

**L'Educació Artística i Física per a l'alumnat amb Necessitats
Específiques de Suport Educatiu: Manual docent amb propostes
de sensibilització, integració i inclusió**

ÍNDIX

L'Educació Artística i Física per a l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu: Manual docent amb propostes de sensibilització, integració i inclusió.....	1
1. INTRODUCCIÓ	5
1.1. Definicions clau	6
1.2. Estat de la qüestió: la diversitat a l'àmbit educatiu	7
2. ADEQUACIONS I ADAPTACIONS PER AL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT	10
2.1. Diversitat visual.....	10
2.1.1. Principis d'intervenció per a l'alumnat amb diversitat visual: generalitats	10
2.1.2. Intervenció en Educació Artística per a l'alumnat amb diversitat visual	12
2.1.3. Intervenció en Educació Física per a l'alumnat amb diversitat visual	14
2.2. Diversitat auditiva.....	17
2.2.1. Principis d'intervenció amb l'alumnat amb diversitat auditiva: generalitats	17
2.2.2. Intervenció en Educació Artística per a l'alumnat amb diversitat auditiva	18
2.2.3. Intervenció en Educació Física per a l'alumnat amb diversitat auditiva	20
2.3. Diversitat motriu	21
2.3.1. Principis d'intervenció per a l'alumnat amb diversitat motriu: generalitats	22
2.3.2. Intervenció en Educació Artística per a l'alumnat amb diversitat motriu	23
2.3.3. Intervenció en Educació Física per a l'alumnat amb diversitat motriu	25
Figura 5. Realització d'activitats a terra, d'esquerra a dreta: billar, golbol i bàsquet asseguts.	27
2.4. Trastorns generalitzats del desenvolupament	27
2.4.1. Principis d'intervenció per a l'alumnat amb TEA: generalitats	30
2.4.2. Intervenció en Educació Artística per a l'alumnat amb TEA	31
2.4.3. Intervenció en Educació Física per a l'alumnat amb TEA	33
2.5. Trastorn per Dèficit d'Atenció (TDA) i Hiperactivitat (TDAH).....	34

2.5.1. Principis d'intervenció per a l'alumnat amb TDAH: generalitats.....	35
2.5.2. Intervenció en Educació Artística per a l'alumnat amb TDAH.....	39
2.5.3. Intervenció en Educació Física per a l'alumnat amb TDAH.....	41
2.6. Socioafectiu.....	43
2.6.1. Principis d'intervenció per a l'alumnat amb un perfil socioafectiu divers: generalitats .	44
2.6.2. Intervenció en Educació Artística per a l'alumnat amb un perfil socioafectiu divers	45
2.6.3. Intervenció en Educació Física per a l'alumnat amb un perfil socioafectiu divers	49
3. PROPOSTES INTERDISCIPLINÀRIES	53
3.1. El joc de l'OCA	53
3.2. Més que capaços (<i>More Than Able</i>)	58
4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	64

1. INTRODUCCIÓ

La diversitat de l'alumnat és una realitat en l'àmbit docent i el professorat ha de ser coneixedor de com abordar-la, ja que al voltant de 100-150 milions d'estudiants compten amb algun tipus de diversitat funcional (García-Oca, & Arnau, 2011; García-Sotelo, 2016). Com que el terme *discapacitat*, en comportar el sufix “dis-” denota un aspecte pejoratiu i desqualificador de l'alumnat (Asún, 2016), en aquest document s'emprarà el terme “diversitat funcional” per a referir-se a l'alumnat amb Necessitats Especials de Suport Educatiu (NESE). Una revisió històrica sobre els usos terminològics mostra com s'ha anat passant per denominacions com “anormals” o “deficients mentals” (Molina, 1992), fins a l'actual denominació de “diversitat funcional”, molt més respectuosa amb la diversitat de capacitats que es poden trobar a les aules. Aquest concepte de diversitat en l'educació ja s'utilitzava en relació amb la diferència compresa com a element d'enriquiment, com a valor i com a condicionant per a la promoció de la innovació educativa (Gómez-Palacio, 2002), considerant-se com a requisits per al desenvolupament educatiu inclusu la implicació de l'equip directiu, la creació d'equips docents i el suport de l'administració educativa (García-García, 2005).

Legislativament parlant, s'ha passat d'una defensa de la integració educativa (Gómez-Palacio, 2002) a una de la inclusió educativa, fins i tot es considera una superació del concepte d'integració (Sola et al., 2006) i està caracteritzada per l'oportunitat de participar (Cardona, 2005b) per part d'aquelles persones que presenten capacitats diferents. Pel que fa a això, García-García (2005) ha assenyalat que el moviment inclusu se circumscriu als drets de les persones discapacitades, per a intentar oferir una educació de qualitat; a més que ha d'arribar a suposar la integració total i, per tant, un model d'escola amb importants canvis, quant a fins i objectius (Gómez-Palacio, 2002), orientats a la major participació dels diferents agents implicats en el procés d'ensenyament/aprenentatge: estudiants, professorat i famílies. Bernabé, Alonso i Bermell (2016) han arribat a la conclusió que una anàlisi legislativa fins a l'actualitat demostra

com les transformacions en les referències legislatives sobre la inclusió de la diversitat no han sigut tan quantioses ni significatives com caldria: ara bé, pareix que s'ha aconseguit una major sensibilització social respecte a la inclusió de la diversitat en el desenvolupament curricular.

Durant el curs 2016-2017, el sistema educatiu espanyol va acollir 8.135.876 estudiants d'ensenyaments de règim general no universitari, mostrant un increment del 42,1% en l'última dècada (Alcaraz-García i Arnaiz-Sánchez, 2020). Per tant, és necessari que el professorat estiga format per a saber com atendre i ensenyar l'alumnat, de manera que aquest pugui desenvolupar el seu màxim potencial de forma integral, que possibiliten espais inclusius caracteritzats per l'acceptació i la pertinença (Cardona, 2005a). Això adquireix especial rellevància a l'empara de la LOMLOE (*Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació*), concretada en el *Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària*, que posa més èmfasi en la diversitat de l'alumnat i la necessitat d'incloure'l a l'aula com a formes de garantir el respecte i l'acceptació de la diferència com a element enriquidor i no discriminador.

1.1. Definicions clau

En aquest apartat, s'abordaran les definicions clau relacionades amb els continguts bàsics necessaris per a fer front a la formació de l'especialista de Pedagogia Terapèutica en assignatures com l'Educació Física i l'Educació Artística (Música i Plàstica). Sabent que la diversitat és fruit de la interacció entre les característiques de la persona i l'ambient en què es desenvolupa (Asún, 2016), sorgeixen tres termes que, estant relacionats entre si, requereixen clarificació, és a dir: deficiència, discapacitat i minusvalidesa.

- Deficiència: pèrdua o anormalitat d'una estructura o funció psicològica, fisiològica o anatòmica, adquirida, permanent o temporal (Ricoy, & Feliz, 2002). Poden ser:

intel·lectuals, auditives, lingüístiques, visuals, motrius, desfiguradores, visceral, generalitzades o múltiples (Sola et al., 2006).

- Discapacitat: restricció o absència (deguda a una deficiència) de la capacitat de dur a terme una activitat en la forma o dins del marge que es considera normal. Suposa que no es poden desenvolupar amb normalitat les tasques de la vida quotidiana (Ricoy, & Feliz, 2002). Poden ser: conductuals, comunicatives, locomotrius o de cura personal (Sola et al., 2006). Dueñas (2001) assenyala que reflectiria les conseqüències del dèficit des del rendiment i la capacitat de l'individu.
- Minusvalidesa: situació desavantajosa per a un individu determinat, conseqüència d'una deficiència o d'una discapacitat, que li limita o impedeix l'exercici d'un rol que és normal si és el cas, en funció de l'edat, sexe i factors socials i culturals (Asún, 2016). Poden ser: d'orientació, físiques, motrius, ocupacionals, socials o econòmiques (Sola et al., 2006).

1.2. Estat de la qüestió: la diversitat en l'àmbit educatiu

Tot i el nombre creixent d'alumnat amb diversitat, en la societat i al mateix centre educatiu, continuen trobant-se barreres (p. ex., institucionals, físiques i conductuals), que exclouen i invisibilitzen aquest alumnat (Gómez-Galindo et al., 2016; Ríos, 2017). Ja des de la dècada dels setanta, amb l'*Informe Warnock*, es reconeixia la problemàtica que podia suposar la categorització fixa de l'alumnat amb determinades dificultats (Gómez-Palacio, 2002); per això, el terme "necessitats educatives especials" es va considerar més positiu, encara que acabara suposant una certa exclusió per a l'alumnat. A més d'aquestes barreres, a la ment de l'alumnat continuen prevalent idees i estereotips negatius poc fidels a la realitat; i que, a més, posen de manifest la manca d'informació i sensibilització cap a l'alumnat amb diversitat funcional (Pomares-Puig, 2014). Aquesta manca d'informació no rau únicament en l'alumnat,

sinó també en el professorat, qui no sap com afrontar l'atenció a la diversitat, percebant-la com un problema més que com un repte docent (Martos-García, 2018); de fet, Cardona (2005a) ha assenyalat les considerables diferències en les respostes i actituds de la diversitat cap a la inclusió entre professorat generalista i especialista en Pedagogia Terapèutica.

Així doncs, per a afavorir la inclusió de l'alumnat amb diversitat, cal conscienciar la comunitat educativa i oferir propostes de familiarització i sensibilització de l'alumnat, per a arribar a la inclusió a l'aula (Menescardi et al., 2020; Yupanqui et al., 2014); ja que aquesta és un dret basat en el fet que qualsevol forma de segregació o discriminació és moralment reprovable (Cardona, 2005a). Ricoy i Feliz (2002) han assenyalat com aquest concepte d'inclusió suposa que es promoga un únic sistema educatiu per a tot l'alumnat, caracteritzat per xarxes de suport naturals que possibiliten espais cooperatius flexibles i comprensius. Aleshores, seran les activitats de sensibilització les que permetran a l'alumnat en formació vivenciar els obstacles als quals s'enfronta el seu futur alumnat amb diversitat i per a pal·liar els prejudicis negatius associats (Pomares-Puig, 2014). Per això, l'objectiu d'aquest capítol és, d'acord amb els perfils determinats per la legislació (figura 1), establir propostes de treball encaminades a la inclusió, passant per la sensibilització de l'alumnat. A fi de la consecució d'aquest objectiu, s'han pres com a punt de partida les assignatures d'Educació Física i Educació Artística (Música i Plàstica), tenint en compte que es requereix una utilització globalitzada del cervell que la converteix en la més adequada eina d'estimulació per a l'alumnat en procés de formació (Peñalba, 2017).

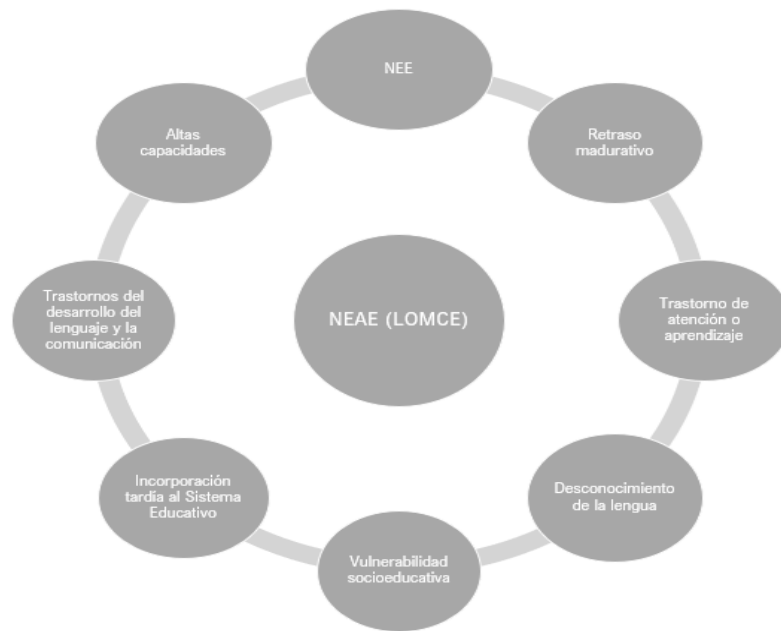


Figura 1. Perfils d'alumnat amb NESE segons la LOMQE.

En la LOE (2006) i la LOMQE (2015), s'estableixen els grups destinataris de les diferents mesures d'atenció a la diversitat i que, per tant, requereixen una atenció diferent de l'ordinària (i. e., alumnat amb necessitat específica de suport educatiu, NESE), entre aquest estudiantat trobem: l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) per la seua discapacitat física, psíquica o sensorial, l'alumnat que presenta trastorn greu de la conducta o té trastorns d'atenció o d'aprenentatge. En aquest capítol, únicament s'abordaran els perfils de NEE física/motriu, sensorial, així com el TDAH i el TEA.

2. ADEQUACIONS I ADAPTACIONS PER AL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT

2.1. Diversitat visual

La diversitat visual engloba les deficiències que limiten una o més de les funcions bàsiques dels ulls, entre elles, l'agudeses visual, adaptació a la foscor, la visió del color, la visió perifèrica, etc. (Ríos, 2003). Una de les classificacions més genèriques, però també la més expandida, és la de dèficit visual total (ceguesa) o parcial (ambliopia) (Asún, 2016). Davant aquests casos, el tractament pedagògic no és el mateix, ja que presenten característiques molt diferenciades (Guerrero, & López, 2006c).

Dins de les possibilitats de l'alumnat amb diversitat visual, cal tenir en consideració que es pot donar un retard en l'àmbit motriu en les habilitats de manipulació (i. e., agafar objectes), així com en els desplaçaments com a conseqüència dels problemes en l'àmbit perceptiu (i. e., dificultats d'orientació i mobilitat) ocasionats per la manca de visió (Asún, 2016; Ríos, 2003). Alhora, la menor quantitat i qualitat d'experiències motrius, així com el fet de no poder imitar els moviments dels altres, pot ocasionar poca confiança en les seues pròpies capacitats i la realització d'aquests amb incertesa (Asún, 2016).

Juntament amb les citades problemàtiques motrius, es poden donar dificultats en la construcció d'oracions de dues o més paraules, en l'ús dels pronoms, en l'autoestima i en la integració social (Guerrero, & López, 2006c).

2.1.1. Principis d'intervenció per a l'alumnat amb diversitat visual: generalitats

Les persones amb pèrdua visual tenen algunes necessitats que marcaran les adequacions i adaptacions que puguin efectuar-se en l'àmbit educatiu: han de sentir-se benvinguts i benvingudes per a arribar a connectar socioafectivament, han de sentir-se convidats i

convidades a reptes que estimulen el seu creixement, s'han d'afavorir moments de conscienciació de les seues pròpies fortaleeses, s'han d'oferir oportunitats d'aprenentatge experimental i fortuït, s'han de sentir inclosos i incloses en les discussions grupals, s'han de sentir segurs en l'espai físic de l'aula... (Gómez-Palacio, 2002). Guerrero i López (2006c) han assenyalat que les intervencions amb aquest alumnat han de tenir propostes específiques per a l'orientació i la mobilitat i per a l'estimulació visual (discriminació de formes, colors i discriminació de figura-fons). Aquestes últimes àrees específiques podran ser treballades especialment des d'assignatures com ara l'Educació Física i l'Educació Artística, cosa que justificaria les propostes aquí plantejades.

Algunes de les adaptacions/adequacions que poden fer-se amb aquest alumnat són (Ríos, 2003):

- Si hi ha restes visuals, cal potenciar-les, utilitzant colors cridaners que puguen identificar. Per això, caldrà conèixer les característiques de la seua visió.
- Cal tenir en compte que l'alumnat amb diversitat visual pot presentar por de xocar amb elements de l'entorn o materials, així com del desconegut, de caure, de colpejar-se, etc., per tant, serà recomanable comptar amb un alumne o alumna guia que els ajude quan es desorienten o que els guie en el procés per l'espai.
- Proporcionar més informació. Se'ls ha d'informar prèviament d'allò que es tractarà a classe. Cal tenir en consideració que, en absència de visió, els sons arriben amb profusió i es pot generar una sobrecàrrega d'informació o soroll. Per això, convé mantenir un ambient de silenci a l'hora d'explicar les activitats. Així mateix, el professorat s'ha de col·locar en un lloc des del qual el senta bé mentre li transmet la informació.

- En la mateixa línia, quan els parlem, no hem de cridar ni denotar al nostre to de veu una actitud paternalista o de tractament diferent de la resta, ja que pot motivar o desmotivar l'alumnat cap a la pràctica.
- A més, a l'hora de comunicar-nos, hem d'utilitzar el seu nom i, si és possible, establir un contacte físic lleuger al braç i identificar-nos. Això els permetrà identificar l'interlocutor o interlocutora en cas de soroll. La informació verbal ha de ser clara, evitant paraules com "aquí", emprant preferiblement altres indicacions com la ubicació respecte a ell mateix: dreta, esquerra, etc.
- Si es proporciona a l'alumnat informació escrita, cal aprofitar la resta visual presentant la informació ampliada, o en casos de ceguesa total, en format Braille.

2.1.2. Intervenció en Educació Artística per a l'alumnat amb diversitat visual

El desenvolupament de les àrees cognitivopreceptiva, perceptivomotriu i afectivoexpressiva es poden veure influïdes positivament per la realització d'activitats musicals (García Rodríguez, 2005).

Abans de plantejar qualsevol activitat musical, l'espai ha d'estar prou il·luminat i lliure d'objectes innecessaris: només s'han de disposar els instruments i eines específics imprescindibles per a cada tasca. Arter i Lavelle (2000) han posat especial èmfasi en els avantatges derivats de la pràctica musical en alumnat amb diversitat visual i l'han presentat com a teràpia d'autoacceptació de la mateixa condició. Igualment, abans de plantejar les activitats d'expressió plàstica, Zarur (2017) recomana partir de l'anàlisi del tipus de ceguesa per a poder estructurar més adequadament el treball del traç en la representació gràfica. Davant d'aquestes classes de necessitats d'adaptació dels espais i les pràctiques "convencionals", es fa imprescindible garantir la formació del professorat, per tal d'assegurar la millor formació de l'alumnat amb diversitat visual, tal com han assenyalat Clark i Murphy (1999).

Quan es tracte de compondre o fer servir el paper per a tractar de plasmar gràficament, s'haurà de recórrer al format A3 i, per a aquelles activitats compartides en parelles, trossos de paper continu disposats sobre el terra a mida 3xA3. Així, es facilita la visió, en aquells casos en què hi haja restes i, en cas contrari, es facilita la tasca en poder-se fer amb altres materials com pinzells, pintures de dit o similars, que en cas d'A4 no resultarien tan fàcils d'usar en una taula normal d'aula, sobretot, davant casos amb diversitat visual. Tanmateix, més enllà de promoure la utilització d'uns materials concrets i de proposar unes o altres activitats, en l'àmbit artístic, davant la diversitat visual, Llamazares, Arias i Melcon (2017) han assenyalat la importància del desenvolupament de la creativitat, del potencial creatiu des de la creació artística per a desenvolupar el pensament divergent, la resolució de problemes, aspectes que permetran millores en qualsevol àmbit de les seues vides. Per això, precisament, és necessari treballar activitats plàstiques amb tècniques artístiques que permeten la barreja de textures, que els porten a "tocar" aquest producte artístic realitzat i el facen més visible per a la persona amb dificultats de visió.

En cas que es tracte de treballar la motricitat més genèrica, però sense oblidar la llibertat del moviment expressiu, cal plantejar activitats amb moviments repetitius, que permeten no només acabar d'assegurar-se personalment en la realització de cada moviment proposat, sinó que els permeta sentir-se segurs en l'espai de treball escolar. La necessitat de seguretat durant la realització de moviments lliures, marcats únicament pel tempo de la música i el caràcter que ofereix, alhora, implica que insistim en la repetició molt més que en altres perfils. Ara bé, davant d'una altra diversitat, l'exemplificació dels moviments que es poden presentar durant una activitat, han de ser plantejats de dues maneres: directrius verbals molt clares a l'inici i durant l'activitat; a més, en casos molt extrems d'inseguretat i introversió, es pot recórrer al plantejament d'una activitat inicial de "maniquí" en què per parelles es procedirà a donar directrius de cada moviment com si es tractara de col·locar les posicions d'un maniquí

d'aparador. Això només ho faríem amb tota la classe si comprovem que l'alumnat amb diversitat visual no acaba de comprendre les instruccions o es bloqueja; però, tal com hem indicat, sempre seria una activitat de maniquí per a tota la classe, de forma que no es trencara la dinàmica de l'aula i no se sentira assenyalat amb aquest ajut perquè tot l'alumnat l'hauria de fer.

Les activitats d'acompanyament instrumental i de creació compositiva amb instrumental de xicoteta percussió són fonamentals per al desenvolupament motor fi, imprescindible per a la fluïdesa durant la lectura Braille. Igualment, el treball amb instruments casolans, els quotidiàfons, permetran un aprofitament dels objectes quotidians des d'un altre punt de vista: ja no seran sorolls que puguen sorprendre negativament, sinó que seran sorolls que es puguen convertir en música i, per tant, una forma diferent de percepció de l'entorn més atractiva. En aquest sentit, Díaz (1998) fa referència als quotidiàfons com una manera d'explorar i experimentar amb el so per a crear d'una forma diferent, possibilitant una infinitat de respostes creatives per part de l'alumnat (Arkoschky, 2005).

2.1.3. Intervenció en Educació Física per a l'alumnat amb diversitat visual

En l'àmbit de la motricitat, en relació amb l'àrea d'educació física, l'alumnat amb diversitat visual pot tenir dificultats en la marxa, des de rigidesa i lentitud, suport pla o sense seqüència, arrossegament de peus, passos curts, trajectòria desviada, mans avançades amb palmes cap a fora, peus separats, etc. També, poden tenir dificultats en la cursa, que vagen des de l'escassa elevació dels genolls, impulsió i rígid suport a terra, no sentint-se segurs en la fase de vol de la cursa; així com dificultats en aspectes perceptivomotrius, per exemple, la percepció de l'esquema corporal, dificultats d'orientació espacial, control tònic postural, complicacions a l'hora de mantenir l'equilibri i inseguretats motora, a més de retard en el desenvolupament de la

motricitat (Asún, 2016). Algunes consideracions a tenir en compte seran (Asún, 2016; Ríos, 2003):

- Concedir-los més temps o proposar-los activitats de menor exigència, sense qüestionar l'autonomia (p. ex., realitzar un menor desplaçament, concedir-los més “vides”, etc.).
- Promoure un clima de participació entre iguals, de forma que la resta de l'alumnat accepti l'alumne o l'alumna amb NEE.
- En l'àmbit pràctic, dins d'educació física, cal treballar l'esquema corporal (i. e., coneixement del seu cos, autonomia personal, control de l'equilibri i respiració), així com desenvolupar al màxim la percepció sensorial i la percepció espaciotemporal.
- Com a recomanacions pel que fa a l'espai, cal conèixer bé l'espai de pràctica i ús (p. ex., gimnàs, pati, vestidors...), així com el material.
- Utilitzar activitats en què els nens i nenes puguin ser els protagonistes fent servir la resta de sistemes sensorials per a recollir dades de l'entorn, com per exemple sons, tacte, etc. Cal potenciar les capacitats tàctils i auditives, per exemple, mitjançant activitats com guies, jocs amb ulls tapats, etc. (figures 2 i 3). En aquest sentit, es pot fer servir un bastó com a element perquè ell o ella pugui allargar el seu camp de percepció tàctic.
- A més, Reina i Roldán (2019) proposen emprar ulleres simulant determinades diversitats (figura 2).



Figura 2. Exemples d'ulleres (Reina i Roldán, 2019) a la dreta i la creació per a l'aplicació a l'aula, a l'esquerra.

- Pel que fa a l'ús de materials, serà recomanable l'ús d'aquells amb informació sonora (p. ex., brúixola), així com adaptar les activitats per a incorporar estímuls sonors de reconeixement dels companys i companyes (p. ex., en activitats de persecució, desplaçar-se botant una pilota, figura 3).



Figura 3. Activitats de sensibilització de l'alumnat, a l'esquerra amb un antifaç en què la persona que simula la diversitat va darrere, deixant-se guiar pel company o companya, i a la dreta fent passades amb un mòbil amb suport sonor on simula la diversitat l'alumne o alumna del centre del roble.

A més d'aquestes qüestions, es recomana fer tasques on s'incloguen accions motrius en entorn estable (p. ex., atletisme, jocs de psicomotricitat, pilates), accions motrius d'oposició (p. ex., judo), accions motrius de cooperació-oposició com ara golbol, futbol per a cecs, bàsquet per a cecs, entre altres (Asún, 2016).

2.2. Diversitat auditiva

Entesa com la disminució de la capacitat d'audició i podent suposar dificultats en els seus intercanvis comunicatius (Asún, 2016), es pot classificar segons el moment d'aparició (a), la localització de la lesió (b) i el grau de pèrdua auditiva (c), és a dir: (a) Prelocutives o postlocutives, en funció que s'haja produït abans o després de l'adquisició de la parla. (b) Per conducció, neurosensorials, mixtes i centrals, en funció de la localització de la lesió. (c) Audició normal, pèrdua auditiva lleugera, pèrdua auditiva moderada, pèrdua auditiva moderadament greu, pèrdua auditiva greu i pèrdua auditiva profunda, en funció de la gravetat (Ríos, 2003).

L'alumnat amb diversitat en l'audició podrà fer qualsevol mena d'activitat, sempre que no tinga problemes en la visió i puga entendre què ha de fer; encara que, sobre el desenvolupament cognitiu no hi ha hagut sempre unanimitat sobre això (Guerrero, & López, 2006a). Gómez-Palacio (2002) ha assenyalat algunes de les problemàtiques que aquest perfil pot enfrontar a l'hora de l'aprenentatge: manca d'atenció, retraïment, explosions impulsives; a més, cal tenir en compte que, si té afectada l'orella interna, pot tenir dificultats d'equilibri i coordinació. A tot això, pot afegir-se que aquest alumnat pot presentar dificultat de discriminació auditiva amb el món exterior, reacció davant d'estímul, seguiment del ritme, capacitat d'anticipació, etc.; també pot arribar a presentar dificultats per a establir intercanvis lingüístics amb els seus iguals (Guerrero, & López, 2006a). Per això, serà convenient des d'assignatures com l'educació física per a potenciar l'organització espacial i la comprensió d'activitats reglades (Ríos, 2003), i des de l'educació artística per a desenvolupar una autoestima positiva des del coneixement de les seues emocions.

2.2.1. Principis d'intervenció amb l'alumnat amb diversitat auditiva: generalitats

Guerrero i López (2006a) consideren que la resposta educativa davant aquesta diversitat s'ha de centrar en: la implementació d'un sistema comunicatiu efectiu per a facilitar la

comunicació amb l'entorn escolar, la potenciació de diferents canals sensorials per a la recepció de la informació, la millora de la integració i interacció social, la confecció d'adaptacions curriculars inclusives significatives, el desenvolupament de l'autonomia personal i social, la millora dels components de la personalitat (autoconcepte...) i l'adaptació d'elements organitzatius d'accés al currículum. Seguint Asún (2016) i Ríos (2003), algunes de les adaptacions/adequacions que es poden realitzar amb aquest alumnat són:

- Així mateix, i com hem esmentat anteriorment, cal assegurar la comunicació entre el professorat i l'alumnat; per això, el professorat ha d'assegurar-se de la comprensió de la llengua oral, controlant la seua atenció mitjançant algun senyal. A més, ha de tenir bona visibilitat del professorat quan parla per a poder llegir-li els llavis (per tant, cal parlar clarament, a poc a poc, a la cara i vocalitzant). També, es poden emprar alternatives als senyals acústics com poden ser els visuals (p. ex., dibuixos, imatges, mà enlaire per a cridar la seua atenció, escrits amb l'explicació de les activitats, etc.) o tàctils. A més, seria convenient conèixer la llengua de signes (altres llengües per a comunicar-nos). De la mateixa manera, s'aconsella exemplificar sempre l'activitat que s'explica.
- A escala general, i igual que es comentarà per a la resta de diversitats esmentades en aquest capítol, sempre que es pugui es tractarà d'involucrar en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat el mateix alumnat col·laborador que contribueix a facilitar el seguiment de la sessió.

2.2.2. Intervenció en Educació Artística per a l'alumnat amb diversitat auditiva

Les dificultats en l'audició poden comportar certes limitacions a l'hora de la comunicació verbal. Des de la música, partint de la interpretació que llenguatge musical i llenguatge oral es desenvolupen de forma paral·lela des del naixement (Peñalba, 2017), les

aportacions del treball musical no poden obviar-se a l'hora de garantir l'adequada formació de l'alumnat amb diversitat auditiva; ja que, com ha assenyalat Lafuente (2021), els avenços tecnològics i organitzatius han facilitat la inclusió d'aquest alumnat. En aquesta mateixa direcció, Reynoso (2010) considera que les lleis psicològiques del desenvolupament lingüístic i del desenvolupament musical són les mateixes; llavors, parlaríem d'utilitzar ritmes, adaptacions amb combinacions instrumentals que garantisquen la percepció i recepció per part de l'alumnat amb dificultats d'audició. Ruiz (2011) ha mostrat les possibilitats d'aplicació d'un programa musical per a la rehabilitació de dislàlies i disfonies, mostrant l'important impacte d'aquesta mena de pràctiques davant aquestes dificultats del llenguatge.

Tot i que, des de l'Expressió Plàstica, l'alumnat podrà fer la majoria de les possibles activitats, ja que només es tractaria de facilitar-ne les instruccions de forma clara i concreta. Així, Flores i González (2020) han comprovat com el desenvolupament expressiu del grafisme mitjançant la pintura possibilita canvis en les relacions socials de l'alumnat. Això també es traduiria en participacions creatives col·lectives, remarcant-se la ja esmentada importància de les capacitats creatives d'aquest alumnat.

Les dificultats lingüístiques derivades de les diferents problemàtiques auditives es poden veure, en certa forma, pal·liades gràcies a la utilització de la música com a eina de suport (Ortega et al., 2019; Ruiz, 2011). Cal no oblidar que la música i el llenguatge comparteixen objectes sonors que comparteixen característiques acústiques com la tonalitat, la sonoritat, el timbre i el ritme (Igoa, 2010). Atenent això, a l'hora de treballar amb les dificultats lingüístiques derivades de la diversitat auditiva, podrien treballar-se alguns dels principis bàsics que sustenten la tècnica vocal:

- Exercicis de respiració que permeten relaxar el cos i, així, una millor preparació per al procés d'articulació.

- Treball visual i tàctil d'exercicis de vocalització amb escales amb acompanyament pianístic: vocals obertes primer; després, les consonants amb l'ordre habitual (p, b, m, t, d, n, k, g, f, l, n, ll, s, z, pl i br).
- Jocs de diferenciació tímbrica amb instrumental de membranes amb caixes de ressonància especialment grans (timbals, bombos, congues, bongoes, tambors, darbukkes i djembés).
- Exercicis de desplaçament amb una selecció instrumental que presente preponderància de baixos electrònics i a un volum considerable i/o bé mitjançant auriculars connectats sense fils a l'equip de so. Igualment, es comptarà amb una persona que realitzarà una tasca d'acompanyament marcant els temps del compàs a l'avantbraç, com a guia.
- El treball dels sons de l'entorn incorporats a improvisacions musicals serà primordial com a forma creativa d'aproximació al coneixement de l'entorn, alhora que com a manera de treballar la improvisació-composició en una línia similar a les propostes musicoterapèutiques.

Com a síntesi, tant si es treballa amb la música com amb la plàstica, serà molt important partir de la transmissió d'ordres de forma concisa, amb prou intensitat perquè quede clara cada activitat, però sense oblidar la possibilitat de comptar amb un micròfon per a multiplicar aquesta intensitat.

2.2.3. Intervenció en Educació Física per a l'alumnat amb diversitat auditiva

- En l'àmbit personal, cal treballar l'adquisició de la consciència (relaxació, respiració, coneixement del cos, percepció sensorial i espaciotemporal) i expressió corporal. Això permetrà, alhora, poder plantejar activitats en què aquest estudiantat es

convertisca en protagonista (p. ex., mímica, realització de figures amb el cos, com l'abecedari o emprar l'alfabet dactilològic) (figura 4).

- A escala de grup, cal desenvolupar la sociabilitat i l'afectivitat, així com la integració dins del grup. Per tant, en jocs i esports d'equip, cal assegurar prèviament el coneixement de les normes i pautes a seguir, així com valors i actituds.
- Pel que fa al contingut, cal procurar que quan es treballa el bloc d'expressió corporal, i en particular les activitats rítmiques, cal assegurar-se que l'alumnat perceba les vibracions. Per això, es recomana baixar les freqüències agudes i pujar les greus.



Figura 4. Activitats en què l'alumnat empra l'alfabet dactilològic (esquerra), sent l'escultor i deixant-se guiar pel company o companya (centre), i realització de lletres de l'abecedari amb el cos (dreta), en què l'alumnat amb diversitat visual es converteix en protagonista.

2.3. Diversitat motriu

La diversitat funcional de l'alumnat en l'àmbit motriu pot ser diversa i s'entén com l'alternació de l'aparell locomotor causada pel funcionament deficient del sistema nerviós central, el sistema muscular, el sistema ossi o una interrelació que dificulta o impossibilita la mobilitat funcional de l'alumnat. A més, d'acord amb Ríos (2003), engloba:

- Malformacions congènites com luxació congènita de maluc, malformació congènita de membres o de la columna vertebral, etc.

- Afeccions congènites sistèmiques o generalitzades de l'esquelet com osteogènesi imperfecta, acondroplàsia, osteocondrodistròfies (Morqui, etc.).
- Osteocondrosi com la malaltia de Perthes, Scheurman, etc.
- Afeccions articulars tipus artritis o artrosi.
- Afeccions neuromusculars com paràlisi cerebral, espina bífida, distròfies musculars, afeccions de nervis perifèrics, paràlisis obstètriques, etc.
- Altres afeccions neurològiques com esclerosi múltiple, ELA, poliomielitis, etc.

Les possibilitats de l'alumnat amb aquesta diversitat depenen de la seua afecció, però trobarem que tindran dificultats de mobilitat en algun dels seus membres, així com és possible que tinguen problemes en l'equilibri o la deambulació, si tenen afectats els membres inferiors, així com dificultats de manipulació si tenen afectats els membres superiors. A més, poden presentar dificultats relacionades amb la respiració i complicacions comunicatives (Olaya, 1999; Reina, & Roldan, 2019; Ríos, 2003).

2.3.1. Principis d'intervenció per a l'alumnat amb diversitat motriu: generalitats

Pel que fa a la intervenció, i atés que encara hi ha centres que compten amb barreres per a aquesta mena d'alumnat, caldrà tenir en compte les adaptacions d'accés al currículum (major autonomia):

- a) Eliminar barreres: han de poder maniobrar per l'espai, accedir amb elevador o ascensor, tenir un lavabo adaptat i accessible (inodor adaptat, etc.), suprimir escales i instal·lar rampes suaus, col·locar passamans a les rampes, ampliar les dimensions de les portes (80 cm).
- b) Habilitar l'espai educatiu i els recursos materials: pupitres i mobiliari adaptat, ajudes tècniques per a canvis posturals (com falques, estabilitzadors o matalassos, reptadors),

facilitació de caminadors, tricicles i bicicletes adaptats per als desplaçaments al centre, de juguines amb polsadors, adaptacions per a la manipulació (com polseres llastades, fèrules), jocs de taula fixats amb velcro/ventoses o gomes elàstiques, llapis grossos o adaptats, adequació dels materials didàctics, programes d'ordinador amb escaneig i emuladors de teclat en la pantalla, coberts adaptats, etc.

Guerrero i López (2006b) consideren que, a més de tot el que hem esmentat anteriorment, s'han de fer adaptacions en allò que han anomenat elements personals, és a dir: un orientador, un fisioterapeuta, un logopeda i un especialista en Pedagogia Terapèutica.

2.3.2. Intervenció en Educació Artística per a l'alumnat amb diversitat motriu

La predisposició de l'ésser humà cap a la música és una cosa innata (Peñalba, 2017), donant-se respostes en l'àmbit anatòmic amb prou evidències empíriques (Peretz, 2006). Davant això, només queda aprofitar-la perquè l'alumnat amb diferents dificultats motrius es veja positivament influenciat per la realització de pràctiques de moviment musical; ja que aquest procés musical té un impacte no només físic en el practicant, sinó neuronal, que possibilita canvis estructurals al cervell deguts a l'entrenament musical (Peretz, 2006).

Thaut, Kenyon, Schauer i McIntosh (1999) defensen la utilització de la música en activitats per al desenvolupament psicomotriu, ja que no només produeix emocions, sinó que activa zones relacionades amb el sistema motor que faciliten la sincronització de moviments. I, encara que música i psicomotricitat vindrien a ser complementàries (Ortega et al., 2019), no es pot oblidar el fet que, més enllà de la motricitat gruixuda, la fina també és fonamental i així s'ha de treballar durant la formació inicial del professorat des d'activitats com la pràctica amb instruments musicals. En aquest sentit, Ortega, Martos, Argoty i Báez (2019) han assenyalat que el desenvolupament de la psicomotricitat també necessita la veu i els instruments musicals i no només del treball corporal més "gruixut".

Algunes activitats interessants serien:

- Exercicis de desplaçament en què el tempo de la música i marcar cada temps del compàs decideixen com i quan trepitgem per desplaçar-nos per l'espai. L'important serà que les peces han de ser molt marcades i amb diferents velocitats, ateses les possibilitats motrius gruixudes de cada estudiant.
- Exercicis de treball del so i del silenci com a forma de controlar el baveig en aquells casos amb paràlisi cerebral, per exemple. Es pot partir d'aturar la música i deixar de cantar quan succeísca, alhora que piquen de mans, també; com a reforç, es pot utilitzar el signe de silenci de negra, que actuaria com a pictograma facilitador del concepte de silenci (sense obviar l'aprenentatge d'un concepte musical).
- Continuant amb l'alumnat amb paràlisi cerebral, interessa el treball de llengua: producció de sons llargs i curts amb acompanyament pianístic (interval·ls de tonalitats majors), mitjançant espetecs de llengua, per exemple, o bé amb articulació de determinades síl·labes.
- En el cas de la diversitat corporal, és millor no improvisar, sinó que tot estiga molt controlat i regularitzat pel treball rítmic.
- La motricitat fina pot desenvolupar-se de dues maneres diferents, per exemple: activitats per al desenvolupament de la pinça digital amb instrumental que utilitzi baquetes (plaques) i altres per a treballar la flexibilitat digital, alhora que mantenir el to muscular com el colpeig sobre panderetes de pegat.
- El moviment expressiu és treball obligat perquè se suavitzen els moviments de motricitat més genèrics, aquells que permeten la relació amb l'alteritat: és a dir, si volem garantir que l'alumnat més divers s'aproxime a la resta amb suavitat, sense brusquedat motriu, cal anar més enllà del moviment mecànic i treballar el

gest expressiu en la línia dels principis dalcrozians: respostes lliures davant la música, activitats de mímica-imitació...

Araujo i Gabelán (2010) consideren que l'artteràpèutic ha de combinar-se amb el psicomotriu, desenvolupant-se propostes caracteritzades per l'estimulació de sensacions inconscients bloquejades, treballant-se l'exploració i expressió artística lliure, des de muntatges com el laberint (orientat a estimular l'equilibri i els reflexos relacionats amb la motricitat, així com la creació de les estructures plàstiques-decoratives que el constituiran). Per la seua part, Viñuelas (2009) insisteix en la importància de treballar amb el color des de la utilització d'elements de la natura com les plantes, per exemple. Tot i això, en una escala més simplista i general, cal assenyalar la necessitat d'adequació de l'accés als diferents materials emprats en cada proposta pràctica: pinzells adequats, paper i altres suports d'expressió plàstica a l'alçada adequada per a utilitzar-los, pintures de dit i/o d'ús amb pinzell (en cas necessari). També, cal usar un paper prou gruixut perquè no es trenque quan s'utilitze.

2.3.3. Intervenció en Educació Física per a l'alumnat amb diversitat motriu

Pel que fa a l'assignatura en qüestió, la resposta educativa de l'alumnat s'ha de guiar per una sèrie de principis bàsics (Asún, 2016; Olaya, 1999; Reina, & Roldán, 2019; Ríos, 2003):

a) Plantejar objectius útils que sorgisquen de les necessitats i característiques específiques de l'alumnat. No han de ser rígids. Per això, es podrà modificar l'àrea de treball per a treballar més a prop de la xarxa en esports de pista dividida (reduir l'espai), ser flexible executant les regles amb alumnat amb grans dificultats de coordinació (p. ex., passos en bàsquet), simplificar i/o modificar les regles (p. ex., permetre més bots i/o rebots en esports com tennis, voleibol, etc., més cops en voleibol o bàsquet, modificar el nombre de jugadors, etc.).

b) Fer servir materials facilitadors i adaptar els materials. Ajudes tècniques o adaptacions de materials més oportunes (p. ex., materials tous, adaptats o protegits). Es podran

plantejar/dibuixar porteries més grans o disminuir l'alçada de les cistelles de bàsquet o la xarxa de voleibol, usar material específic (p. ex., joëlette; Torrebadella-Flix, 2013), en cas que es vulguen dur a terme activitats en el medi natural.

c) Adaptació de l'espai. S'haurà de tenir en consideració l'ús de superfícies llises que faciliten l'estabilitat en els desplaçaments, així com evitar temperatures molt fredes (incrementen la hipertonia). Pel que fa a les activitats, es variaran les distàncies (p. ex., eixides avançades per a les persones amb diversitat), incloure la presència de refugis o zones de descans durant les activitats.

d) Adaptacions de la normativa, inclouen normes o prohibicions específiques, sistemes de puntuació i requisits (p. ex., les cistelles que realitze valen el doble), així com donar-li poders (p. ex., vides) o rols (p. ex., ser el "salvador" dels qui estan atrapats).

e) Incloure l'alumnat-tutor, perquè li acoste pilotes si la mobilitat és reduïda o que l'informe si un company o companya va per darrere per a evitar situacions d'inseguretat.

f) Establir ritmes de treball apropiats a les possibilitats de l'alumnat. Per això, es podran adaptar les activitats a través de l'augment del temps d'execució de cada tasca o els temps de descans (descansos més continus).

g) Utilitzar estratègies metodològiques adequades. És important optimitzar les condicions d'ensenyament-aprenentatge. S'hauran de reforçar els missatges orals amb gestos i signes, fer servir els reforços positius, ja que ajuden durant l'aprenentatge i milloren la confiança, encarregar-los petites tasques que impliquen responsabilitat i fomenten l'autonomia.

h) En l'àmbit afectivosocial i d'autonomia personal, en aquests infants es pot veure certa immaduresa emocional (per la sobreprotecció familiar i de l'entorn). És important valorar qualsevol èxit en la seua autonomia. Només cal ajudar-los quan ho sol·liciten.

i) Pel que fa a la psicomotricitat i fisioteràpia, si cal, s'hauran de treballar aspectes de control postural, reconeixement de la imatge corporal, estructuració espaciotemporal. Prevenir malformacions i contractures, inhibir el to muscular anòmal, mantenir la funcionalitat de les seues capacitats. Treball de força i flexibilitat per a millorar les seues activitats (p. ex. llançaments amb poc de pes).

j) Finalment, i igual que en els casos anteriors, es tractarà de plantejar activitats en què aquest estudiantat es convertisca en protagonista i la resta de l'alumnat vivencia a través d'activitats de sensibilització la diversitat motriu (p. ex., jocs en terra, com esports adaptats tals com voleibol, bàdminton, bàsquet o golbol) (figura 5).



Figura 5. Realització d'activitats en terra, d'esquerra a dreta: billar, golbol i bàsquet asseguts.

2.4. Trastorns generalitzats del desenvolupament

Els trastorns generalitzats del desenvolupament són alteracions qualitatives que no es corresponen amb el grau de desenvolupament del subjecte. Entre ells, en destacarem dos com són el trastorn d'espectre autista (TEA) i el trastorn per dèficit d'atenció (TDA) i hiperactivitat (TDAH). El primer, el TEA implica un desenvolupament deficient d'interacció i comunicació social, absència de joc lliure, desinterès per activitats pròximes, estereotípies, rutines inflexibles, i, a més, implica retard mental.

El trastorn d'espectre autista (TEA) és un trastorn profund del desenvolupament caracteritzat per una "distorsió" en l'evolució de múltiples funcions psicològiques bàsiques implicades en l'adquisició i el desenvolupament de les habilitats socials i del llenguatge

(atenció, percepció i avaluació de la realitat), en què queden afectades altres àrees del desenvolupament. Cogolludo (2014) ha assenyalat que determinades afectacions es deuen més a la falta de flexibilitat i empatia. De forma que, entre les seues característiques es destaquen (a) la incapacitat d'establir relacions amb altres persones, ja que prefereixen estar sols o soles, (b) retard i alteracions en l'adquisició i l'ús del llenguatge, i (c) insistència obsessiva a mantenir l'ambient sense canvis, així com una tendència a repetir una gamma limitada d'activitats ritualitzades. De manera que això comportarà un deteriorament qualitatiu de la interacció recíproca, ja que no es vinculen amb els seus progenitors ni busquen afecte, així com un deteriorament qualitatiu en la comunicació verbal i no verbal i en la vida imaginativa, i un repertori restringit d'habilitats i interessos. Algunes característiques addicionals poden observar-se en la Taula 1:

Taula 1. Característiques observables, en funció de l'àmbit, de l'alumnat amb TEA.

Àmbit	Característiques observables
Conducta social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poden evitar les persones i es resisteixen als intents de ser agafats o d'establir contacte visual. ▪ El joc amb objectes és inadequat i tendeixen a l'autoestimulació. ▪ La majoria d'interaccions socials iniciades per nens són de manipulació i sense afecte. Es relacionen amb les persones com si foren objectes.
Comunicació	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostren un llenguatge no comunicatiu. No aconsegueixen la parla funcional (dèficit cognitiu associat). Dificultats sintàctiques i per a la conversa. ▪ Tendeixen a comunicar-se de forma no verbal. La cara presenta poca expressió i no utilitzen les mans ni el cos. Usen conductes no verbals, com plorar o cridar, per a indicar que desitgen alguna cosa. ▪ Escassa comprensió de gestos i expressions dels altres. ▪ Tenen anomalies en la parla (ecolàlia).
Comportaments rituals i insistència a la invariabilitat	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joc limitat i rígid. ▪ El joc simbòlic és inexistent. No hi ha relació amb joguines/objectes. ▪ Insistència intensa en la invariabilitat i resistència al canvi de l'entorn (reacciona amb agitació o rebequeries).
Anomalies perceptives	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenten un dèficit sensorial i, en general, no responen a l'entorn: "viu en el seu món".

Afecte inadequat	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostren emocions inadequades respecte al context (p. ex., por intensa d'objectes o situacions quotidianes).
Conducta autoestimuladora (estereotípia)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportament repetitiu sense funció aparent (excepte proveir l'alumne de retroalimentació sensorial). ▪ Interfereix en l'adquisició de noves conductes.
Conducta autolesiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colpejar-se i mossegar-se les mans.
Nivell cognitiu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retard intel·lectual: habilitats verbals. Rendeixen en les habilitats visuoespacials i en la memòria immediata (episòdica). ▪ Coneixement general del món deficient. Incapacitat de generalitzar en situacions noves. Dificultat per a extraure la regla i la causalitat. ▪ No tenen competitivitat, orgull davant l'èxit o vergonya al fracàs, ja que el seu autoconcepte no es desenvolupa a partir de les valoracions dels altres. ▪ Poden tenir habilitats en música, dibuix, matemàtiques o mecànica. ▪ Presenten problemes de conducta, com desobediència, agressivitat, rebequeries, dificultats en el control d'esfínters, en l'alimentació, etc.

La síndrome d'Asperger és un trastorn del neurodesenvolupament que es caracteritza per dificultats en la interacció social, per mostrar interessos especials i per exhibir patrons de conducta poc comuns. Per això, aquest alumnat presenta com a característica la dificultat per a relacionar-se amb els companys i companyes i poca habilitat per a la comunicació, malgrat una intel·ligència normal i llenguatge correcte. Així mateix, entre les característiques: i) manca d'empatia, ii) interacció social ingènua, poc apropiada o asimètrica, iii) poca habilitat per a fer amics, iv) llenguatge pedant o reiteratiu, v) pobra comunicació no verbal, vi) interès marcat en temes limitats i vii) poca traça motora. Solen fracassar en la comprensió i el respecte de les normes de conversació (p. ex., el torn de paraula), així mateix, no capten ni utilitzen el llenguatge corporal, miren fixament, la seua mirada és "seriosa", utilitzen gestos estereotipats o, simplement, no gesticulen. Algunes característiques addicionals poden observar-se en la Taula 2 (Artigas, 2014):

Taula 2. Característiques observables, en funció de l'àmbit, de l'alumnat amb síndrome d'Asperger.

Àmbit	Característiques observables
Conducta social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manca en la reciprocitat en la relació. Són poc empàtics perquè tenen dificultat per a interpretar la "ment" de l'altre, no comprenen els seus interessos o motivacions i els costa emmotlar el discurs a l'interlocutor.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estableixen poc contacte visual. ▪ Tenen dificultats per a saber com “connectar” socialment. ▪ Disposen de poques estratègies per a solucionar dificultats o situacions conflictives.
Conductual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostren interès marcat per certs temes: mitjans de transport, animals, mapes, ordinadors, etc. ▪ Adhesió aparentment inflexible a rutines o situacions específiques i no funcionals. ▪ Manierismes de la motricitat estereotipats i repetitius. ▪ Mostren alternacions similars a les persones amb TEA, ja que tenen dificultats derivades de la poca flexibilitat i excessiva rigidesa, la dificultat per a planificar i generar seqüències, l’habilitat per a mantenir i fer servir un conjunt d’estratègies orientades a la resolució de problemes o la capacitat d’inhibició de respostes no apropiades.

2.4.1. Principis d’intervenció per a l’alumnat amb TEA: generalitats

D’acord amb García Romero (2006), la resposta educativa davant aquest alumnat s’hauria d’organitzar al voltant de tres eixos, sempre partint de la necessària actitud positiva per part del professorat implicat en la intervenció:

- La identificació i valoració de les necessitats educatives especials: la finalitat de les quals seria determinar i fonamentar les decisions d’intervenció respecte a possibles ajudes i suports necessaris.
- L’aplicació de criteris generals d’escolarització.
- L’adaptació del currículum: de classe més o menys significativa, tenint en compte les diferents necessitats educatives detectades.

La forma d’intervenció més coherent amb la síndrome d’Asperger és l’abordatge cognitiu perquè prenga consciència de la seua personalitat atípica i aconseguisca una adaptació al seu entorn, sense que això implique que haja d’abandonar la seua “forma de ser”. S’ha de tractar que se’l faça sentir acceptat o acceptada, des de tots els àmbits, que es respecten els seus interessos i se’l comprenga; així mateix, seria recomanable la facilitació de l’adquisició d’habilitats socials, afavorint la seua integració en l’entorn (Artigas, 2014).

Pel que fa als principis d'intervenció, en l'àmbit comunicatiu, s'emetran missatges clars, amb frases curtes i simples, evitant els dobles sentits; de forma que, el missatge no puga ser malinterpretat. Alhora, el professorat ha de tractar de simplificar els conceptes abstractes, assegurant-se que l'alumnat ha entés les indicacions. Donat el seu interès per determinats temes, cal intentar aprofitar aquest interès per a motivar-lo cap a nous aprenentatges (Artigas, 2014).

Pel que fa a les interaccions socials, cal ensenyar a millorar les seues habilitats de relació social mitjançant la pràctica (p. ex., mitjançant situacions de canvi de rol), ensenyar-los normes bàsiques de les converses (p. ex., respecte als torns de paraules), així com respectar que vulga jugar sol o sola. Perquè la resta del grup-classe no el convertisca en el centre de les seues burles, se'ls haurà de proporcionar informació sobre la síndrome (Artigas, 2014). I, en l'àmbit conductual, cal tenir en compte que s'han de mantenir les rutines i anar amb compte amb les regles explícites, ja que aquest alumnat sol ser molt rígid a l'hora d'aplicar-les.

2.4.2. Intervenció en Educació Artística per a l'alumnat amb TEA

El sistema d'expressió, la significació, els processos cognitius, la corporalitat, el processament cerebral i el desenvolupament són sis aspectes clau del desenvolupament humà que Reynoso (2010) considera que es poden veure afavorits amb l'educació musical i que són, al mateix temps, clau per a l'alumnat amb TEA. En aquesta direcció, Ortega, Martos, Argoty i Báez (2019) han assenyalat la influència de la música en l'estimulació i activació de processos en l'àmbit fisiològic, sensoriomotriu, afectiu i cognitiu que, assenyalem, seran imprescindibles per a millorar les capacitats d'aquest alumnat. Per la seua part, Regis (2017) ha assenyalat la importància de la pràctica arteterapèutica per a atendre aquest alumnat, ja que promou la motivació, el desenvolupament de les funcions executives i de les habilitats socials.

Aquest alumnat té dificultats comunicatives, no sols per a l'expressió sinó per a la comprensió. Davant d'això, el treball musical pot convertir-se en una forma paral·lela de

treballar aspectes com el sistema d'expressió, la significació, la cognició i el processament cerebral i la corporalitat; així, Reynoso (2010) aporta les claus per a comprendre aquests paral·lelismes que porten a comprendre la música com a eina per a atendre l'alumnat des de l'aula de Pedagogia Terapèutica:

- Sistema d'expressió: lletres-notes musicals, oracions-frases musicals, semàntica i gramàtica-agògica i harmonia...
- Significació: elements fonamentals de la música (ritme-harmonia-melodia) són interpretables de diverses maneres, tenint en compte el sentit que cada persona li atorga i que, per tant, és múltiple.
- Processos cognitius i processament cerebral: activació de tots dos hemisferis per la classe d'activitat implicada (motriu, emocional, matemàtica...). En l'àmbit cerebral, la música arriba pels sentits, al mateix temps que és interpretada atenent normes raonades i preestablides, en part.
- Corporalitat: disciplina d'interpretació musical en relació amb entrenament d'alt rendiment esportiu. Tant l'atleta com el músic han d'automatitzar uns processos, desenvolupar resistència i agilitat, a més de coordinació.

Quant a maneres de treballar des dels procediments musicals, cal destacar les possibilitats següents: centrar-se en el treball del gest, del moviment expressiu, recorrent a pictogrames amb colors que puguin associar-se còmodament al que pretenem que transmeta la cançó seleccionada. Potser és més interessant partir de cançons, més que de peces instrumentals, ja que així podran treballar-se accions associades i relacionar-se amb els pictogrames comunicatius habituals a la seua aula. En relació amb aquesta comunicació que s'ha de treballar amb aquests perfils, en l'àmbit plàstic, Fernández (2003) proposa el treball de les expressions emocionals des de la disposició de diferents tipus d'ulls, boques, etc., en cares en blanc com a forma de treballar el reconeixement i el coneixement de les emocions.

Les improvisacions i, sobretot, les rodes d'improvisació com a forma de comunicació (pregunta-resposta o jocs d'eco o similars) són molt adequades per a intentar una comunicació rítmica i visual, tal com han pogut comprovar González i Fernández (2018), que han incorporat improvisacions a la seua proposta d'intervenció amb alumnat amb TEA com a forma d'optimitzar el nivell d'arousal o nivell d'activació psicofisiològic.

En la línia de la importància de la part visual per a aquest perfil, Fernández (2003) ha assenyalat la importància d'afavorir la comprensió de les dades percebudes mitjançant el sentit de la visió, per això és important el desenvolupament de la representació plàstica i visual, que es pot incorporar perfectament a la pràctica musical gràcies a l'element pictogràfic com a facilitador del procés interpretatiu. Les pràctiques d'improvisació són molt habituals en l'àmbit musicoterapèutic (Bruscia, 1999) i poden fer-se amb instruments de xicoteta percussió de so indeterminat, però també serà molt útil amb el cos com a instrument i afavorint ritmes corporals que impliquen contacte (xoc de palmes, per exemple), sumant-se el component visual per a facilitar la comprensió de les accions relacionades.

2.4.3. Intervenció en Educació Física per a l'alumnat amb TEA

Pel que fa a la motricitat, són nens i nenes maldestres amb poques habilitats motrius; per això, és important no obligar l'alumnat a participar en esports competitius si li genera ansietat, modificant el contingut o esport en qüestió, així com atorgant més temps per a fer la tasca (Artigas, 2014).

En el moment de la intervenció, serà necessari presentar un entorn d'instal·lacions, material i personal estructurat, per la qual cosa incloure fotos o il·lustracions d'allò que es farà (p. ex., pictogrames) els ajudarà a conèixer què es farà en la sessió (Asún, 2016). A causa de les seues característiques, l'ús de pictogrames combinats en cançons per a facilitar-los l'aprenentatge i la comprensió, així com les activitats que impliquen el treball d'emocions (p.

ex., “La Oca de las Emociones: Juego para aprender Inteligencia Emocional” de César García-Rincón de Castro). Aquesta última intervenció s’explicarà amb major detall en la part final d’aquest llibre, concretament, quan s’aborden les propostes interdisciplinàries.

2.5. Trastorn per dèficit d’atenció (TDA) i hiperactivitat (TDAH)

Pel que fa al trastorn per dèficit d’atenció i hiperactivitat es caracteritza per tres símptomes concrets: (a) la inatenció i (b) la hiperactivitat i impulsivitat. Aquests poden presentar-se aïlladament o ambdós símptomes, en almenys dos contextos (escola i casa) (Artigas, 2014; Jarque, 2017). És, per això, important que el professorat conega les característiques, ja que entre un 5-8% de l’alumnat pateix aquest trastorn (Artigas, 2014) (figura 6).

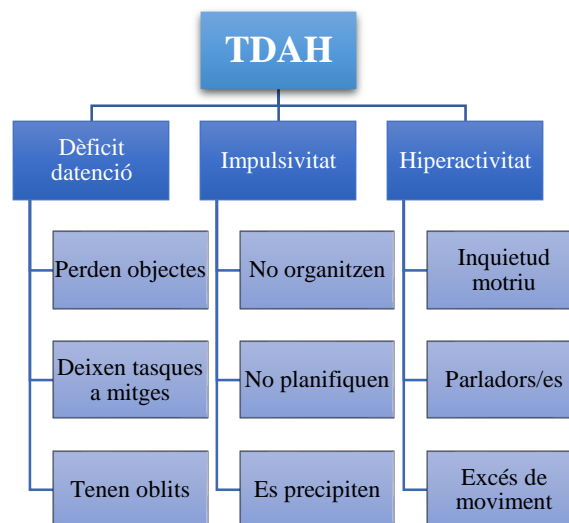


Figura 6. Grups de símptomes que caracteritzen el TDAH (Artigas, 2014).

D’una banda, la inatenció (dèficit d’atenció) és la dificultat per a controlar i mantenir l’atenció i la concentració; així, l’alumnat presenta errors per desatenció (llegir saltant preguntes, oblidar els exercicis, etc.) i qualsevol soroll crida la seua atenció (Artigas, 2014); a més, comporta escassa persistència en les tasques, canvis freqüents d’activitats, dificultat per a seguir instruccions, relacions difícils amb els seus iguals. D’altra banda, la hiperactivitat i la

impulsivitat comporten un nivell d'activitat impròpia de la situació i l'edat, per una sensació d'inquietud constant o per una dificultat d'autocontrol (per exemple, respondre de forma impulsiva a preguntes, comentaris fora de lloc, incapacitat de regular la resposta motora). A més, no respecten les normes, molesten els companys i companyes, no pensen en les conseqüències dels seus actes o paraules, tenen dificultats per a dur a terme tasques col·laboratives i tendeixen a l'aïllament (llegir saltant preguntes, oblidar els exercicis, etc.) i qualsevol soroll crida la seua atenció (Artigas, 2014; Jarque, 2017).

També, poden patir més accidents, com cops, caigudes, fractures... (Artigas, 2014). El seu nivell de psicomotricitat (fina i global) no és gens bo i la seua execució motora tampoc. Com a conseqüència dels símptomes, tenen problemes d'aprenentatge, baixa autoestima, agressivitat, relacions interpersonals insatisfactòries, etc.

2.5.1. Principis d'intervenció per a l'alumnat amb TDAH: generalitats

Jarque (2017) estableix els principis d'intervenció següents per a aquest alumnat:

- Principi de prevenció: recull les mesures encaminades a evitar l'aparició de dificultats (i. e., atenció, impulsivitat i hiperactivitat). Entre les mesures generals trobem orientacions a les famílies com un son suficient, garantir un esmorzar adequat, temps lliure i joc suficient, controlar el temps dedicat a videojocs i TV, així com procurar rutines diàries.
- Principi de detecció primerenca: ja en Educació Infantil (3-6 anys) es poden observar signes de sospita (p. ex., l'alumnat està en els núvols, és inquiet observant-se conductes com aixecar-se contínuament, no parar quiet o quieta, remoure's al seient, parlar excessivament, no respectar els torns de paraula, semblar incansable, etc.). Aquestes conductes poden portar el professorat a sospitar que l'alumnat pot tenir TDAH. Per això, caldrà recollir la informació

tant per part del professorat com dels progenitors. En aquest sentit, es poden emplenar els qüestionaris de cribatge (SNAP-IV) o Escales de Corners o EDAH.

- Principi de cooperació entre recursos: intervenció del professorat tutor, especialistes, orientador, plantejant objectius i criteris comuns.
- Principi d'atenció primerenca: així que es detecten les dificultats.
- Principi d'habilitació: procurant ensenyar a l'alumnat estratègies perquè siga més competent en diferents àmbits (per exemple, estudis, relació amb els altres, propi benestar, etc.). Per això, caldrà ensenyar-los a organitzar el seu temps, estudiar, pensar abans d'actuar, etc.
- Principi d'estimulació: consisteix a practicar i ensenyar de forma sistemàtica determinats aspectes (per exemple, l'atenció): jocs de taula (dominó, dames, escacs, puzles...), així com passatemps (sudokus, mots encreuats...).

Pel que fa a les recomanacions a l'aula, distingirem entre estratègies perquè ens escolten, motivar-los, perquè s'organitzen i perquè controlen el comportament (Artigas, 2014). Pel que fa al primer, per a poder facilitar la comunicació, el professorat tindrà en compte la disposició, deixant que l'alumnat es col·loque en files per a no interrompre, situar l'alumnat amb TDAH a prop del professorat, evitar situar-los a prop de finestres o portes per a minimitzar les distraccions (p. ex., decoracions), evitar material innecessari a la vista i col·locar-los al costat de companys i companyes que siguen models apropiats, així com evitar llargues esperes o deixar-los sense supervisió (Jarque, 2017).

A l'hora de presentar les tasques, les instruccions seran clares i senzilles, tractant de captar l'atenció de l'alumnat, en general, i de l'alumnat amb TDAH, en particular. A més, cal fer un discurs evitant fer servir un to monòton de veu, posant exemples, contar anècdotes, etc.

Alhora, la inclusió d'imatges que reforcen el missatge de les explicacions, els ajuda a estar concentrats o concentrades, així com l'ús de vídeos (Artigas, 2014; Jarque, 2017).

Perquè l'alumnat pugui organitzar-se, serà convenient tenir un ambient estructurat i previsible (per exemple, posar en la pissarra vinyetes amb les tasques que es realitzaran al llarg del dia), així com crear rutines. Els canvis constants o el factor sorpresa o caos els descentra més, agreujant-ne les dificultats. Per això, a escala de centre és convenient que es mantinga un ritme i estructura ("lleï del tambor"), creant un ambient i una organització previsible per a l'alumnat (Jarque, 2017).

Pel que fa a les recomanacions metodològiques i procedimentals, es recomana fer servir guixos de diferents colors per a destacar els aspectes fonamentals, així com per a assenyalar diferents classes de desplaçaments en què l'alumnat haja de prestar/focalitzar l'atenció per a fer les activitats (Menescardi et al., 2020), utilitzar senyals no verbals per a redirigir l'atenció (sons, senyals), instaurar un sistema de tutoria o ajuda d'un company o companya, simplificar les instruccions relatives a les tasques, emprar un llenguatge clar i senzill, així com presentar la informació en forma de fitxes, llistes o recordatoris visuals (Jarque, 2017). Alhora, per a assegurar-se que entén les indicacions del professorat, serà convenient fer servir la "tècnica de l'altaveu" per la qual repetirà les instruccions (Jarque, 2017).

Així mateix, es recomana ajustar les demandes alhora que l'alumnat pot mantenir l'atenció per a augmentar progressivament l'esforç atencional, ajustar el nivell de dificultat de la tasca per a evitar l'abandó, segmentar tasques complexes en fases (reforç després de cada fase), evitar comentaris negatius sobre la manca d'atenció, facilitar la transició d'unes activitats a altres amb senyals visuals o auditius, alternar activitats per a eliminar la fatiga, així com proposar activitats de ritme per a seguir el "ritme" intern (per exemple, el joc de la tortuga), i emprar l'ús de temps fora (però no per a evitar les classes) (Jarque, 2017).

Noteu que el paper del professorat serà fonamental per a l'avaluació psicopedagògica, ja que obre la porta a un possible diagnòstic i sol establir les necessitats educatives i mesures que cal adoptar. Finalment, pel que fa a les proves escrites, es tindrà en consideració:

- Augmentar la mida de la lletra i espai per a respondre les preguntes.
- Adaptar les preguntes, modificant-ne el contingut o la forma de presentació.
- Incloure un exemple de resposta.
- Ressaltar els aspectes clau de l'enunciat i les instruccions.
- Enumerar les instruccions de les preguntes.

Cal no oblidar que la hiperactivitat pot portar conductes disruptives com tirar-se a terra, etc., que trenquen la dinàmica de classe. Per això, es proposa la tècnica del “passeig legal”, que li facilite moure's, però sense incloure les normes (p. ex., ensenyar els exercicis de tant en tant, anant a la taula del professorat) o emprar un sistema de fitxes (p. ex., tres) per a anar al bany (Artigas, 2014; Jarque, 2017).

Per a motivar l'alumnat i mantenir conductes positives, es recomana reforçar les conductes apropiades com fer deures o portar-los fets, aprofitar el temps de classe, demanar permís i donar les gràcies, animar i felicitar els companys i companyes, aixecar la mà per a parlar o esperar el seu torn de paraula, deixar les coses al seu lloc o desplaçar-se caminant sense córrer pels passadissos. Per això, podem emprar gomets (cargetes somrients), punts (p. ex., *Class Dojo*) o elogis (reforçadors tipus “molt bé, m'alegra que estigues atent o atenta”) són recomanables per a mantenir les conductes desitjades.

Igual que en la resta de perfils, es proposa incloure l'alumnat ajudant, que podrà fer servir un senyal (per exemple, tocar-li l'espatla) quan estiga distret per a explicar-li alguna consigna donada a l'aula, animar-lo i assegurar-se que anota els deures.

2.5.2. Intervenció en Educació Artística per a l'alumnat amb TDAH

Peñalba (2017) ha assenyalat com, a través de la pràctica musical, es pot contribuir a la millora atencional, fins i tot ha sigut considerada com una eina integradora per a l'alumnat amb TDAH (Acebes & Carabias, 2016). Quan atenem l'alumnat amb diversitat funcional, resulta lícit considerar que els beneficis terapèutics associats a la música es puguin considerar extrapolables a l'aula del centre educatiu, és a dir, no podem oblidar que el benestar emocional i socioafectiu és bàsic per a poder aconseguir el desenvolupament acadèmic de l'alumnat (Peñalba, 2017). En aquesta línia, Briseño (2019) ha assenyalat com els beneficis que ofereix la utilització de la música a les aules pot portar a una millora en les diferents dimensions de la persona.

Davant d'aquest perfil, interessa que aprenguen a autoregular-se, calmar-se amb la música i el moviment proposats. Estaríem parlant de treballar, per una banda, activitats d'habilitats motrius bàsiques marcades pel tempo de la música (ràpid); i de l'altra, activitats amb música lenta que els permeta aprofundir en les emocions, en les reaccions físiques i emocionals davant la música. Això es traduiria en:

- Activitats de desplaçament amb detenció de la marxa, aguantant cada cop més temps sense reprendre-la (la indicació vindria donada amb un cop de pandero, que obliga a una major atenció per part de l'alumnat).
- Activitats de resposta corporal davant d'un estímul auditiu determinat, diferenciant-se dues classes de resposta (un cop de pandero significa picar de mans i dos cops significarien fer un salt, per exemple).
- Activitats de mímica amb el senzill joc dels miralls per a treballar aspectes més emocionals: dos estudiants col·locats de front han de fer torns per a executar moviments lliures, segons els faça sentir la música, i no poden canviar fins a

sentir el pandero; així, s'hauran de controlar per a respectar els torns i mantenir l'atenció el que dure la peça proposada.

Sempre es tractarà de plantejar les activitats com a jocs molt actius, en els quals es vagen donant ordres cada poc, de forma que se'ls obligue a parar molta atenció per a no perdre's cada joc musical. Acebes i Carabias (2016) han investigat sobre la integració d'aquest alumnat en el context educatiu de Primària des de pràctiques musicals, justificant-se el punt exposat anteriorment, atés que l'educació musical permet compaginar aquests canvis socials amb l'aprenentatge musical més estricte. Com es pot comprovar, es tracta d'una pràctica en què la creativitat serà la característica bàsica, enllaçant així la importància concedida a aquesta per al treball amb perfils de TDAH per investigadors com González-Carpio (2017).

També, davant la hiperactivitat, cal fer un treball auditiu-expressiu sobre el paper i sense moure's de la cadira o del terra. Per fer-ho, la plasmació amb pintura de dit sobre paper continu, compartit per grups d'estudiants, serà una pràctica divertida i que obligarà a retenir l'atenció i el cos: la música, composta de melodia, ritme i harmonia, haurà de ser plasmada per cada estudiant, que serà un d'aquests elements; en el cas de l'alumnat amb TDAH, seria convenient ser l'harmonia, que és la que "provoca" la sensació, el sentiment, de cada cançó i és més lliure i simple de plasmar, però sobretot és més "lent" que plasmar ritmes, per exemple. El resultat serà un dibuix que mostre línies que dialoguen, que conflueixen, i és que aquest alumnat necessita sentir-se part, ser comprés, ser vist com un igual que no interromp i pot participar en igualtat de condicions. En aquesta línia de llibertat d'expressió plàstica, Rodríguez González (2016) defensa la importància de l'experimentació lliure, sense càstig pel desordre, de forma que es puguin evitar més tensions de les que ja comporta l'excés d'activitat per part d'aquest perfil.

Pineda (2013), en l'àmbit artterapèutic, defensa la idoneïtat de les activitats d'estampació de taques de tinta amb trepes i colors limitats (blau, vermell, groc, blanc i negre); però, sempre establint un espai per al diàleg i la reflexió sobre la cosa realitzada com a forma d'iniciar processos socioafectius amb l'alumnat. També és interessant la interpretació del que és abstracte amb propostes com la representació de somnis, il·lusions o desitjos (Delgado et al., 2016) i mitjançant l'associació de colors a conceptes com l'estiu (Pineda, 2013).

2.5.3. Intervenció en Educació Física per a l'alumnat amb TDAH

Quant a l'àrea d'educació física, es recomana la realització d'activitats d'entrada auditiva i resposta gestual (per exemple, fer un determinat gest en funció de si el professorat diu un color o nombre, com ajupir-se, tocar el terra, fer un salt, etc.), activitats en què prevalga l'atenció (per exemple, joc de mar i terra), així com exercicis que permeten a l'alumnat relaxar-se, com ara l'ús del ioga (figura 7). Finalment, la pràctica d'un esport us ajudarà a aprendre i complir les normes, seguir instruccions, etc.



Figura 7. Postures de l'eduïoga realitzades per l'alumnat.

Interdisciplinàriament, es podrà emprar la música com a element d'estimulació cognitiva, emocional i relaxació, unida amb activitats de ball que els permetran canalitzar l'energia i l'autocontrol (Jarque, 2017), així com l'ús de musicogrames que també contribuiran al desenvolupament personal i creatiu (Gordillo, 2003) (figura 8). D'altra banda, la dramatització d'una obra de teatre, amb la seua preparació, memorització del paper, pràctica i posada en escena, seran recomanables per a aquest alumnat (figures 9 i 10). Les implicacions d'una dramatització passen per la preparació de materials pictogràfics per a facilitar la comprensió del desenvolupament de la proposta; de forma que l'àrea d'expressió plàstica i visual tindria una tasca important per a fer-los.

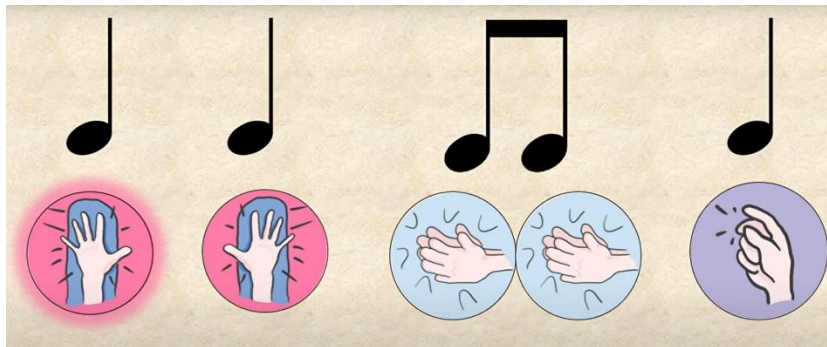


Figura 8. Exemple de musicograma (Marxa Turca de W. A. Mozart, Merino, 2020).









Érase una vez una  muy linda y buena
a la que llamaban Caperucita Roja porque
llevaba una  que su  le había
regalado.
Un día su  le dijo:
- Vas a ir a  de la  que está
enferma a llevarle este  y una .
Al cruzar el  no hables con
desconocidos.

Figura 9. Exemple d'obra amb pictogrames (González i Serna-Vara, 2003).



Figura 10. Exemple de dramatització de l'alumnat utilitzant l'obra de la Caputxeta Vermella amb pictogrames.

2.6. Socioafectiu

L'àrea de desenvolupament social i afectiu ha de ser especialment treballada amb els perfils esmentats, els quals, a causa de determinades característiques associades, poden arribar a patir situacions d'assetjament i rebuig pels seus iguals. Davant d'això i per a tractar de pal·liar i eliminar aquests comportaments en l'alumnat d'Educació Primària, des de la formació inicial del professorat, se'ls ha de capacitar per a promoure espais de treball grupal de caràcter col·laboratiu i cooperatiu. En aquest sentit, des de matèries com l'educació artística (Música i Plàstica) i l'educació física, el treball d'aquesta àrea es veu més facilitat per les característiques intrínseques pròpies als seus continguts: per exemple, des del punt de vista de l'educació artística i física, es comprenen com a oportunitats de desenvolupament d'experiències globals, com a generadores d'identitat i com a creadores d'espais per al desenvolupament de l'empatia (Peñalba, 2017).

Alhora, en aquest apartat es farà menció a l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu, com a conseqüència del fenomen migratori. És ben sabut que els migrants, persones que es traslladen fora del lloc de referència, han patit diversos atacs xenòfobs i exclusió social.

Caldrà doncs abordar diversos principis d'actuació per a evitar prejudicis derivats d'aquesta situació, així com promoure actituds proporcionals entre l'alumnat (Albalá, & Alfonso, 2020).

2.6.1. Principis d'intervenció per a l'alumnat amb un perfil socioafectiu divers: generalitats

Les dificultats d'integració social, econòmiques, lingüístiques i d'accés al currículum fan que l'alumnat immigrant siga una població vulnerable en el procés d'aprenentatge, tant per a integrar-se com incloure's en la societat. Cal no oblidar que l'ODS 4 pretén garantir una educació inclusiva i equitativa. Aquest objectiu fa referència als nens i les nenes migrants. Per això, s'abordarà la interculturalitat com a part d'un projecte educatiu basat en la igualtat i els valors democràtics, on es fomenta la relació entre les persones de cultures diferents, convivint i garantint el multiculturalisme (Albalá, & Alfonso, 2020; Carrasco, 2005).

Alhora, un dels aspectes on s'haurà d'incidir des del centre és pal·liar els efectes de les diferències culturals, especialment pel que fa a la llengua, on l'alumnat migrant pot presentar dificultats de comunicació per desconeixement de la llengua. Així mateix, això pot repercutir en la seua socialització, per la qual cosa caldrà establir un pla lingüístic perquè s'aprenja la llengua del país d'acollida, així com materials didàctics on també s'incloga la llengua materna de l'alumnat migrant (Peñafiel-Martínez, 2012).

Així doncs, abans de tot això, Martín (2006) proposa tres principis per a desenvolupar actuacions educatives amb aquests perfils:

- S'ha d'atendre adequadament el contingut preventiu de l'actuació educativa.
- L'opció educativa oferida a les classes socials marginades.
- Augmentar el rendiment acadèmic per a assegurar l'anivellament de l'índex d'èxit escolar i la integració de l'alumnat.

Això queda traduït en: currículums oberts i flexibles, alhora que significatius i funcionals, preventius per a la formació d'hàbits previs a l'aprenentatge escolar, reforçament de l'acció tutorial, cooperar entre iguals per a afavorir actituds solidàries i tolerants entre diferents cultures i afavorir relacions família-escola (Martín, 2006).

2.6.2. Intervenció en Educació Artística per a l'alumnat amb un perfil socioafectiu divers

L'emoció que mou la música suposa una manifestació física deguda a l'exaltació del sistema nerviós autònom (sistema adrenèrgic), que genera adrenalina, ens excita, augmenta el ritme respiratori, produeix més/menor tensió física... De manera que la música està relacionada amb les emocions per a activar estructures cerebrals i alliberar neurotransmissors (Ortega et al., 2019). Així doncs, com a resultat ens emocionem i reaccionem físicament de diferents maneres davant de diferents estímuls musicals i això fa que la música pugui considerar-se l'eina idònia per al treball de l'empatia. Però també pot contribuir al desenvolupament emocional de l'alumnat més divers, tal com han mostrat experiències musicals com les de Castellary i Muñoz (2021) amb alumnat amb síndrome de Down o les de Rodríguez, Campayo, Puerto i Arriaga (2020), que han insistit en la importància que té la pràctica musical en la gestió de les emocions.

La pràctica musical, en ser grupal i col·laborativa alhora que cooperativa, té implicacions importants en el desenvolupament social de l'alumnat. Quan interpretem en grup, gaudim d'una activitat compartida que afavoreix el contacte social i contribueix a establir vincles, no només afectius, sinó comunicatius. S'afavoreix el diàleg, principalment, perquè es tracta d'una activitat en què múltiples veus (melodia, contramelodia, acompanyaments...) es van alternant i es necessiten mútuament per a arribar a obtenir un resultat compartit i gaudit. El poder de la pràctica instrumental com a eina de millora social ha sigut àmpliament assenyalat per diverses experiències i diferents nivells educatius: en Infantil, menys nombroses, per autors com Arnau (2020) i Castro (2021); en Primària, més habituals, de la mà d'investigacions com

les de Ros (2016) o de Capel i Morant (2019); i en Secundària, amb propostes com les de González i Ponce de León (2017) o de Castaño (2012).

Tot i que, dins dels diferents processos musicals susceptibles d'enfocar des d'un punt de vista cooperatiu i col·laboratiu, caldria destacar-ne la composició. Aquest procés que podria considerar-se aparentment individualista, també es pot convertir en una pràctica que fomenti espais d'interacció personal entre iguals: les experiències de Vidal (2021), Álamos i Montes (2022) o de Riaño, Murillo i Tejada (2022), en donen bona mostra. Això suposa ampliar l'espectre de treball cooperatiu des de la música, superant-se la pràctica instrumental i/o vocal amb un procés musical tradicionalment relacionat amb la soledat del compositor com és la composició.

Atenent tot això, les activitats musicals que es poden promoure a l'aula per a oferir espais de treball interactius socialment parlant per als nostres perfils de diversitat funcional, però que possibiliten la integració de l'àrea d'Expressió Plàstica alhora, podrien ser:

- Interpretació instrumental amb pictogrames que substitueixen la tradicional partitura: preparar partitures alternatives en què dues baquetes unides poden simbolitzar les corxeres, uns llavis amb un dit a sobre significarien el símbol del silenci, etc.
- Composició musical amb pictogrames: donant continuïtat al treball proposat de la interpretació, el mateix alumnat podria crear les seues partitures que s'interpretarien a l'aula, decidint conjuntament la disposició de cada pictograma, conformant motius, frases, etc.
- Creació d'acompanyaments a cançons populars urbanes d'actualitat: les cançons més actuals es converteixen en un element motivador per a la preparació grupal d'acompanyaments de percussió corporal. Aquests han de plantejar-se amb

pictogrames que es disposaran penjats en la pissarra de l'aula i s'han d'anar seguint per tota la classe. La composició d'aquest tipus d'acompanyaments va encaminada no només a la interacció social, sinó també al reforçament de la motricitat de l'alumnat. En experimentar-se per tot el grup que fa la proposta, es comprova que tot l'alumnat és capaç de fer-los i, per tant, s'eviten situacions d'exclusió.

Però no cal deixar d'esmentar que la música és un producte cultural, un producte del desenvolupament humà en societat i, precisament per això, la pràctica de la música els portarà a inserir-se i desenvolupar-se en societat (Peñalba, 2017). A aquest desenvolupament social, des d'un enfocament cultural també, que és treballat mitjançant la pràctica dels diversos processos musicals (audició, interpretació, improvisació-composició i moviment), s'hi afegeix el fet que es fomenta la creativitat i aquesta capacitat permet ser persones més obertes, receptives, motivades, tolerants i independents (Thorne, 2008), de cara al seu desenvolupament ciutadà. Això és de gran importància perquè l'educació obligatòria té entre els objectius principals la formació de ciutadans socialment i culturalment competents, fet per al qual és imprescindible el treball de la capacitat creativa, tan característic de la pràctica artística i corporal. En aquesta línia de treball cultural des de la pràctica artística musical, es compta amb interessants experiències per a cada etapa educativa obligatòria (Aróstegui, & Espigares, 2016; Escoda, & González, 2020), així com per a la formació del professorat (Bernabé, 2014; Bernabé, 2016).

Des d'aquí, presentem algunes orientacions per a garantir que l'espai educatiu es convertisca en garant de la interculturalitat, anhelada en la legislació educativa vigent:

- Materials visuals: per a la preparació dels pictogrames, assegurar la presència combinada de nens i nenes amb cabell arissat i de tonalitats fosques amb els

cabells llisos i rossos, així com pells rosades al costat d'altres més fosques. La diversitat física és de compliment obligat si es vol garantir una postura respectuosa amb l'alumnat.

- Materials musicals: les peces musicals per a l'aula han de tenir ritmes variats, així com estils i gèneres diferents. Aquells ritmes més tradicionalment relacionats amb la música oriental s'han d'incorporar a la pràctica interpretativa i auditiva de l'aula; ja que la fusió i/o els préstecs musicals han sigut una constant des de l'inici de la història de la música. Artistes com Shakira o Macaco en suposen un exemple encertat i, per tant, facilitarien la comprensió de la música com a producte cultural compartit per multitud de cultures.

Si es tracta d'atendre les problemàtiques socioafectives derivades de qualsevol dels perfils esmentats anteriorment, així com d'aquells altres que la legislació comenta com les condicions socioeconòmiques de l'alumnat o determinades problemàtiques específiques de salut mental, el més important és que la música transmet emocions i sentiments que poden ser molt positius i impactar adequadament en aquest desenvolupament mental més sa per al contacte social. Així doncs, estariem parlant de promoure activitats de motricitat en què la base fora el contacte visual i físic mitjançant treball en cercles, amb musicogrames corporals, amb dinàmiques de pilotes rítmiques musicals... És a dir, una feina que garantira que el contacte i la necessitat de dependència de l'altre per a fer el joc fora imprescindible. Per descomptat, a això cal sumar-hi un treball individual de plasmació gràfica de cada peça musical, una anàlisi i comentari senzill entre iguals que porte a conèixer-se millor i, a la llarga, a voler compartir experiències a l'aula.

Algunes propostes artístiques interessants per al descobriment emocional que es poden plantejar com a inclusives serien:

- Musicogrames emocionals en viu: marcant amb els peus el temps de cada compàs i sense perdre el tempo de la música, han de modificar les seues expressions facials d'acord amb allò que la música els va “dient” a cada moment. Estaran en disposició circular, dempeus, i el professorat serà qui indique amb la batuta qui modificarà la seua expressió facial cada cop. La dificultat és que han d'estar atents perquè només la modificaran quan els ho indique el professorat amb la batuta, que no anirà en ordre de les agulles del rellotge, sinó alternant i canviant la direcció.
- Diaporames emocionals: la idea del diaporama es converteix en vehicle de treball de les emocions. S'associaran emoticones amb expressions facials relacionades amb les emocions que se sentiran amb la selecció musical proposada; aleshores, l'alumnat haurà de seguir cada canvi d'emoticona que indique el diaporama. Novament, atenció, treball emocional i físic vindrien aparellats.
- Pintem les nostres emocions musicals: mitjançant paper continu, disposat a terra de l'aula, l'alumnat es reparteix en petits grups que compartiran paper per a plasmar allò que la música els fa sentir. Això ho realitzaran mitjançant traços de línies i/o figures geomètriques, sent el color, la força i la fluïdesa del traç els que indiquen els canvis emocionals vivenciats. Potser el més interessant d'aquesta pràctica és la possibilitat que sorgeix de “dialogar” amb el traç seguint la música, cosa que també la convertiria en una pràctica socialitzadora.

2.6.3. Intervenció en Educació Física per a l'alumnat amb un perfil socioafectiu divers

La inclusió educativa fa referència a la participació de l'alumnat i promoció de valors inclusius. Per tant, està lligada al terme justícia social, en la mesura que tot l'alumnat en situació de vulnerabilitat ha de participar (ser part, prendre part i sentir-se part) de l'aprenentatge

(Albalá, & Alfonso, 2020). Per a fer-ho, es poden adoptar diverses estratègies, per exemple, l'aprenentatge cooperatiu, en què es requereix la participació de tots els membres del grup per a dur a terme l'activitat o emprar l'estil d'ensenyament de nivells d'execució o inclusió, que permet la integració de l'alumnat independentment del nivell d'habilitat (Ríos, 2003; Rodríguez-Fernández et al., 2021).

L'educació física compta amb l'avantatge del cos, el mateix per a l'alumnat, amb què es pot 'jugar' i apropar l'alumnat a altres cultures. En aquest sentit, algunes propostes són els jocs i balls del món que s'han emprat en l'àrea per a apropar les cultures migrants a l'alumnat (per exemple, Menescardi, 2022) (figures 11 i 12 i Taula 3). D'altra banda, es pot treballar des de metodologies actives, com ara l'aprenentatge basat en problemes, per a crear un joc inventat sobre la base de les característiques de diversos jocs del món (Blázquez, 2016).

Taula 3. Balls del món recollits en la proposta i breu descripció d'aquests.

Tipus de ball	Breu descripció
Dansa del ventre o dansa oriental	Ball oriental que es caracteritza pel moviment pronunciat dels malucs i de les espatles durant els diferents desplaçaments i passos que s'executen en la coreografia.
Tarantella	Ball d'origen italià.
Jota aragonesa	Dansa tradicional aragonesa en què solen dividir-se els rols de l'home i la dona, ballant per parelles, diferenciant la mena de moviments que fa cadascú.
Ballet	Dansa els moviments de la qual estan basats en el control total i absolut del cos.
Capoeira	Ball d'origen brasiler que combina passos de dansa amb moviments propis de les arts marcial.
Hip hop	Ball amb moviments propis de la cultura urbana del hip-hop.
Haka neozelandesa	Representació d'una dansa tradicional maori molt utilitzada per l'All Black, equip de rugbi de la selecció nacional de Nova Zelanda.

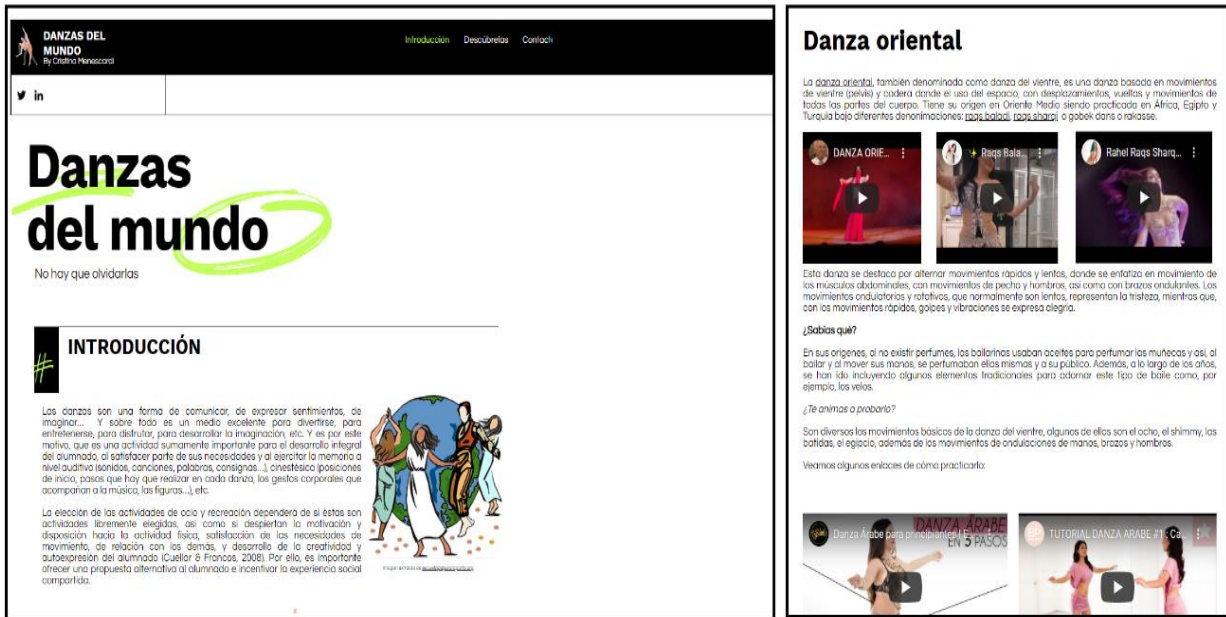


Figura 11. Captura de pantalla de la web creada per a l'experiència i la classe d'informació inclosa dins la plataforma sobre cadascuna de les tipologies de ball.

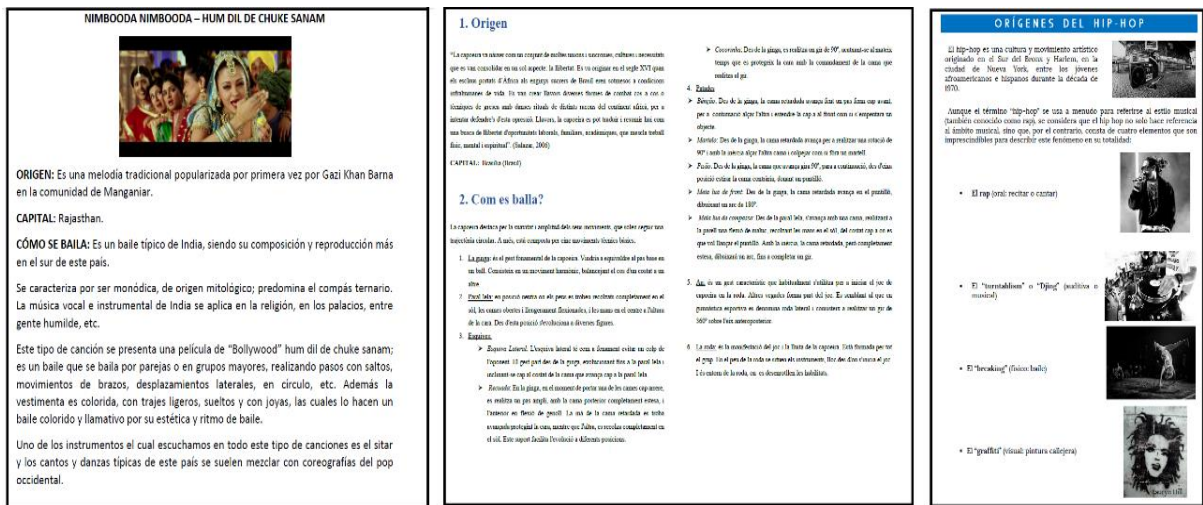


Figura 12. Exemples de treballs relatius a la informació dels balls del món presentats per l'alumnat.

Alhora, amb el cos es pot experimentar per a posar damunt la taula les dinàmiques d'opressió relacionades amb la raça, el gènere o la classe social (Fitzpatrick, & Rusell, 2015). Algunes propostes per a reflexionar sobre la justícia social són la creació d'un taller-fòrum en què es reflexione sobre situacions d'exclusió, creant relats i curtsmetratges, proposant solucions a aquestes situacions (Albalá, & Alfonso, 2020). També, la utilització de jocs específics per a

la reflexió. Un exemple seria el joc dels països (Martos et al., 2016), en què, com a tauler de joc, l'alumnat d'un país pot agafar material (recursos) d'un altre país, donant peu a la reflexió sobre geopolítica mundial, paper que juguen en l'activitat els països petits i 'pobres', la competició entre països, les desigualtats que produeix el capitalisme o la possibilitat d'aliances i diàlegs. La idea d'aquest joc és arribar a la conclusió que les aliances cooperatives mitiguen i possibiliten una participació més justa, cosa que seria desitjable dins del context educatiu.

3. PROPOSTES INTERDISCIPLINÀRIES

En l'apartat següent, s'abordan dues de les propostes que es presenten en l'assignatura de forma interdisciplinària. Es defineix la interdisciplinarietat com la relació entre dues o més disciplines escolars establides a escala curricular, didàctica i pedagògica, que condueixen a la creació de vincles de complementarietat o de cooperació. És a dir, rau en la recerca de convergències entre les disciplines per tal de promoure la integració tant de processos d'aprenentatge com dels sabers a l'alumnat (Lenoir, 2013). Això permet una educació menys fragmentada i més integradora, que dona resposta a la transformació permanent de la societat (Coll, 2013), responent així al desenvolupament integral de l'alumnat, ja que permeten desenvolupar competències transversals com ara la resolució de dificultats i el pensament crític, sota l'anàlisi de problemàtiques reals i quotidianes (Llano et al., 2016; Pareja et al., 2019). Les propostes que es presenten a continuació són el Joc de l'Oca (Menescardi, & Bernabe, 2022) i la proposta *More than Able* (Menescardi et al., 2020).

3.1. El joc de l'OCA

Al llarg d'aquest document s'ha vist que, dins de la diversitat funcional, són molts i molt diferents els perfils que poden ser inclosos, però gairebé tots necessiten un important treball de les emocions (González-Herrera, 2017), encara que alumnat amb TEA ocupa un lloc destacat, educativament. Així doncs, Peirats, Pellicer i Marín (2019) assenyalen que aquest alumnat es caracteritza per la seua escassa atenció a l'entorn, la manca de relació social, les estereotípies i els escassos i bruscos gestos d'afecte. Per tant, sembla que el treball de comprensió d'emocions és fonamental per a afavorir-ne el desenvolupament personal i d'interacció i intercanvi social; ja que presenten dificultats en l'atribució d'emocions que minvaran les seues capacitats de reconeixement social (Lozano, & Alcaraz, 2010; Lozano et al., 2013). A més a més, tenen dificultats en el desenvolupament de la seua competència emocional (André, & Andrés-

Roqueta, 2016) i limitacions en el procés de cognició social (Berenguer, & Roselló, 2016). Per part seua, Bisquerra (2005) considera que és bàsic que l'alumnat aconseguisca desenvolupar les seues competències emocionals i, fins i tot, Buitrago i Herrera (2013) parlen que aquesta educació de les emocions s'ha de comprendre com una necessitat educativa i social. Davant d'aquesta situació de manca de percepció d'emocions i la importància de comprendre-les, Figueredo, Figueredo i Jiménez (2019) han assenyalat l'atenció a l'alumnat amb TEA com un dels desafiaments més severos per al professorat especialista en diferents àrees; així, aquest discent necessita adequades intervencions educatives per a aconseguir una millora en la qualitat de vida (Lozano et al., 2013), en què siga conscient de les seues emocions i de les de l'altre per a poder conviure. Serà així com els patrons de resposta atípics davant els estímuls socials i, per tant, el seu dèficit a l'àrea socioemocional assenyalat per autors com Jodra i García-Villamizar (2019) es puguen anar modificant i reduint.

Però aquest tipus de treball no només és apropiat per a l'alumnat amb TEA, ja que en la societat actual se'ns ensenya a reprimir les emocions en lloc de controlar-les (Bisquerra, & Punset, 2015), comportant un analfabetisme emocional (Fernández-García, & Fernández-Río, 2019), i és necessària una educació emocional per a conèixer i controlar les emocions de l'alumnat en general. El procés d'educació emocional s'ha de considerar una cosa continuada i permanent (Bisquerra, 2005). El primer pas perquè l'alumnat siga intel·ligent emocionalment és deixar que experimenten les seues pròpies emocions, i identificar què caracteritza cadascuna (Fernández-García, & Fernández-Río, 2019), ja que la consciència d'un mateix és fonamental en la intel·ligència emocional (Cabello, 2011). Aquestes habilitats són especialment interessants, ja que hi ha autors com Machado (2015), que han assenyalat com les mancances relacionades amb la intel·ligència emocional afecten negativament el desenvolupament escolar de l'alumnat; la qual cosa suposa que la dimensió afectiva i la intel·ligència emocional

esmentada siguen tingudes en compte en el procés d'aprenentatge i de socialització de l'alumnat (Pegalajar, & Colmenero, 2013).

Per dur a terme aquesta pràctica, es va dissenyar una sessió pràctica per a apropar l'alumnat al tradicional joc de l'oca, en què a més a més la temàtica central fora el treball de les emocions des de tres àrees curriculars. Per això, es van dissenyar 63 caselles del tradicional joc de l'oca amb diverses proves que cada discent havia de fer en relació amb la temàtica de les emocions (figura 13). Tenint en compte l'ampli nombre de participants, l'alumnat es va organitzar en quatre grups i es van proposar quatre caselles de sortida, una per a cada equip. Així mateix, la meta de cada grup es corresponia amb la casella immediatament anterior a la casella de sortida. Per a facilitar la transició de la casella 63 a la 1, es va incloure una escala, idea agafada del joc tradicional de serps i escales (procedent de l'Índia).

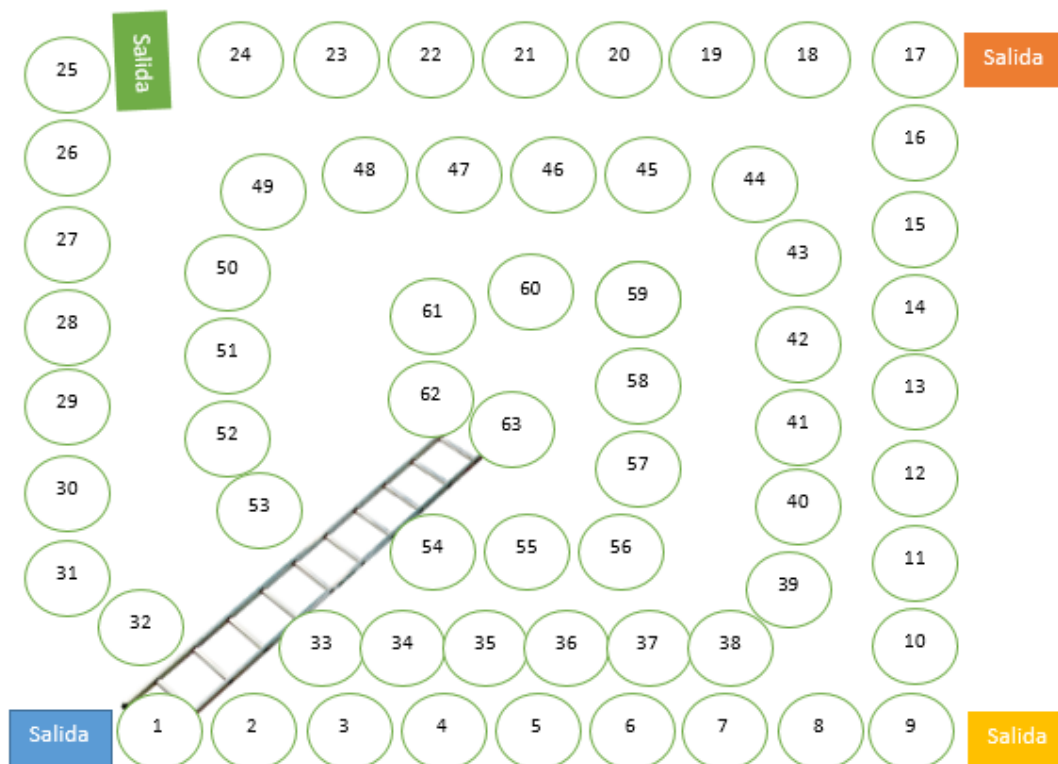


Figura 13. Disposició de les caselles amb proves que ha de fer l'alumnat.

Aquesta proposta és una adaptació de la proposta realitzada per César García-Rincón de Castro sobre l'oca de les emocions, en què s'han recuperat les idees de les caselles de l'alegria, les emocions, l'autocontrol, l'automotivació, l'empatia, la interacció socioemocional i el coach emocional. S'afegeixen específicament proves relacionades amb les tres àrees curriculars esmentades en les caselles de les "emocions" cercant el reconeixement d'emocions, representació o expressió, així com el treball d'autoconsciència emocional; atés que es va considerar que la confluència d'aquestes àrees facilitaria la comprensió de les emocions. Així mateix, les caselles "alegria" han sigut modificades després de la inclusió de les "caselles d'oca", en què hi ha avanç i no tirada extra (figura 14).



Figura 14. Exemples de caselles incloses en el joc de l'oca de les emocions EF+EA.

Aquest joc, basat en el clàssic "joc de l'oca", va suposar una aplicació didàctica per a aprendre i desenvolupar la intel·ligència emocional treballant les tres àrees (corporal, plàstica i musical). De manera que es pretenia, en general, aconseguir que l'alumnat participant: a) reconeguera les emocions en peces musicals i artístiques, així com en la representació corporal d'aquestes, b) compartira els seus coneixements i experiències sobre determinades emocions i dimensions bàsiques de la intel·ligència emocional, i c) que practicara habilitats interpersonals d'escolta activa, comunicació-expressió, empatia, assertivitat i cooperació, ja que haurien d'explicar coses a la resta, interaccionar, tal com es mostra en les propostes de caselles que es poden observar en la figura 14.

El joc està pensat per a fer 4 equips de 8-10 persones (que aniran per parelles). Cada equip portarà un color de peto i tindrà un capità o capitana que serà qui s'encarregue de revisar que tot el grup realitza les tasques i es mou sense fer trampes; això es va plantejar així atenent les consideracions de Blázquez (2016) sobre l'aprenentatge cooperatiu, en què l'assignació de rols és una característica fonamental. A més, cada participant comptarà amb una targeta on ha d'incloure la informació sobre cadascuna de les emocions i les proves que ha realitzat (figura 15). Perquè la inclusió de l'alumnat amb diversitat funcional (visual, auditiva o motriu) quedara garantida, es va incloure un document addicional de suport (vegeu annexos) per al reconeixement de les emocions.

Una característica afegida al joc de l'oca, en relació amb el parxís musical (es pot trobar un exemple en <http://www.pequenomozart.com/producto/parchis-musical-pequeno-mozart/>), és que els daus no tenen nombres sinó figures musicals, per tant, també s'ajudarà a l'alumnat a conèixer el valor de les figures musicals (redona = 4, blanca = 2, negra = 1).

Hoja de control de los/as jugadores/as

Casilla	Prueba	Emoción	Comentarios	Casilla	Prueba	Emoción	Comentarios
9	EMPATIA	Felicidad		36	Reflexión	Robia	
16	Adivina el número de la casilla	Felicidad Curiosidad		34	Sombra de las	Miedo	
22	Coch Emocional	Felicidad		37	Cual casperal	estres	
25	oca	seriedad		43 42	Justicia Altruismo amor social	Felicidad	
30	oca	Felicidad		46	Imaginación curiosidad	Colera	

Figura 15. Full de control del participant.

Com en el cas anterior, l'alumnat va valorar positivament l'experiència. Tot això sense oblidar el punt de trobada lúdic i el treball sobre les emocions en una pràctica creativa, que, a

més, està estretament relacionada amb el desenvolupament de competències emocionals (Sainz et al., 2011), un dels objectius principals de la proposta realitzada.

Cazalla-Luna i Molero (2018) consideren que només quan el professorat és conscient del desenvolupament emocional de l'alumnat pot millorar el benestar a l'aula; per això, es fan necessàries pràctiques com la presentada, que porten al futur docent una millor comprensió de les emocions pròpies per a garantir el desenvolupament de les de l'alumnat en risc d'exclusió. Pegalajar i Colmenero (2013) han assenyalat com és d'important incorporar pràctiques educatives relacionades amb l'educació emocional de l'alumnat amb NESE; però, cal indicar que això suposa que la formació inicial del futur especialista de Pedagogia Terapèutica vaja encaminada en aquesta direcció, com el plantejament proposat aquí.

Finalment cal esmentar que les persones participants van destacar la proposta com a molt útil per a poder ser aplicada amb el futur alumnat, així com la diversitat d'activitats plantejades, considerant significatiu l'aprenentatge realitzat per a evitar l'exclusió social. Són aquest tipus d'aprenentatges grupals cooperatius, amb presència de moviment, plàstica i música, els que contribueixen a l'adquisició de competències necessàries per a desenvolupar-lo en l'entorn. Per tot el fet esmentat anteriorment, cal incorporar propostes d'aquesta índole perquè l'alumnat siga coneixedor d'aquestes i pugui aplicar-les en el futur amb el seu alumnat.

3.2. Més que capaços (*More Than Able*)

Davant del creixent percentatge d'alumnat amb diversitat, calen propostes que afavoreixen la seua inclusió educativa. Cal conscienciar la comunitat educativa i oferir propostes de familiarització i sensibilització de l'alumnat, per a arribar a la inclusió a l'aula (Yupanqui et al., 2014). Autors previs han emprat tècniques de simulació (Martos-García, 2018; Rello, Garoz, & Tejero, 2018; Ríos, 1994), mostrant que l'alumnat sense diversitat va millorar les seues actituds cap a l'alumnat amb diversitat funcional. Una forma de plantejar aquestes

sessions de sensibilització perquè resulten atractives per a l'alumnat pot ser mitjançant l'ús de superherois de còmics. El món dels còmics ha sigut emprat anteriorment en l'àmbit educatiu (Fernández-Río et al., 2020; García et al., 2011; Gómez-Trigeros, & Ruiz-Bañuls, 2019), resultant motivant per a l'alumnat, i possibilitant el treball de valors i permetent la reflexió del món que els envolta (Onieva, 2015).

Per a començar a reflexionar sobre el món que envolta l'alumnat, primer cal establir la connexió entre els herois i heroïnes, que són definits i definides com a persones que fan gestes, models a imitar, que no s'aturen davant les dificultats, etc. (Toledo, & Sánchez, 2000), i l'alumnat amb diversitat, els qui comparteixen aquestes característiques amb els superherois i les superheroïnes (Menescardi et al., 2020). Aquestes similituds permeten als i les docents emprar la figura dels superherois i de les superheroïnes per a qüestionar la construcció social que es fa del cos i la diversitat funcional (Alaniz, 2014; Foss et al., 2016). Aquest projecte va començar a dur-se a terme en l'àrea d'educació física i, atesa la bona acollida, es pretenen fer altres pràctiques des d'un punt de vista interdisciplinari, proposta que presentem a continuació.

La proposta multidisciplinària versa sobre la sensibilització envers la diversitat funcional des de les diferents àrees (educació física i educació artística): emprant la pedagogia encarnada i simulació de ser una persona amb diversitat visual, auditiva, motriu i tenir un trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH). Per això, en relació amb l'educació física, es van crear una sèrie de postes on l'alumnat va anar realitzant diverses habilitats motrius (desplaçaments, llançaments, salts i girs) simulant cadascuna de les diversitats amb les ajudes i adaptacions necessàries: (1) En el cas de la posta de diversitat visual, l'alumnat portava antifaces i era acompanyat d'un guia i una pica com a bastó; (2) en la posta de diversitat auditiva l'alumnat portava taps per a les orelles o cascos amb música, aïllant-se del soroll de la classe, procedint a entendre com fer les tasques a través del visionament de cartells indicatius situats a terra; (3) en la posta de diversitat motriu, l'alumnat realitzava el circuit amb una cadira de rodes;

mentre que en la posta de TDAH, (4) l'alumnat realitzava un circuit on s'havien seriat les tasques i tenien diferents colors i formes, havent de parar esment per a la realització correcta de cadascuna de les tasques (figura 16, Menescardi et al., 2020).

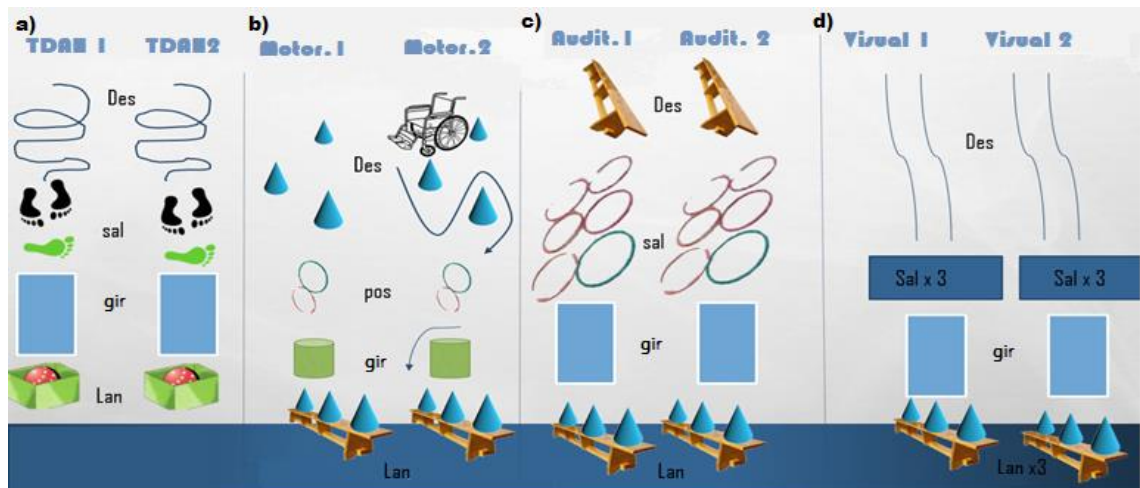


Figura 16. Distribució espacial de les tasques motrius proposades a l'alumnat. Les postes anaven dirigides al treball amb alumnat amb: a) trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH), b) diversitat funcional motriu, c) diversitat funcional auditiva i d) diversitat funcional visual.

Pel que fa a la part de l'assignatura de Música, es va fer servir el mètode de Dalcroze emprant codis QR per a escoltar i sentir les obres musicals (figura 17), i finalment, pel que fa a l'assignatura de Plàstica es van emprar tècniques d'artteràpia creant nous herois potenciant les habilitats de cadascú (figura 18). Per a la realització d'aquesta bona pràctica es van crear cartes dels diferents superherois on s'inclouïen les principals adaptacions que han d'efectuar els mestres i professionals amb alumnat divers expressat en els superpoders de cadascun (figura 19).



Figura 17. Cançons i codis QR per a aplicació del mètode de Dalcroze. Font: elaboració pròpia.

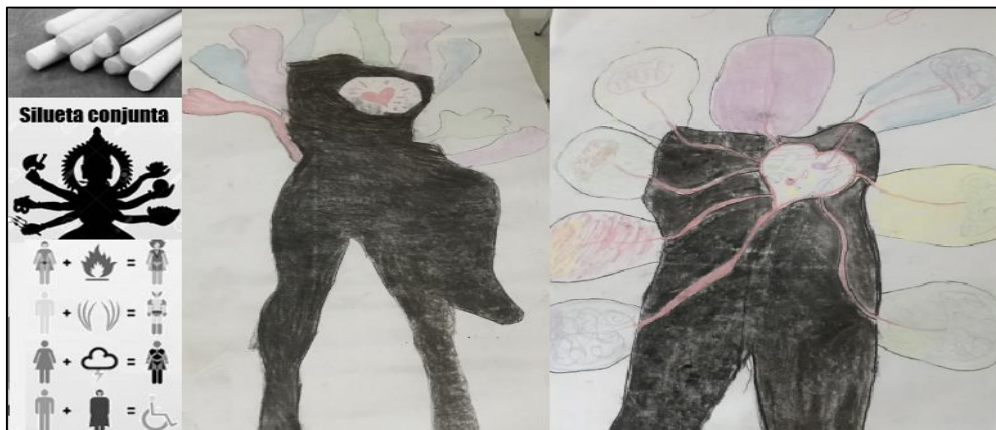


Figura 18. Composicions de superherois potenciant-ne les diversitats (a través de superpoders). Font: elaboració pròpia.



Figura 19. Exemples de cartes utilitzades per a la proposta de superherois i superheroïnes i les seues característiques. En la part inferior de cada carta s’aporta informació que descriu la diversitat i els superpoders de cada personatge. Il·lustracions creades i cedides per a aquest treball per a Phil Cho (www.philchoart.com). Els personatges pertanyen a DC Comics (Oráculo) i Marvel Comics (Daredevil).

Font: Menescardi et al. (2020).

En totes les ocasions que aquesta experiència s’ha dut a terme, l’alumnat participant va valorar l’experiència com a molt satisfactòria, útil, innovadora, efectiva, sostenible i reproduïble en el temps. Així mateix, l’alumnat va destacar la motivació, la innovació i l’originalitat de la proposta. Aquests termes, associats també al gaudi de l’alumnat, són característics de les propostes implementades en l’àmbit educatiu amb el tema dels superherois (Fernández-Río et al., 2020). Cal destacar que no només resulta motivant per a l’alumnat i atractiu sense diversitat funcional, sinó que a més permet normalitzar la situació, percebent l’alumnat amb diversitat com un o una més, ajudant-lo i integrant-lo al grup classe (Ríos, 1994; Santamaría et al., 2016). D’altra banda, quant a l’alumnat amb diversitat funcional, el fet d’establir relacions entre els superherois associats a qualitats positives (i. e., poder, valentia,

superació, etc.) i ells mateixos els permet trobar models amb què poder-se identificar i alegrar-se per tenir característiques comunes als superherois (Menescardi et al., 2020). Per tant, és interessant que el professorat siga coneixedor d'aquest tipus de propostes, així com de la posada en pràctica (en qualsevol etapa educativa) per a apropar l'educació superior i elemental a una escola inclusiva.

4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Acebes, A., i Carabias, D. (2016). “El alumnado de primaria con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH): la Musicoterapia como herramienta integradora dentro del contexto del aula de música”. *Revista Electrónica de LEEME*, 38, 1-16. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9881/9299>
- Álamos, J., i Montes, R. (2022). “Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: una experiencia didáctica en el aula de Música”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 155-183. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Alaniz, J. (2014). *Death, Disability, and the Superhero: The Silver Age and Beyond*. Jackson. University Press of Mississippi.
- Albalá, M. A., i Alfonso, M. E. (2020). “Educación intercultural e inclusión socioeducativa: técnicas y estrategias desde la docencia”. En M. J. Cardoso, J. R. Guijarro, i E. Maqueda (coord.), *Reinventando la docencia en el siglo XXI* (p. 43- 55). Tirant Humanidades.
- Alcaraz, S., i Arnaiz, P. (2020). “La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal”. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Andrés, T., i Andrés-Roqueta, C. (2016). “Intervención en competencia emocional con un niño de 6 años con sintomatología de trastorno del espectro autista (TEA)”. *Fórum de Recerca*, 21, 609-632. <https://doi.org/10.6035/forumrecerca.2016.21.33>
- Araujo, G., i Gabelán, G. N. (2010). “Psicomotricidad y Arteterapia”. *REIFOP*, 13(4), 307-319. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/>
- Arkoschky, J. (2005). “Los ‘cotidífonos’ en la Educación Infantil”. *Eufonía: Didáctica de la música*, 33, 20-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1075562>

- Arnau, A. (2020). “Pensar y actuar musicalmente en educación infantil: retos y posibilidades de la canción”. *Eufonía: Didáctica de la música*, 84, 7-13. <https://dialnet.unirioja.es/>
- Aróstegui, J. L., i Espigares, A. W. (2016). “Interculturalidad en el aula de música de Educación Primaria: un estudio de caso desde una perspectiva postcolonial”. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 89-99. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.50874>
- Arter, C., i Lavelle, D. (2000). “Escuchar atentamente: ventajas derivadas de enseñar música a estudiantes discapacitados visuales”. *Entre dos mundos: revista de traducción sobre discapacidad visual*, 14, 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Artigas, J. (ed.) (2014). *El niño incomprendido*. Editorial Amat.
- Asún, S. (2016). *Actividad física y deporte adaptado a personas con discapacidad*. Universidad de Zaragoza.
- Berenguer, C., i Roselló, B. (2016). “El valor de la Teoría de la Mente en la diferenciación de niños con TDAH y con TEA”. En J. L. Castejón (coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (p. 690-698). Madrid: Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).
- Bernabé, M. (2014). “Globalización económica, cultural y educativa: perspectivas docentes en el aula de educación musical”. *Revista Internacional de Humanidades*, 3(2), 59-69. <https://doi.org/10.37467/gka-revhuman.v3.727>
- Bernabé, M. (2016). “Formación para la ciudadanía intercultural en educación infantil, ¿qué sucede en las universidades valenciana?”. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 328-348. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10422>

- Bernabé, M., Alonso, V. i Bermell, M. A. (2016). “Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 79-96.
<https://doi.org/10.35362/rie70174>
- Bisquerra, R. (2005). “La educación emocional en la formación del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 95-114.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/35429>
- Bisquerra, R., i Punset, E. (2015). *Universo de emociones*. Palau Gea.
- Blazquez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en Educación Física*. Inde.
- Briseño, A. J. (2019). “La influencia de la musicoterapia en la mejora de los niveles de atención y percepción de alumnado escolarizado entre 6 y 8 años con diagnóstico de TDAH”. *Revista de Investigación en Musicoterapia*, 3(1), 86-107.
<https://doi.org/10.15366/rim2019.3.006>
- Bruscia, K. (1999). *Modelos de improvisación en musicoterapia*. Agruparte.
- Buitrago-Bonilla, R. E., i Herrera. L. (2013). “Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social”. *Praxis i Saber*, 4(8), 87-108.
<https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Cabello, M. J. (2011). “Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de Educación Infantil”. *Pedagogía Magna*, 11, 178-188. <C:\Users\MarÃ-a del Mar\Downloads\Dialnet>
- Capel, M., i Morant, R. (2019). “Características organizativas y didácticas del concierto didáctico. Un estudio de caso sobre la coordinación entre profesorado de Música de

- Educación Primaria y Secundaria en la ciudad de Manises”. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 63-84. <https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15868>
- Cardona, C. (2005a). “Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión: una síntesis de la literatura de investigación”. En C. Jiménez (coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (p. 239-266). Pearson Prentice Hall.
- Cardona, C. (2005b). “La educación especial en un mundo diverso: nuevos planteamientos y perspectivas”. En C. Jiménez (coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (p. 211-237). Pearson Prentice Hall.
- Carrasco, S. (2005). “Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida del alumnado de origen extranjero”. *Aula de Innovación Educativa*, 147, 64-68. <https://www.researchgate.net/profile/>
- Castaño, T. (2012). “Entre todos, para todos: el valor de hacer música en secundaria”. *Eufonía: Didáctica de la música*, 56, 43-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Castellary, M., i Muñoz, J. R. (2021). “La música para el desarrollo emocional con alumnado con Síndrome de Down”. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 234-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7998065>
- Castro, M. (2021). “Escutar, sentir e perceber a partir da música: cantar canções de embalar desde a infância, uma forma de aprender”. *RELAdeI: revista latinoamericana de educação infantil*, 10(1), 59-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/>
- Cazalla-Luna, N., i Molero, D. (2018). “Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 215-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9926>

- Clark, A., i Murphy, F. (1999). “La enseñanza de la música a estudiantes deficientes visuales en el ámbito escolar convencional”. *Entre dos mundos: revista de traducción sobre discapacidad visual*, 10, 5-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Coll, C. (2013). “El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje”. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/53975>
- Delgado, M. C., Pérez, M. N., i Cruz, F. (2016). “Intervención con Arteterapia en alumnado de Primaria con déficits de atención”. *Arteterapia*, 11, 277-291. <https://doi.org/10.5209/ARTE.54132>
- Díaz, M. (1998). “Materiales para la enseñanza de la música en la educación general”. *Revista de Psicodidáctica*, 5, 83-94. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517803009.pdf>
- Dueñas, M. L. (2001). *Métodos de diagnóstico e intervención educativa en la deficiencia mental*. Cuadernos de la UNED.
- Escoda, J., i González, C. (2020). “Conèixer l’altre: una mirada intercultural des de l’aula de música”. *Temps d’Educació*, 58, 159-178. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio>
- Fernández, M. I. (2003). “Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas”. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 135-152. <C:\Users\MarÃ-a del Mar\Downloads\6680>
- Fernández-Río, J., de las Heras, E., González, T., Trillo, V., i Palomares, J. (2020). “Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers”. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1743253>
- Figueredo, F. L., Figueredo, E. L., i Jiménez, R. Y. (2019). “Libro: actividades físicas para niños autistas. Una metodología para su atención”. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de*

Cultura Física de la Universidad de Granma, 16(54), 229-239.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7000707>

Fitzpatrick, K., i Russell, D. (2015). “On being critical in health and physical education”.

Physical Education and Sport Pedagogy, 20(2), 159-173.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2013.387436>

Flores, J. J. i González, F. (2020). “Educación pictórica como alternativa a la comunicación en niños sordos”. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 47-70.

<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.003>

Foss, C., Gray, J. W., i Whalen, Z. (2016). *Disability in Comic Books and Graphic Narratives*.

Palgrave Macmillan.

García, E., Cuadrado, J., Del Amor, M. J., i Argudo, M. (2011). “El cómic como recurso

didáctico para el aprendizaje de las habilidades motrices en el 2.º ciclo de Primaria de la Región de Murcia”. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 393(63), 35-47.

<https://doi.org/10.55166/reefd.v0i393.232>

García-García, M. (2005). “Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes”. En C. Jiménez (coord.), *Pedagogía diferencial*.

Diversidad y equidad (p. 3-31). Pearson Prentice Hall.

García Rodríguez, E. (2005). “Posibles beneficios del aprendizaje musical en niños con deficiencia visual”. *Eufonía: Didáctica de la música*, 35, 95-105.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1213749>

García Romero, J. M. (2006). “Autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo. Intervención educativa”. En M. López (coord.), *La dignificación del alumnado con necesidades educativas especiales* (p. 167-208). Grupo Editorial Universitario.

García-Oca, M. A., i Arnau, S. (2011). “Universidad y Diversidad Funcional. Pedagogía para una Vida Independiente”. En UNIDIS (Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad) (coord.), *Jornadas: Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Necesidades y demandas* (p. 65-90). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García-Sotelo, G. M. (2016). *El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos* [Tesi doctoral Universidad Carlos III, Madrid]. Repositorio institucional <http://hdl.handle.net/10016/22803>

Gómez-Galindo, A. M., Peñas-Felizzola, O. L., i Parra-Esquivel, E. I. (2016). “Caracterización y condiciones de los cuidadores de personas con discapacidad severa en Bogotá”. *Revista de Salud Pública*, 18(3), 367-378. <http://doi.org/10.15446/rsap.v18n3.53048>

Gómez-Trigueros, I. M., i Ruiz-Bañuls, M. (2019). “El cómic como recurso didáctico interdisciplinar”. *Revista Tebeosfera*, 10. <https://www.tebeosfera.com/documentos>

González, C. i Fernández, J. F. (2018). “Una propuesta de intervención a través de la musicoterapia para optimizar el nivel de arousal en niños con TEA”. *Revista de Investigación en Musicoterapia*, 2, 47-65. <https://doi.org/10.15366/rim2018.2.004>

González, A., i Ponce de León, L. (2017). “El método Yamaha ClassBand en el aula de Música: una experiencia en E.S.O. en la Comunidad de Madrid”. *Pulso: revista de educación*, 40, 229-247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6295942>

González, M., i Serna-Vara, A (2003). *Caperucita con pictogramas*. Susaeta.

- González-Carpio, G. (2017). *La creatividad en los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. [Tesi doctoral]. Universidad de Castilla-La Mancha.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=125906>
- González-Herrera, I. (2017). “Trabajar las emociones con menores con diversidad funcional intelectual y necesidades de apoyo”. *TSnova. Trabajo Social y Servicios Sociales*, 14, 63-70. http://cotsvalencia.com/wp-content/uploads/2018/05/TSnova_n14.pdf#page=63
- Gordillo, J. J. (2003). “Musicograma: actividad musical que aproxima a los pequeños al desarrollo personal y creativo”. *Eufonía: Didáctica de la música*, 29, 108-115.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=640442>
- Guerrero, D., i López, M. (2006a). “La discapacidad auditiva”. En M. López Sánchez, (coord.), *La dignificación del alumnado con necesidades educativas especiales* (p. 13-42). Grupo Editorial Universitario.
- Guerrero, D., i López, M. (2006b). “La discapacidad física”. En M. López Sánchez, (coord.), *La dignificación del alumnado con necesidades educativas especiales* (p. 89-114). Grupo Editorial Universitario.
- Guerrero, D., i López, M. (2006c). “La discapacidad visual”. En M. López Sánchez, (coord.), *La dignificación del alumnado con necesidades educativas especiales* (p. 43-88). Grupo Editorial Universitario.
- Igoa, J. M. (2010). “Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje”. *Epistemus*, 1, 97-115.
<https://doi.org/10.21932/epistemus.1.2703.0>
- Jarque, J. (2017). *Intervención educativa en el TDAH*. CSS.

Cap de l'Estat (2020). Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. BOE (30/12/2020), núm. 340, referència 17264, p. 122868-122953.

Jodra, M., i García-Villamizar, D. (2019). "Impacto de la activación emocional en el reconocimiento de emociones en personas adultas con Trastornos del Espectro del Autismo y Discapacidad Intelectual". *Acción Psicológica*, 16(2), 103-118.
<https://doi.org/10.5944/ap.16.2.25566>

Lafuente, A. (2021). "La inclusión del alumnado con sordera en clase de música". *FIAPAS: Confederación Española de Familias de Personas Sordas*, 176, 14-17.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8027595>

Lenoir, Y. (2013). "Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización". *Interdisciplina*, 1(1), 51-86.
<http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46514>

Llamazares, J. E., Arias, A. R., i Melcon, M^a A. (2017). "Revisión teórica de la discapacidad visual, estudio sobre la importancia de la creatividad en la educación". *Sophia*, 13(2), 107-119. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.666>

Llano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M., Masó, R., i Rojas, B. (2016). "La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje". *MediSur*, 14(3), 320-327.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1727-897x2016000300015

Lozano, J., i Alcaraz, S. (2010). "Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista". *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 261-288.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/112061/106381>

- Lozano, J., Castillo, I. S., i García, C. (2013). “El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria”. *Didáctica, innovación y multimedia*, 26, 1-11. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/269847/357375>
- Machado, C. M. (2015). “La importancia de la inteligencia emocional en la expresión y comunicación de las emociones”. En J. Clares, i W. I. Ángel (coord.), *Prevención de dificultades socio-educativas: I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional*. CIECE (p. 135-145). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martín, J. (2006). “La atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas”. En M. López (coord.), *La dignificación del alumnado con necesidades educativas especiales* (p. 263-294). Grupo Editorial Universitario.
- Martos-García, D. (2018). “Las diversidades funcionales en educación física: propuestas críticas para la provocation y la inclusión”. En E. Lorente-Catalán, i D. Martos-García (ed.), *Educación Física y pedagogía crítica: Propuestas para la transformación personal y social* (p. 141-160). Publicacions de la Universitat de València.
- Martos-García, D., Espí, B., i Atienza, R. (2016). “El juego de los países del mundo: una propuesta crítica, participativa y reflexiva hacia un cambio social”. En *Actas 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (p. 794-801). Institut de Ciències de l’Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Menescardi, C., Estevan, I., Villarrasa-Sapiña, I., Marco-Ahulló, A., Monfort-Torres, G., i Pellicer, M. T. (2020). “Sensibilización de los futuros egresados y egresadas de Magisterio hacia la diversidad desde la Educación Física por medio de la propuesta de

- buena práctica ‘More Than Able’”. *Retos*, 38(38), 684-691.
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74522>
- Menescardi, C. (2022). “Bailes del Mundo”. En D. Cobos, E. López, L. Molina, A. Jaén, i A. H. Martín (coord.) (2022), *Actas del VI Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (p. 601). AFOE.
- Merino, S. (2020). *Musicograma de la Marcha Turca de W.A. Mozart*. Recuperado de <https://youtu.be/cv3QoHrP1Qs>
- Molina, S. (1992). *La educación de los niños deficientes mentales en España. Análisis histórico a través de un hilo conductor*. CEPE.
- Olayo, J. M. (1999). *El alumnado con Discapacidad II*. MEC.
- Onieva, J. L. (2015). “El cómic online como recurso didáctico en el aula: Webs y aplicaciones para móviles”. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 105-127. <https://academicia.unavarra.es/handle/2454/20374>
- Ortega, X., Martos, O., Argoty, S., i Báez, H. (2019). “Efectos de la música en el cerebro en la etapa infantil: revisión desde las neurociencias”. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, X(2), 65-77.
<https://dx.doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191002.05>
- Pareja, J. A., Fernández, M., i Fuentes, J. (2019). “Innovación metodológica en posgrado: Aprendizaje Basado en Proyectos”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 113-128. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Peirats, J., Pellicer, O., i Marín, D. (2019). “Elementos para la comunicación en un caso de inflexibilidad autista”. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y*

Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 19(2), 1-25.

<https://doi.org/10.30827/eticanet.v19i2.11847>

Pegalajar, M. C., i Colmenero, M. J. (2013). “Inteligencia emocional en alumnado con necesidades de compensación educativa”. *Aula Abierta*, 41(3), 33-44.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/97377>

Peñafiel-Martínez, F. (2012). “Criterios y principios básicos para el diseño de un plan de actuación educativa para alumnado inmigrante. El Caso de Andalucía”. *Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 67-88. <https://doi.org/10.17345/ute.2012.2.605>

Peñalba, A. (2017). “La defensa de la educación musical desde las neurociencias”. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127.

<https://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54814>

Peretz, I. (2006). “The nature of music from a biological perspective”. *Cognition*, 100, 1-32.

<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.004-peretz.pdf>

Pineda, V. (2013). “Arteterapia y déficit de atención”. En A. Estéban, i M^a R. Garrido (coord.), *Arteterapia en el ámbito de la salud mental* (p. 231-248). ASANART.

<https://www.researchgate.net/profile/Rocio-Garrido-3/>

Pomares-Puig, P. (2014). “Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad”. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez, i N. Pellín (coord.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (p. 815-827). Universitat d'Alacant.

Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària.

- Reina, R., i Roldán, A. (2019). *INCLUYE-T CANARIAS: Educación Física y Deporte Inclusivo*.
Limencop S.L.
- Regis, P. J. (2016). “Arteterapia y síndrome de Asperger: ¿por qué y para qué?”. *Sophia*, 12(2).
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.322>
- Rello, C. F., Garoz, I., i Tejero, C. M. (2018). “Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física”. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 258-262.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/688116>
- Reynoso, K. M. (2010). “La educación musical y su impacto en el desarrollo”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12, 53-60. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/
- Riaño, M. E., Murillo, A., i Tejada, J. (2022). “Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo”. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.3>
- Ricoy, M. C., i Feliz, T. (2002). “Consideraciones previas sobre las necesidades educativas especiales”. En J. González-Pérez (coord.), *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica. Volumen I* (p. 3-30). Universidad de Alcalá.
- Ríos, M. (1994). “Los juegos sensibilizadores: una herramienta de integración social”. *Apunts*, 38, 93-98. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/377985>
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Paidotribo.
- Rodríguez González, V. (2016). “Pintarme las manos: proceso pre-representacional en Arteterapia”. *Arteterapia*, 11, 241-252. <https://doi.org/10.5209/ARTE.54129>

- Rodríguez, P. A., Campayo, E. A., Puerto, M. J., i Arriaga, C. (2020). “El desarrollo socioemocional a través de la música: una práctica transversal”. *Eufonía: Didáctica de la música*, 84, 60-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7546011>
- Rodríguez-Fernández, J. E., Ramos-Vizcaíno, A., i Gigirey-Vilar, A. (2021). “La Educación Física escolar como vía de inclusión del alumnado inmigrante en Educación Primaria”. *Journal of Sport i Health Research*, 13(3), 433-444. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/91221>
- Ros, V. (2016). “Los conciertos en el aula de educación musical de primaria: creación e interpretación cooperativa”. [Tesi doctoral Universitat de València, València]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=78839>
- Ruiz, M. E. (2011). *Música y logopedia: intervención en dislalias y disfonías aplicando un programa de música*. Editorial CCS.
- Sainz, M., Soto, G., Almeida, L, Ferrándiz, C., Fernández, M. C., i Ferrando, M. (2011). “Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia”. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 14(3), 97-106. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle>
- Santamaría, R., Ruiz, L., Puchalt, J.M., Ros, C., i Martin, J. (2016). “Inclusión en las Aulas de Educación Física”. Estudio de Casos. *Sportis*, 2(3), 496-514. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1511>
- Sola, T., López, N., i Cáceres, M. P. (2006). *Perspectivas didácticas y organizativas de la educación especial*. Grupo Editorial Universitario.
- Thaut, M. H., Kenyon, G. P., Schauer, M. L., i McIntosh, G. C. (1999). “The Connection Between Rhythmicity and Brain Function. Implications for Therapy of Movement

- Disorders”. *IEEE Engineering in Medicine and Biology Magazine*, 18(2), 101-108.
<https://doi.org/10.1109/51.752991>
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Graó.
- Toledo, P., i Sánchez, J. M. (2000). “El personaje del héroe en el comic. ¿Qué piensan nuestros alumnos?”. *Comunicar*, 15, 175-183. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801527.pdf>
- Torreadella-Flix, X. (2013). “Hacia un modelo de actividades fisicodeportivas inclusivas en el medio natural”. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 23, 25-39.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4483117>
- Vidal, O. (2021). “Componiendo con soundpainting en el aula de música. Un estudio de casos colectivos sobre creación sonora colaborativa”. [Tesi doctoral Universitat de València, València]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=301655>
- Viñuelas, A. (2009). “ ‘Cuando tu mente quiere una cosa y... tu cuerpo hace otra’. Arte-terapia y parálisis cerebral. *Arteterapia*”. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 97-107. <C:\Users\MarÃ-a del Mar\Downloads\9625>
- Yupanqui, A., Aranda, C. A., Vásquez, C. A., i Verdugo, W. A. (2014). “Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior”. *Revista de la Educación Superior*, 171, 93-115. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Zarur, J. E. (2017). “La construcción del derecho a la cultura. La apreciación del arte pictórico para las personas con discapacidad visual”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 8(15), 474-504.
<https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.307>