles no, garantizando así su privacidad. También podrá optar por aportar su experiencia mediante un audio grabado o por escrito. En cualquiera de los casos, las grabaciones no serán publicadas ni difundidas en ningún medio.

Toda la información obtenida será tratada con estricta confidencialidad y empleada únicamente en la elaboración del Trabajo Fin de Máster. En dicho TFM no se incluirán nombres, procedencia, lugar de trabajo u otros datos que puedan identificarle. Sin embargo, se mencionará si el entrevistado es docente de un instrumento de viento, cuerda, percusión, Lenguaje Musical, etc., siempre que usted esté conforme con ello.

Su participación en este estudio es completamente voluntaria, pudiendo retirarse en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión y sin que esto tenga ninguna repercusión para usted.

Asimismo, no se prevén riesgos significativos asociados con su participación. Su colaboración contribuirá al desarrollo de estrategias psicopedagógicas que beneficien a los alumnos con TEA en el ámbito musical.

Para cualquier duda o aclaración, puede ponerse en contacto con la investigadora:

Ana Herráiz Alcántara

xxxxxxxxxx@gmail.com

+34 XXXXXXXX

Por medio de este documento, declaro que:

- CeHe sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio.
- CeEntiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento.
- CeAutorizo la grabación de la entrevista, con la posibilidad de decidir qué partes pueden ser registradas.
- CeParticiparé mediante la grabación de un audio de la entrevista realizada de manera interactiva y sincrónica.
- CeParticiparé mediante el envío de una grabación de un audio realizado individualmente tras recibir el guion de la entrevista.
- CeParticiparé mediante una entrevista escrita de modo individual tras recibir el guion de la entrevista.
- CeAutorizo que se asocie la información aportada a la docencia de una familia instrumental o asignatura teórica.

Gracias por su tiempo y disposición para colaborar en esta investigación. Su experiencia y conocimientos son esenciales para lograr los objetivos del estudio y contribuir al avance de la psicopedagogía en el ámbito musical.

Firmando este documento, doy mi consentimiento para participar en la investigación descrita.

Firma del participante:

Firma de la investigadora:

Fdo.:

Fdo.: Ana Herráiz Alijas

DNI:

DNI:

Fecha:

Fecha:

9.2. Anexo II

Transcripciones de las entrevistas realizadas a docentes de instrumento, Lenguaje Musical y otras asignaturas y psicóloga especialista en TEA con formación musical profesional entre el 16 de enero y el 25 de febrero de 2025.

Las transcripciones se encuentran registradas y alojadas en el siguiente repositorio virtual de acceso libre:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15021629>

9.3. Anexo III

Orientaciones metodológicas recogidas en el Protocolo – Tratamiento educativo del alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA) de la Xunta de Galicia (2016)

- a. **Aprendizaje sin error:** organizando tareas adaptadas al nivel de logro del alumno y dividiéndolas en pasos intermedios que pueda ir superando con éxito, seleccionándolas en función de los intereses que muestre y proporcionando la ayuda necesaria para realizarlas correctamente. La ayuda irá retirándose paulatinamente.
- b. **Encadenamiento hacia atrás:** en relación con el aprendizaje sin error. Se descompone una secuencia de aprendizaje en pasos consecutivos. Se proporcionará ayuda en todos los pasos y progresivamente se irá retirando este apoyo desde el último paso hasta el primero.
- c. **Moldeamiento:** descomponer una tarea compleja en pasos más simples de dificultad creciente, reforzando cada uno y apoyando los nuevos en los ya aprendido.
- d. **Entorno adaptado y estructurado:** proporcionar un entorno estable, ordenado, previsible, con pocos estímulos ajenos a lo que hay que trabajar y con actividades diversas que les permiten cambiar el foco y la demanda de atención y moverse. Emplear un lenguaje escueto y lógico.
- e. **Espera estructurada:** trabajar la inhibición de los impulsos gracias a la espera de un tiempo para que los alumnos puedan aportar su opinión.
- f. **Reforzadores de conducta:** son actividades u objetos (como pegatinas) relacionados con sus gustos que se emplean para reconocer pequeños logros, reforzar conductas positivas y mantener la motivación de los alumnos. Han de ser suficientemente interesantes.
- g. **Principio de Premack:** cuando dos estímulos se vinculan, el que tiene más probabilidad de ocurrir refuerza positivamente al que tiene menos. Al planificar una actividad muy agradable justo después de otra poco interesante, es probable que la menos gratificante se asuma con mejor predisposición siempre y cuando se asocie al segundo. Tiene vinculación con los refuerzos.
- h. **Establecimiento de una relación positiva:** desarrollar un apego emocional y una relación de confianza será una característica indispensable, aunque no suficiente) para que se produzca el aprendizaje.
- i. **Control del lenguaje no verbal:** el docente habrá de regular el volumen y el tono de voz así como su velocidad al hablar, cuidando su expresión facial y dirigiéndose al alumnado de manera individual.

- j. **Apoyo conductual positivo:** se centra en la prevención de conductas disruptivas mediante el desarrollo de habilidades de comunicación social, flexibilidad y planificación. Consta de una evaluación inicial en la que se registran el antecedente, la conducta y la consecuencia de la conducta para intervenir adecuadamente detectando la función de la conducta (atención, sensorial, evitación, etc.) para así diseñar estrategias relacionadas con la conducta que promuevan el desarrollo de habilidades en base al refuerzo positivo.
- k. **Autoinstrucciones dirigidas:** modelar el profesor una secuencia de tareas verbalizándolas externamente mientras se hacen para que el alumno las realice después, primero bajo la dirección e instrucción del docente, después verbalizando el alumno las instrucciones y, por último, realizándolas verbalizando internamente a modo de autoinstrucción.
- l. **Role-playing:** simular un momento de la vida real (por ejemplo: una audición) para que el alumno vaya adquiriendo las respuestas socialmente adecuadas en esa situación.
- m. **Guiones sociales, historias sociales, reglas sociales:** son estrategias que estructuran una situación dada en pasos sencillos y secuenciados para mejorar la competencia social en diferentes entornos.
- n. **Atribución excesiva y aprendizaje incidental:** la primera consiste en sobreinterpretar las acciones de un alumno dándoles un sentido educativo. El segundo consiste en atribuir sentido educativo a acciones de los alumnos (por ejemplo: la emisión de unos sonidos casuales) y aprovecharlo en el proceso de aprendizaje. Al dotar de sentido y reforzando sus producciones se favorece que se repita la conducta y que ésta se pueda moldear.

9.4. Anexo IV

Consentimiento informado de la fase 2

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Detección de características y necesidades de los alumnos con TEA en los conservatorios de música.

Investigadora: Ana Herráiz Alijas

Programa: Trabajo Fin de Máster en Psicopedagogía

Universidad: Universidad Europea

Se solicita su participación en el Trabajo Fin de Máster que tiene como objetivo elaborar una guía que oriente el diseño de intervenciones psicopedagógicas para alumnos con características dentro del autismo en los conservatorios de música.

La participación consistirá en la comunicación con el docente y con los padres para recabar información significativa relativa al discente. Asimismo, se prevé realizar una observación de la interacción entre docente y discente en el aula con el fin de enriquecer la comprensión de las características y necesidades de la situación.

Toda la información obtenida será tratada con estricta confidencialidad y empleada únicamente en la elaboración del Trabajo Fin de Máster. En dicho TFM no se incluirán nombres, procedencia, lugar de trabajo u otros datos que puedan dar lugar a identificaciones. Sin embargo, se mencionará el género y la edad del discente y la familia instrumental que cursa, siempre que se autorice a ello.

Su participación en este estudio es completamente voluntaria, pudiendo retirarse en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión y sin que esto tenga ninguna repercusión para usted.

Asimismo, no se prevén riesgos significativos asociados con su participación. Su colaboración contribuirá al desarrollo de estrategias psicopedagógicas que beneficien a los alumnos con TEA en el ámbito musical.

Para cualquier duda o aclaración, puede ponerse en contacto con la investigadora:

Ana Herráiz Alijas

xxxxxxxxxx@gmail.com

+34 XXXXXXXX

Por medio de este documento, declaro que:

- Ce He sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio.
- Ce Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento.
- Ce Autorizo la asistencia al aula de la investigadora.
- Ce Autorizo que aparezcan las características de edad y género del discente.
- Ce Autorizo que se asocie la información aportada a la docencia de una familia instrumental o asignatura teórica.

Gracias por su tiempo y disposición para colaborar en esta investigación. Su experiencia y conocimientos son esenciales para lograr los objetivos del estudio y contribuir al avance de la psicopedagogía en el ámbito musical.

Firmando este documento, doy mi consentimiento para participar en la investigación descrita.

Firma del participante:

Firma de la investigadora:

Fdo.:

Fdo.: Ana Herráiz Alijas

DNI:

DNI:

Fecha:

Fecha:

