

**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

2013/2014

**LA MÚSICA ASOCIADA A LA
PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA**

**THERAPEUTIC PEDAGOGY
COMBINED WITH MUSIC**

Autor: Marta García Palacio

Directora: M^a Elena Riaño Galán

4 de julio de 2014

Vº Bº DIRECTOR

Vº Bº AUTOR

RESUMEN

Este proyecto consta de una revisión de las propiedades terapéuticas de algunas de las técnicas utilizadas en musicoterapia, para después desarrollar una secuencia didáctica aplicando dichas técnicas. Las sesiones se desarrollarán en un aula de pedagogía terapéutica y están dirigidas a un individuo que padece Síndrome de Wolf-Hirschhorn, enfermedad de la que también se hace un breve repaso. Los resultados reflejan la música como una potente herramienta para trabajar con alumnado que presente necesidades educativas especiales, siendo medio de comunicación y de expresión. Finalmente, se presentan algunas líneas de futuro surgidas del estudio y aplicación de la música como medio terapéutico.

PALABRAS CLAVE: Juego sonoro, construcción de instrumentos, música, síndrome de Wolf-Hirschhorn, pedagogía terapéutica, improvisación.

ABSTRACT

This project shows the most important therapeutic properties that some of the techniques which are used in music therapy have. Then, it is presented a didactic unit done to have these properties. Each lesson will be developed in a therapeutic pedagogy class, with a person who suffer from Wolf-Hirschhorn syndrome. This project puts information of this disease forward too. The results reflect the music as a powerful tool to work with pupils who need special education, using it as an important means of communication and expresion. To conclude, there are some decisions about the future concerning the music as a therapeutic method.

KEY WORDS: playing with music¹, built instruments, music, Wolh-Hirschhorn syndrome, theraeutic pedagogy, improvisation.

¹ Se utiliza la palabra “play” y no “game” porque se refiere, como se explicará más adelante, a un juego no reglado.

ÍNDICE

1. Introducción.....	Pág. 5
2. Fundamentación teórica	
2.1. Síndrome de Wolf Hirschhorn.....	Pág. 7
2.2. Pedagogía terapéutica.....	Pág. 9
2.3. Música y niños	
2.3.1. Construcción de instrumentos.....	Pág. 11
2.3.2. Juego sonoro.....	Pág. 15
2.3.3. Improvisación musical.....	Pág. 17
2.3.4. Musicoterapia.....	Pág. 19
3. Diseño experimental.....	Pág. 23
3.1. Justificación.....	Pág. 24
3.2. Población de estudio.....	Pág. 25
3.3. Temporalización.....	Pág. 26
3.4. Instrumentos de valoración.....	Pág. 27
3.5. Objetivos.....	Pág. 28
3.6. Estrategias metodológicas y organizativas.....	Pág. 31
3.7. Estructura de las sesiones	
3.7.1. Sesión 1.....	Pág. 33
3.7.2. Sesión 2.....	Pág. 34
3.7.3. Sesión 3.....	Pág. 35
3.7.4. Sesión 4.....	Pág. 36
3.8. Recursos.....	Pág. 37
4. Análisis de datos.....	Pág. 39

5. Conclusiones..... Pág. 43

6. Referencias..... Pág. 46

7. Anexos..... Pág. 49

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto está desarrollado a propósito del trabajo de fin de grado que se exige desde la facultad de educación en el último año académico de la carrera. De este modo, se presenta como una oportunidad para compaginar los estudios realizados con un tema de interés tanto propio, como para el resto de la comunidad educativa y personal en general, como es la música.

Tras una revisión de las líneas temáticas propuestas por la facultad, se decide trabajar en torno a la creatividad musical. Tras mi experiencia cultural y educativa, junto al contacto continuo que tengo con la música, me inclino por la realización de un trabajo musicoterapéutico. En un primer momento, el trabajo estuvo muy centrado en realizar una descripción detallada de la musicoterapia y del síndrome de Wolf-Hirschhorn, pues se pretendía realizar un estudio de caso exhaustivo sobre esta terapia dentro del aula de pedagogía terapéutica. Sin embargo, tras una revisión de otros documentos relacionados con la musicoterapia, pero también con la música en general, el proyecto se torna más práctico, utilizando técnicas musicales, pero no la musicoterapia en sí, la cual requiere, como se verá más tarde, una formación y características para poder ejecutarla de manera efectiva.

En el contexto educativo es necesario crear atmósferas donde el alumnado sienta confianza en sí mismo y en el entorno en el que se mueve. Es muy importante que el niño viva experiencias libres, de éxito, estableciendo, a su vez, vínculos positivos con las personas y situaciones que lo rodean. Por consiguiente, el objetivo principal de este trabajo es presentar la música como una vía de comunicación, quedando al servicio de cualquier persona que quiera utilizarla.

Debido a mi experiencia en las últimas prácticas realizadas dentro de un aula de pedagogía terapéutica, el trabajo está más enfocado al alumnado con necesidades educativas especiales, pues no siempre se comunica con lenguaje verbal tal y como la sociedad está acostumbrada, por lo que urge generar espacios entre iguales dentro del contexto educativo que le permitan un desarrollo pleno tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo.

Partiendo de esta base, se decide trabajar solo con un niño, el cual presenta una enfermedad rara, síndrome de Wolf-Hirschhorn, que le dota de una potencialidad extraordinaria para el desarrollo de este proyecto, ya que la mayor parte de las ventajas

recogidas sobre la música pueden ser aprovechadas por él. En cursos anteriores, la respuesta de este pupilo de cara a este arte siempre había sido muy favorable, por lo que las expectativas eran positivas, factor que también lo convierte en el candidato perfecto. Asimismo, los objetivos planteados por el centro en el plan de trabajo de este educando se ven altamente favorecidos por medio de las técnicas que se presentan más tarde.

A nivel personal, este trabajo ha sido una fuente tanto de conocimiento como de inspiración para tomar la decisión de formarme en torno a esta terapia y poder utilizarla junto a la pedagogía terapéutica, con el fin de contribuir a la mejora e innovación de la educación, para ofrecer, así, una enseñanza de calidad en el futuro.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Síndrome de Wolf-Hirschhorn

El síndrome de Wolf-Hirschhorn, también denominado WHS (Wolf-Hirschhorn syndrome), síndrome 4p- o síndrome de deleción cromosómica 4p, está registrado como una enfermedad rara, debido a la baja frecuencia del mismo (1 entre 50.000 nacidos, presentando el doble de asiduidad en las mujeres).

Esta enfermedad fue descrita en 1961 por Herbert L. Cooper y Kurt Hirschhorn y, poco tiempo después, por Ulrich Wolf. En el año 2001, Zollino M et al realizaron la delineación completa del síndrome (Aviña y Hernández, 2008).

De este modo, la enfermedad en cuestión se debe a la microdeleción del brazo corto del cromosoma 4p16.3, lo que conlleva la pérdida de todos los genes que se encuentran en dicha zona. Así, este detrimento causa múltiples anomalías físicas y retraso mental. Las características que aparecen en cada individuo dependen del grado de severidad con que se de el síndrome (AESWH, 2012), siendo consideradas las más frecuentes, entre un gran número, aquellas que se detallan a continuación: baja estatura, microcefalia, cara con forma de “casco de guerrero griego” (parte superior de la nariz y zona del entrecejo anchas), labio leporino, dentición retardada, múltiples anomalías oculares, convulsiones, dificultad para la deglución, hipotonía- tono muscular reducido y retraso generalizado del crecimiento.

Como ya se ha mencionado, el síndrome de Wolf-Hirschhorn presenta diferentes grados de severidad dependiendo del tamaño de la región perdida (MacDonald, Aceña, Martínez, Sánchez & Frías, 2010), ya que esto afecta directamente a la cantidad e identidad de los genes que se pierden, razón que le hace ser clasificado como un “síndrome de deleción de genes contiguos”. Hasta la fecha, se han definido dos regiones críticas, WHSCR-1 y WHSCR-2, las cuales comparten un grupo de genes mínimos perdidos. Asimismo, MacDonald et al. (2010) afirman que si la deleción es grande, el pronóstico puede ser más grave y con una frecuencia más alta de mortalidad precoz. Ésta se suele producir por complicaciones broncopulmonares, cardiológicas, infecciones y/o convulsiones. Los pacientes con una deleción más pequeña tienen mejor pronóstico, aunque, actualmente, la información disponible es muy limitada.

En cuanto a la educación dirigida a estos pacientes, la Asociación española del síndrome de Wolh-Hirschhorn nos revela la siguiente información:

Desde los primeros meses de vida, es importante que el niño tenga terapias de estimulación precoz, que se basan en estimular los sentidos (oído, tacto, vista...) para mejorar, entre otros, los problemas de bajo tono muscular, la interacción con el entorno, etc. La estimulación precoz puede realizarse en centros especializados, donde los fisioterapeutas nos indicarán qué ejercicios hacer en casa de modo habitual, qué posturas pueden beneficiarle, qué juegos pueden estimular su vista, oído... Hay diferentes tipos de terapias para la estimulación (hidroterapia, musicoterapia, terapia con caballos y otros animales, incluso con delfines y leones marinos...) que pretenden mejorar la interacción del niño con el entorno y con su propio cuerpo. Al mismo tiempo, el niño tiene que estar integrado en la rutina de la vida familiar y tener sus ciclos de actividad, estimulación, descanso, etc. A pesar de su falta de movilidad, hay que intentar que su vida sea tan placentera como nos sea posible proporcionarle sin juzgar de antemano sus posibilidades para disfrutar lo que la vida (SU vida) le ofrece.

2.2. Pedagogía terapéutica

Actualmente, existen muchas opiniones en torno a este término, ya que, en un primer momento, siempre ha estado asociado a una educación paralela a la ordinaria. Sin embargo, cada vez más se habla de *Educación Inclusiva*, que aboga por una educación dirigida a todos donde la diversidad es motivo de enriquecimiento, situando el obstáculo de enseñanza-aprendizaje en el contexto y no en el individuo.

Así, tras la lectura de varios autores, se considera que la definición que más se acerca al término *Pedagogía Terapéutica* en relación con el trabajo que se describe posteriormente es la utilizada por Debesse (1996) en Francia [...], entendiéndolo por tal: “El estudio de la educación y de los cuidados que requiere el niño cuyo desarrollo psíquico y físico se hallan en situación de desventaja debido a factores de naturaleza individual y social” (Sánchez, 1994).

En nuestro país, estos estudios comienzan a principios del siglo XX, impulsados por Francisco Pereira, quien promueve las primeras publicaciones, las primeras instituciones y los primeros organismos que ponen en marcha el proceso histórico en este ámbito (Ortiz, n.d.). De este modo, la sociedad empieza a cambiar su visión sobre las personas con necesidades especiales, apreciándolas como “*individuos educables*” (Ortiz, n.d.), por lo que se crea una compleja red educativa que da cabida a la educación especial dirigida a las distintas patologías y necesidades. Igualmente, la Pedagogía Terapéutica también toma un papel relevante desde diferentes ámbitos: por un lado, los problemas de delincuencia, marginación e inadaptación, generados por los grandes problemas sociales derivados de la revolución industrial. Por otro lado, la aparente deficiencia mental más o menos detectada como consecuencia del establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza. Y, por último, todo el colectivo de deficientes mentales y sensoriales, ciegos y sordos, para los que existían instituciones especiales (Ortiz, n.d.).

Llegados a este punto, es Strauss, licenciado en Medicina con ampliación de estudios en Psiquiatría, Neurología y Pedagogía, quien introduce el término del que se viene hablando en 1933, cuando se instala como profesor de la disciplina así denominada en la Universidad de Barcelona (Ortiz, n.d.).

Considerando las ideas anteriormente descritas, se debe poner la atención en los centros educativos y en el papel que desempeña en ellos el aula de Pedagogía Terapéutica. En consonancia con la evolución que ha experimentado la educación en líneas generales, actualmente se habla, como ya se ha explicado, de Educación Inclusiva. De esta forma, el aula de Pedagogía Terapéutica puede apreciarse como una traba para el desarrollo de este tipo de educación, ya que los alumnos acuden a ella interrumpiendo la jornada educativa ordinaria.

No obstante, tras un estudio exhaustivo en diferentes centros educativos, se puede afirmar que en la mayoría de este tipo de aulas, las actividades que son llevadas a cabo están orientadas a respaldar la vida escolar del educando, facilitando su inclusión. Cabe decir que, para un buen funcionamiento de la Pedagogía Terapéutica, es necesario establecer prioridades de actuación en función de las necesidades que presente cada individuo, las cuales no puedan ser cubiertas solo mediante una modificación del entorno.

De esta forma, el equipo de orientación de los centros, junto a otras entidades, también cumple una tarea fundamental para la Pedagogía Terapéutica, pues es quien se encarga de generar los informes y diagnósticos pertinentes, decidiendo los apoyos para aquel individuo que lo requiera. Igualmente, el especialista en Pedagogía Terapéutica se encarga de general los niveles de competencia curricular, las adaptaciones curriculares y otros informes tan necesarios para poder hacer de la Educación Inclusiva una realidad.

2.3. Música y niños

2.3.1. Construcción de instrumentos

Antes de abordar este tema, es necesario hacer una pequeña revisión de la evolución del individuo en relación con los objetos.

Según Piaget, la acción es la base de toda actividad intelectual, es decir, el conocimiento está ligado a la acción, a las operaciones, a las transformaciones que el sujeto realiza sobre el mundo que le rodea (Delval, 1996). Por tanto, el conocimiento no radica ni en el sujeto, ni en el objeto, sino que resulta de la interacción entre estos dos. La evolución de la inteligencia se da con el ajuste gradual entre el individuo y el mundo externo, mediante un proceso bidireccional de intercambio por el que el niño construye y reconstruye estructuras intelectuales con las que aborda la realidad a la que se enfrenta.

De este modo, la construcción de unas estructuras cada vez más adaptadas es posible gracias a dos procesos biológicos: asimilación y acomodación. El objeto es integrado en los esquemas², ya sean reflejos o de acción³, mediante la asimilación. Este procedimiento siempre es deformante, pues deforma el objeto en función de los esquemas que el sujeto tenga disponibles. Por otro lado, la acomodación es la transformación de los esquemas previos del individuo, ajustándolos a las necesidades que presente el objeto. El equilibrio entre estos dos procesos tiene como consecuencia la adaptación, la cual consiste en la estructuración de la realidad exterior, al tiempo que se estructuran los esquemas cognitivos del sujeto.

En relación con lo anterior, Winnicott (2008) afirma que en el desarrollo de un niño pequeño aparece, tarde o temprano, una tendencia a entretejer en la trama personal objetos-distintos-que-yo. Además, hace una diferencia entre relación de objeto y uso del objeto. En la primera, el sujeto permite que se produzcan ciertas alteraciones de la persona, [...] poniendo en marcha mecanismos de proyección e identificación, y el sujeto se ve vaciado en la

² Se entiende por esquema lo que hay de común en las aplicaciones diversas de la misma acción, la estructura que dota de organización a la acción del sujeto.

³ El individuo viene equipado con unos esquemas reflejos de manera innata para convertirse en esquemas de acción tras los procesos de asimilación-acomodación.

medida en que parte de él se encuentra en el objeto, aunque enriquecida por el sentimiento. Por otra parte, cuando se refiere al uso del objeto, el autor da por sentada la relación de objeto, agregando nuevos rasgos que abarcan la naturaleza y conducta del objeto. Para ello, [...] es forzoso que el objeto sea real [...], formando parte de la realidad compartida, y no un manojito de proyecciones. El uso no es la simple aceptación de la existencia independiente del objeto.

Considerando la situación anteriormente descrita, Winnicot (2008) sostiene que lo que existe entre la relación y el uso es la ubicación del objeto, por el sujeto, fuera de la zona de su control omnipotente, es decir, su percepción del objeto como un fenómeno exterior, no como una entidad proyectiva y, en rigor, su reconocimiento como una entidad por derecho propio. A continuación, se explica la destrucción del objeto como paso intermedio entre relación y uso del objeto mediante palabras del autor mencionado:

Este paso (de la relación al uso) significa que el sujeto destruye el objeto. [...] después de “el sujeto se relaciona con el objeto” viene “el sujeto destruye al objeto” (cuando se vuelve exterior); y después puede venir “el objeto sobrevive a la destrucción por el sujeto”. [...] El sujeto dice al objeto: “Te he destruido”, [...] “Tienes valor para mí por haber sobrevivido a tu destrucción por mí”. [...] Entonces el sujeto puede utilizar el objeto que ha sobrevivido. Tiene importancia destacar que no se trata solo de que destruye el objeto porque este se encuentra fuera de la zona de control omnipotente. Asimismo, interesa señalar esto desde el ángulo opuesto, y decir que la destrucción del objeto es la que lo coloca fuera de la zona de control omnipotente del sujeto. En estas formas aquel desarrolla su propia autonomía y vida, y (si sobrevive) ofrece su contribución a este en consonancia con sus propias propiedades. [...] gracias a la supervivencia del objeto, el sujeto puede entonces vivir una vida en el mundo de los objetos.

Volviendo a la teoría de Piaget, este autor propone la presentación de materiales que despierten la curiosidad del niño, provocándole problemas y conduciéndolo, así, a soluciones espontáneas. De este modo, una manera para que el individuo participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es construir los propios materiales que va a utilizar. En consonancia a la temática del trabajo que se está llevando a cabo, es importante destacar que, en la educación musical, podemos construir instrumentos musicales con materiales de desecho (Gallego, 2003). Mediante la realización de esta actividad, los niños

pueden explorar materiales, instrumentos musicales y las posibilidades sonoras de los materiales de deshecho, además, cuentan con la oportunidad de utilizar el propio cuerpo como medio de representación y comunicación musical, expresarse creativamente a través de diversos instrumentos musicales reciclados, trabajar la utilización de instrumentos sencillos de fabricación propia para acompañar distintas canciones, tener confianza en las elaboraciones musicales propias, tomar la iniciativa para aprender habilidades nuevas y disfrutar con las propias elaboraciones.

Para reforzar lo anteriormente expuesto, se incluyen algunas de las ideas presentadas por Rodríguez Montesdeoca y Rodríguez Montesdeoca (2006) en su *Estudio sobre la importancia de los instrumentos de construcción propia para la educación musical*:

Desde hace varias décadas, los estudios realizados sobre el tema han afirmado que el alumno, con el instrumento construido por él mismo, consigue un estado emocional profundo, encariñándose mucho más que si fuese comprado, hecho que favorece la enseñanza musical.

Por otra parte, y como apuntan Agosti-Gherban y Rapp-Hess (1988, 73) «la construcción de instrumentos por los mismos niños, y a partir de diversos materiales, les permite descubrir cómo un material sencillo se transforma en instrumento, cómo se produce el sonido, cuáles son las causas de sus posibles modulaciones, etc.

Dando un paso más allá, si se enfoca la construcción de instrumentos al alumnado con necesidades educativas especiales, esta tarea implica otras posibilidades además de las citadas, donde se trabaja el tono muscular al llevar a cabo la fabricación, para convertir el objeto en un medio de comunicación alternativo al lenguaje verbal, el cual no puede ser ejecutado por todo el mundo. Destaca el Prof. Dr. R. BENEZON que son instrumentos que no se rompen, sino que se transforman. El instrumento fabricado se puede convertir en otro instrumento con nuevas y distintas sonoridades. Por otra parte, hay que destacar la gratificación que produce al creador del instrumento, ver utilizar su objeto por otros [...]. El paciente puede llegar incluso a proyectar conflictos internos en la simple búsqueda de material y en la firma de construir su propio instrumento (Betés de Toro, 2000).

Para concluir, entre aquellas realizadas por el Prof. R. BENEZON, se ha seleccionado la clasificación de instrumentos que se cree más conveniente de acuerdo con lo que se pretende analizar posteriormente. Para elaborarla, se ha tomado como criterio su uso comportamental, observando los gestos, movimientos, posturas, tratamiento y relación establecida de paciente y musicoterapeuta respecto al instrumento u objeto que hay entre ambos (Betés de Toro, 2000):

- a) *Como objeto de experimentación.* El paciente observa con expectativa y sorpresa todos los elementos y características del instrumento.
- b) *Como objeto de catarsis.* El paciente saca de dentro y elimina su descarga emocional a través de la ejecución con el instrumento, siendo para él un momento gratificante.
- c) *Objeto de defensa.* El instrumento es utilizado por el paciente como un escudo protector.
- d) *Objeto de enquistamiento.* [...].
- e) *Objeto intermediario.* A través del instrumento se establecerá la comunicación entre paciente y musicoterapeuta.
- f) *Objeto de intermediación corporal.* [...].

Por lo tanto, al englobar todos los planteamientos expuestos, se puede afirmar que la construcción de instrumentos en un aula de pedagogía terapéutica favorece el desarrollo general del alumno, pues ahonda en varias habilidades de distinta índole, facilitando el proceso comunicador y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.2. Juego sonoro

Como introducción al tema, Winnicot (2008) alude al juego como algo universal que corresponde a la salud: facilita el crecimiento y, por lo tanto, esta última; conduce a relaciones de grupo; puede ser una forma de comunicación [...].

De la misma manera, sostiene que el juego empieza en si mismo siendo un espacio potencial que existe entre dos individuos, o que los une. El juego es la oportunidad de crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está adentro. Es en esa zona de superposición entre el juego del niño y el de la otra persona, donde existe la posibilidad de introducir enriquecimientos (Winnicot, 2008). Así, es crucial que las interpretaciones se realicen desde la zona de superposición citada; tal y como nos explica Winnicot (2008):

[...] la resistencia surge de la interpretación ofrecida fuera de la zona de superposición entre el paciente y el analista que juegan juntos. Cuando aquel carece de capacidad para jugar, la interpretación es inútil o provoca confusión. Cuando hay juego mutuo, la interpretación [...] puede llevar adelante la labor terapéutica. Ese juego tiene que ser espontáneo, no de acatamiento, a diferencia del juego regulado, el juego al que aquí se alude se sitúa en el origen de la experiencia cultural. La conducta del ambiente es parte del desarrollo personal del individuo, por lo tanto, hay que incluirla.

Este mismo autor destaca como rasgo esencial de su comunicación el juego equiparado a una experiencia siempre creadora en el espacio-tiempo y a una forma básica de vida. Afirma que siempre se desarrolla en el límite teórico entre lo subjetivo y lo que se percibe de manera objetiva. Es decir, esa zona de juego no es una realidad psíquica interna, se encuentra fuera del individuo, pero tampoco es el mundo exterior, ya que en ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna personal.

De acuerdo con los objetivos planteados más tarde, es necesario destacar la idea que presenta Winnicot (2008), la cual afirma que el juego compromete al cuerpo debido a la manipulación de objetos.

Por otro lado, el autor ya mencionado expone el juego como una actividad creadora en relación con la búsqueda de la persona, sosteniendo que solo en él el niño o el adulto están en libertad de ser creadores y usar toda su personalidad. De esta manera, el individuo puede llevar a cabo el descubrimiento de su persona solo cuando se muestra creador. El juego contiene una paradoja que se debe aceptar, tolerar y no resolver. En relación con el ámbito musical, el juego sonoro contiene, como ya se ha indicado, una paradoja que no se resuelve, sino que es utilizada para darse cuenta, a ritmo del paciente, el cual debe ser tolerado y aceptado, tanto de lo que se le quiere mostrar, como de aquello que dicho individuo quiere transmitir.

Asumidas estas ideas, se añade al juego sonoro la ventaja de ser flexible en lo que se refiere a su creación. Tal y como se ha establecido conveniente, la música carece de normas fijas a la hora de expresarse y crear sonidos, resulta obvio mencionar que no se alude, en este caso, a la armonía, técnica o lenguaje musical regulados en los estudios musicales, si no que se refiere a un proceso comunicador donde las herramientas más habituales no están presentes. Tal y como diría Winnicot (2008): solo en el juego es posible la comunicación, exceptuando la directa.

Contrariamente a lo anterior expuesto, actualmente existen infinidad de juegos sonoros con normas muy definidas y roles muy determinados para los participantes. De este modo, es conveniente aclarar que este trabajo está enfocado al juego sonoro entendido desde la improvisación, concepto que se explica a continuación.

2.3.3. Improvisación musical

Para dar paso a este asunto, se alude a las palabras de Willems (1981), las cuales sostienen que la improvisación da libre curso a la expresión espontánea de la vida. En consecuencia, simplemente a partir de esta afirmación, ya se puede reconocer la utilidad de la improvisación musical dentro de la pedagogía terapéutica y, más en concreto, en relación con el juego sonoro, como técnica alternativa a la comunicación verbal con individuos que presentan dificultades, como pueden ser aquellos que padecen síndrome de Wolf-Hirschhorn en el caso del trabajo que se tiene entre manos.

Según Arce (n.d.), “improvisar” procede del latín “improvisus” (que significa imprevisto) y se refiere a la composición e interpretación en la música de forma simultánea. [...] Se relaciona con lo espontáneo y la creación no premeditada.

Por otro lado, Hemsy de Gainza (1983) manifiesta que la improvisación musical es una actividad proyectiva que puede definirse como toda ejecución musical espontánea producida por un individuo o grupo. El término “improvisación” designa tanto a la actividad misma como a su producto.

Esta misma autora defiende la música como una parte de la infancia con la que el niño puede jugar, decir y enviar mensajes personales, asimismo, sostiene que la improvisación en este ámbito es lo más próximo al hablar en el lenguaje común. Por consiguiente, se puede insistir en el uso de esta técnica como una excelente herramienta en la pedagogía terapéutica, especialmente con pacientes que presentan dificultades en el habla, de manera tal, que es necesario facilitar el contacto del individuo con su mundo sonoro internalizado, pues éste constituye un verdadero lenguaje en potencia listo para emerger y servirle como vehículo expresivo total. Así, se da una activación y reestructuración simultáneas del archivo sonoro musical. El concepto de reestructuración que aquí se utiliza es comparable a las ideas anteriormente expuestas sobre el constructivismo de Piaget, donde el conocimiento surge de la interacción entre sujeto y objeto, o lo que es lo mismo, del interior y el exterior.

Relativo a la construcción del conocimiento, es sabido que improvisando se absorben materiales auditivos, se adquieren experiencias, conocimientos,

destrezas y se promueven emociones en contacto con el sonido o las diversas estructuras sonoras y musicales. Simultáneamente, se externalizan los materiales auditivos internalizados, con participación plena de todos los niveles individuales. En concordancia a este proceso, esta actividad responde a dos de los puntos clave de la educación: la internalización de nuevas formas y la externalización de lo que un individuo ya posee. La integración de ambos procedimientos conduce a la comunicación y a la toma de conciencia, objetivos primordiales de toda educación (Hemsey de Gainza, 1983). Igualmente, transmite sus sentimientos de forma autónoma y creativa, favoreciendo confianza en sí mismo (Peñalver, 2010).

Retomando la clasificación de instrumentos expuesta en el punto 2.3.2 (Construcción de instrumentos), se destaca, en primer lugar, el instrumento como objeto de experimentación, ya que Hemsey de Gainza expone que en la primera práctica exploratoria de los instrumentos, se verificará un proceso [...] que comenzará con un “balbuceo” o garabato musical que surge del hacer funcionar simplemente el instrumento por cualquier medio y a cualquier nivel. Es decir, el niño descubre las posibilidades del instrumento mediante la experimentación y exploración del mismo. Además, el uso como catarsis e intermediario también presenta una estrecha relación con la improvisación, ya que en el objeto se puede producir una descarga emocional y/o utilizarlo como medio de comunicación con otros individuos.

Hemsey de Gainza (1983) también permite establecer un vínculo directo de la improvisación con algunas de las reflexiones de Winnicott (2008) sobre el juego sonoro expuestas con anterioridad, ya que reitera que, tanto al niño como al joven, les gusta improvisar siempre que los adultos que los rodean [...] respeten el carácter de juego que debe privar en esta actividad.

Asumiendo estas ideas, se puede ratificar lo expuesto al inicio de este episodio, asumiendo la improvisación como una práctica muy conveniente dentro del aula de pedagogía terapéutica.

2.3.4. Musicoterapia

Como es sabido, los efectos de la música sobre el hombre es un asunto tan antiguo como la propia historia de la cultura. Siempre ha formado parte de los momentos importantes de la sociedad, lo que hacía que constituyera un modo de expresión facilitador de la participación y comunicación de sentimientos asociados a momentos transcendentales festivos, guerreros, luctuosos, rituales, culturales, entre otros (Betés de Toro, 2000). Asimismo, la música es un fenómeno universal (Davis, Gfeller y Thaut, 2000), pues está presente en todas las culturas conocidas hasta el momento.

Desde un punto de vista psicológico, se puede destacar la evidencia de la música como una *catarsis de emociones no expresadas verbalmente* y como una influencia que puede producir cambios en la personalidad. De esta forma, existen otros recursos terapéuticos que utilizan la música desde fuera de la musicoterapia (se puede ampliar sobre este tema revisando el capítulo XII del libro M. Betés de Toro (Comp.) *Fundamentos de la musicoterapia*).

Por otro lado, el término “terapia” hace alusión a atender, ayudar o tratar (Bruscia, 1997). Los cuatro pilares de la misma son: el paciente, el terapeuta, los objetivos y el proceso. Dentro del hacer de esta disciplina, existen muchas modalidades, destacando, en relación a este trabajo, las terapias creativas y artísticas.

Considerando lo anterior, la musicoterapia se sitúa dentro de dichas terapias creativas y artísticas, utilizando la música como herramienta terapéutica. Sin embargo, no es posible dar una definición exacta de este término, ya que está sujeto a numerosas variantes como pueden ser: el colectivo con el que se trabaja, el encuadre clínico o la orientación del tratamiento (Bruscia, 1997). Tal y como lo hace Betés de Toro (2000), a continuación se presenta la definición detallada por la National Association for Music Therapy (NAMT), institución más antigua de la profesión:

La musicoterapia es la utilización de la música para conseguir objetivos terapéuticos: la restauración, mantenimiento y mejora de la salud mental y física. Es la aplicación sistemática de la música, dirigida por un musicoterapeuta en un contexto terapéutico a fin de facilitar cambios en la conducta. Estos cambios ayudan

a que el individuo en terapia se entienda mejor a sí mismo y a su propio mundo, llegando así a adaptarse mejor a la sociedad. Como miembro de un equipo terapéutico, el musicoterapeuta profesional participa en el análisis de problemas individuales y en la selección de objetivos generales de tratamiento antes de planificar y dirigir actividades musicales. Se realizan evaluaciones periódicas para determinar la efectividad de los procedimientos empleados.

En relación con lo anterior, Betés de Toro (2000) afirma que la técnica de musicoterapia tiene como objetivo abrir, mejorar y restablecer los canales de comunicación entre las personas en un contexto no-verbal, convirtiendo a la música como objeto intermediario en el elemento principal del proceso, junto a la relación que se establece sonido-ser humano, la cual constituye el núcleo del mismo. Esta relación es lo que permite que la persona conecte con su yo subconsciente y encuentre nuevas posibilidades de comunicación.

Una vez llegados a este punto, a partir de los sonidos o músicas que aporta cada persona, se establece una comunicación con un interés musical y de creatividad. No obstante, no se puede caer en el error de establecer un diálogo pregunta-respuesta, sino que se debe intentar comprender el código del paciente para poder dar una respuesta y, así, introducir cambios en el comportamiento, en la forma de expresión, en la forma de establecer comunicación y en la forma de sentir la vida, según el paciente lo requiera.

Tras varios estudios sobre distintas aplicaciones de la musicoterapia, Betés de Toro (2000) señala algunos de los efectos observados a varios niveles del ser humano:

- Dimensión fisiológica: cambios en la velocidad de la respiración, aumento o disminución del pulso y la presión sanguínea, mayor o menos activación de las ondas cerebrales, aumento o disminución de la actividad muscular, cambios en el trazado eléctrico del organismo y en el sistema inmunitario.
- Dimensión emocional: comunicar/expresar un estado emocional, ayudar a la expresión de emociones profundas, modificar el estado de ánimo, despertar/evocar/provocar emociones y sentimientos.

- Dimensión cognitiva: estimular la imaginación y la creatividad, evocar asociaciones de imágenes/recuerdos, ayudar al aprendizaje, ayudar a recordar información, estimular el lenguaje, estimular la capacidad de atención, aumentar la reminiscencia, estimular la memoria a largo plazo, mejorar la memoria reciente, mejorar la orientación en la realidad.
- Dimensión social: favorecer la integración social, contribuir a las relaciones sociales, facilitar la cohesión grupal y dar sentimiento de grupo, invitar al diálogo y comunicación con los miembros del grupo, favorecer la expresión individual ante el grupo, contribuir al desarrollo de habilidades sociales.
- Dimensión espiritual: ofrecer una vivencia de paz, serenidad, purificación, armonía, sabiduría; crear una atmósfera para la meditación, despertar un sentimiento de conexión con el universo, divinidad; invitar a la reflexión y exploración sobre el sentido de la vida, la espiritualidad; brindar sentimientos de felicidad.

Es importante recordar que existen muchas variables según la población con la que se esté llevando a cabo la musicoterapia, por lo que es preciso hablar de efectos generales susceptibles de ser observados.

Asumidas las ideas anteriores, a continuación se describen las fases a desarrollar de un proceso musicoterapéutico para un año académico, planteadas por Peralta (2011):

- Fase I – Observación: interactuar musical y verbalmente, expresar y comunicar con libertad, intercambiar y compartir ideas/sentimientos/emociones, vivenciar la motivación (sesiones 1-4).
- Fase II – Desarrollo: tomar iniciativas en lo musical, desarrollar los procesos de escucha, desarrollar la toma de turno, tocar de manera empática, sentir control/poder por parte de quien/quienes desempeñen el papel de líder, satisfacción por sentirse parte del grupo para aquellos que sean seguidores (sesiones 5-10).

- Fase III - Crisis: Replanteamiento de objetivos según las necesidades del grupo o individuo. Ej.: Buscar más sincronía en las improvisaciones, más motivación, entre otros (sesiones 11-14).
- Fase IV – Flexibilidad: Conseguir objetivos planteados (sesiones 15-18).
- Fase V – Cierre: improvisaciones de cierre y composición de la canción de despedida (sesiones 19-21).

Como conclusión, se puede afirmar que la música y, en mayor medida, la musicoterapia, ayudan a los individuos a establecer una buena relación tanto con ellos mismos como con su alrededor, mejorando varios aspectos de su vida de manera general, contribuyendo, de este modo, al logro de un bienestar pleno.

3. DISEÑO EXPERIMENTAL

Tras el estudio exhaustivo de las potencialidades de la música que se expone en la fundamentación teórica, considero importante señalar que este arte, incluida en el aula de Pedagogía Terapéutica, aúna los intereses de la misma por medio del juego, lo cual sirve como herramienta clave para trabajar las diversas capacidades que presenta un alumno que padece Síndrome de Wolf-Hirschhorn.

A continuación, se presenta la secuencia didáctica implantada dentro de dicha aula en el centro en el que he cursado mis prácticas durante este curso académico 2013/2014.

3.1. Justificación

La unidad didáctica “Construye y siente el ritmo” está diseñada para llevarse a cabo en el CEIP Cisneros, cuya cultura escolar gira en torno a la diversidad como un enriquecimiento. Por tanto, en este centro podemos encontrar alumnos de muy distinta índole a muchos niveles. Debido a esto, las actividades descritas posteriormente están pensadas para ser desarrolladas dentro de una de las aulas de Pedagogía Terapéutica, en la cual se atiende, de manera individual, al alumnado con necesidades educativas especiales. De este modo, las formas de trabajar dependen de las habilidades de cada niño, priorizando el cultivo de aquellas más esenciales para la vida diaria.

El procedimiento de esta unidad didáctica está fundamentado en la técnica de musicoterapia. De este modo, aunque no se está utilizando en sí, pues se necesita gran formación para manejar esta terapia con éxito, se han tomado las ideas expuestas anteriormente sobre las ventajas de la construcción de instrumentos o la improvisación por medio del juego, entre otras, para originar cada sesión. La música se presenta como una vía a través de la cual, los alumnos que no se comunican de forma ordinaria pueden crear una atmósfera comunicativa donde sentirse libres, escuchados y atendidos, expresando así sus emociones. Asimismo, la música, por ser un idioma universal, presenta un añadido extra en donde todos pueden participar.

Es importante mencionar que esta unidad didáctica se enmarca dentro de un proceso adaptado basado en la técnica ya mencionada. De esta forma, las sesiones corresponderían a la “Fase I - Observación”, donde, además de los objetivos que se expondrán más adelante, se valora la reacción al sonido por parte del alumno, la forma de utilizar los instrumentos y de comunicarse con ellos, la actividad musical que propone y las maneras de interactuar con el terapeuta/profesor.

Tal y como se explicará más tarde y con más detalle, es muy significativo que, a la hora de poner en práctica esta unidad didáctica, se tenga en cuenta el estado del alumno y del terapeuta/profesor, así como la inclusión de espacios de silencio donde el pupilo se exprese sin estar continuamente dándole instrucciones.

3.2. Población de estudio

Antes de comenzar, es importante aclarar que para la implantación de la secuencia didáctica, se han seguido los pasos ilustrados por Buendía (1997) para realizar una aproximación a un estudio de caso experimental. No obstante, esta parte no se considera fundamental para la cuestión del trabajo, por lo que se va a omitir la explicación de los mismos.

El alumno con el que se va a trabajar está en el aula de Infantil de 3 años y acude al centro con informe de Atención Temprana, presentando necesidades educativas especiales. Este paciente padece Síndrome de Wolf-Hirschhorn, lo que le produce un desarrollo somático y cognitivo por debajo de su grupo de edad, habiendo cumplido recientemente 6 años⁴. Hay que añadir que, además de rechazar el contacto físico, apenas se comunica oralmente, aunque sí expresa los sentimientos mediante gestos y muecas.

De este modo, la secuencia está dirigida a este alumno en concreto por ser, según el centro, quien mejor responde a las actividades musicales. No obstante, es aplicable a cualquier paciente, siempre que las sesiones se adapten al nivel cognitivo del mismo.

El nivel de competencia curricular que presenta el alumno no está aún definido; como ya se ha dicho, carece de lenguaje oral expresivo, aunque sí utiliza el lenguaje corporal para mostrar ciertas emociones. En relación a esto, muestra mayor capacidad comprensiva que expresiva. Es capaz de seguir una clase grupal y, poco a poco, va relacionándose con los compañeros. Además, tiene conocimiento de sí mismo y reconoce a las personas de su entorno. Poco a poco, va adquiriendo algunas palabras que es capaz de emitir en lenguaje oral.

Una vez más, esta unidad didáctica se presenta ideal para este alumno, debido a la buena respuesta ante las actividades musicales realizadas el año anterior.

⁴ Para más información sobre el tema, revisar el punto 2.1. “Síndrome de Wolf-Hirschhorn” de este trabajo.

3.3. Temporalización

La secuencia didáctica “Construye y siente el ritmo” se desarrollará en 4 sesiones de media hora cada una, procurando que estas estén repartidas a lo largo de la semana. De acuerdo al horario establecido para este alumno desde el aula de Pedagogía Terapéutica, la actividad se llevará a cabo los miércoles y viernes de las dos semanas comprendidas entre el 5 y el 18 de mayo de 2014.

La duración establecida para una sesión individual de musicoterapia es de media hora, siendo ideal para este alumno, ya que es necesario trabajar con actividades motivadoras, lúdicas y de corta duración, pues le cuesta mantener la atención durante mucho tiempo.

3.4. Instrumentos de valoración

Para poder llevar un seguimiento adecuado de la unidad didáctica planteada, se utilizarán tres instrumentos de valoración:

- Diario⁵: se trata de hacer un breve registro escrito de lo que ha sucedido durante la sesión tras acabarla, el cual refleje tanto las actividades como los sentimientos del alumno y del profesor/terapeuta.
- Video: cada sesión será grabada con el fin de tener un registro visual para poder analizar lo que ha sucedido de manera más detallada y observar detalles que, en un principio, han podido ser pasados por alto.
- Tabla⁶: recogerá los aspectos más concretos que se quieren rescatar de la sesión de manera inmediata. El diseño de esta tabla es una simplificación de aquella utilizada por Peralta (2011) para valorar las sesiones individuales desarrolladas durante su reflexión sobre el uso de la musicoterapia con adolescentes pertenecientes a un grupo de diversificación curricular. Para ello, se han desechado los ítems cuya información era menos relativa a los objetivos del trabajo, adaptando los restantes al nivel del autor del proyecto, ya que hay que tener en cuenta que no se está ante una sesión de musicoterapia pura. A continuación, se adjunta una imagen de la tabla resultante:

Fecha	Participación Musical					Uso de Instrumentos suyo y otros			Interacción social				Expresión Corporal			Comentarios
	Asistencia	Espontánea		Dirigida		Esporádicamente	Intencionadamente	Acompañamiento de canciones	Intención Comunicativa	Con el profesor/tpa	Demanda una actividad	Ánimo a participar	Permanece Inmóvil	Se mueve sin intención	Asocia Música y movimiento	
Musical	Verbal	Musical	Verbal													

1: Nunca 2: Alguna vez 3: Siempre

⁵ Ver anexo 1

⁶ Ver anexo 2 para consultar la tabla cumplimentada

Por otra parte, serán de gran ayuda algunos instrumentos externos a la hora de evaluar los resultados. Una vez finalizada la aplicación de la unidad didáctica, se mostrará un montaje con distintas partes de los videos a la tutora del alumno y a una pedagoga terapéutica, para contrastar el punto de vista inicial y enriquecer el producto final.

Finalmente, hay que tener en cuenta que se trata de una evaluación continua, por lo que el profesor/terapeuta irá observando al alumno y llevando un seguimiento conforme al esfuerzo, el interés y la dedicación que ponga en las tareas, valorando las aportaciones que éste pueda realizar y los sucesos inesperados que puedan surgir.

3.5. Objetivos

Los objetivos generales que se presentan en el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) de este alumno para el curso académico 2013/2014 son los siguientes:

- Identidad y autonomía personal
- Venir con agrado al colegio.
- Relacionarse adecuadamente con los distintos profesionales y con los demás compañeros.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar una actitud positiva hacia la comida, colaborando y admitiendo una variedad de alimentos.
- Colaborar en vestirse y desvestirse.
- Participar activamente en las distintas actividades que se propongan en el aula: escuchar, pintar, jugar con los compañeros, etc.
- Disfrutar con las distintas actividades de movimiento y juego.
- Adquirir un progresivo control de sus movimientos.
- Progresar en su control de esfínteres.
- Tener una actitud positiva hacia las distintas actividades manipulativas: pintar, picar, pegar, etc.
- Progresar en el desarrollo de su motricidad fina.
- Desarrollar su capacidad de observación y experimentación a través de los sentidos.
- Reconocer las distintas partes del cuerpo.
- Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias y ser capaz de denominarlos.
- Desarrollar estrategias para satisfacer de manera cada vez más autónoma sus necesidades básicas de afecto, físicas y de relación.

- Conocer normas de higiene.

- Medio físico y social

- Conocer las distintas personas de su entorno escolar y relacionarse con ellas.
- Conocer los distintos espacios habituales donde se desarrollan sus actividades escolares: aula, patio, gimnasio, etc.
- Identificar los miembros de su familia.
- Conocer los distintos espacios de su casa.
- Identificar objetos habituales de su entorno.
- identificar algunos animales.
- Reconocer algún vegetal: fruta, verdura, etc.
- Discriminar algunos colores.
- Diferenciar tamaños: grande-pequeño.
- Respetar algunas normas de comportamiento.

- Lenguajes: comunicación y representación

- Adquirir intención comunicativa.
- Aumentar su comprensión verbal.
- Desarrollar la capacidad de la expresión oral.
- Atender a órdenes sencillas.
- Mantener la atención escuchando cuentos, poesías, canciones y similares.
- Experimentar con materiales y sencillas técnicas plásticas: pintar, estampar, pegar y similares.
- Disfrutar con las audiciones musicales.
- Experimentar con los sonidos corporales.
- Experimentar con algunos instrumentos musicales.
- Disfrutar con las actividades de danza y movimiento.

Por otro lado, tal y como se presenta en el plan de trabajo del alumno para el curso 2013/2014 y de acuerdo a los objetivos generales, la unidad didáctica gira en torno a los siguientes objetivos:

- Desarrollar y ampliar la capacidad de sujeción de ambas manos para poder realizar las distintas tareas encomendadas en su casa, en el Colegio, con la familia, en el ocio, etc.
- Ajustar la expresión rítmico-corporal a distintas variaciones, para potenciar la flexibilidad motora y también las referidas a rutinas de su entorno.
- Dotar de función comunicativa las emisiones vocálicas libres que realice.
- Moldear su expresión oral para mejorar la inteligibilidad de su habla.

Por último, la voluntad principal que mueve este trabajo es la de utilizar la música como medio de comunicación y ayuda al servicio del entorno. Asimismo, es deseable mostrar las características terapéuticas que posee este arte y respaldar la fundamentación teórica anteriormente expuesta. Igualmente, es grato mostrar nuevas ideas terapéuticas que pueden servir como puertas a nuevos proyectos e innovaciones con el fin de mejorar la calidad educativa.

3.6. Estrategias metodológicas y organizativas

Las sesiones que se llevarán a cabo en esta secuencia didáctica están apoyadas en una de las estructuras básicas utilizadas en musicoterapia, por lo que presentarán las siguientes fases:

- Caldeamiento: adaptación al espacio de trabajo y a los estímulos que se pueden recibir del mismo.
- Motivación: contacto entre terapeuta y alumno, e inicio de lo que va a ocurrir después. Se trata de dar la bienvenida.
- Desarrollo: fase más importante de la sesión, donde se llevan a cabo las actividades principales.
- Cierre: canción de despedida para transmitir la finalización de la sesión y en la cual se pueden utilizar objetos de la fase de desarrollo.

Es importante que todas las fases tengan un hilo conductor, de manera que el alumno perciba que lo que se está llevando a cabo tiene sentido. En este caso, se utilizará la misma canción de bienvenida en todas las sesiones, al igual que la de cierre. Asimismo, el objeto que se va a crear con el niño (ver sesiones) estará presente durante el desarrollo de toda la unidad didáctica, dotándola de cohesión.

En cuanto al terapeuta/profesor, adquiere un rol fundamental para que la secuencia se pueda desarrollar en su totalidad, pues no se trata de que el alumno cumpla unos objetivos respecto al objeto, sino que se pretende que éste establezca relación y comunicación con el primero. Así, primeramente el profesor tomara el papel de líder para mostrar al alumno cómo puede utilizar los recursos que tiene a su alrededor, consiguiendo que, finalmente, sea éste quien lidere en las producciones musicales, aportando incluso nuevas proposiciones. Por tanto, el terapeuta/profesor tiene que actuar como observador para captar cualquier intención por parte del alumno, ya que las actividades tienen su base fundamental en la improvisación. Además, tiene que ser capaz de actuar con flexibilidad, sabiéndose adaptar a las necesidades del alumno y del momento. Igualmente, los espacios de silencio tienen muchísima relevancia para el buen desarrollo de la sesión, ya que son una oportunidad única para comunicarse corporalmente o pensar la respuesta que se quiere dar a cierto estímulo.

En concordancia con lo anterior, la metodología que se sigue está totalmente en contraposición con el mando directo, ya que se pretende que sea el alumno quien explore lo que tiene alrededor y, además, guíe a lo largo de la sesión, expresando sus sentimientos y emociones.

Para organizar el espacio, se desarrollarán las dos primeras sesiones en una mesa de trabajo, situándonos en frente del alumno con los objetos que vayamos a utilizar encima de la mesa. Por otro lado, en las dos últimas sesiones marcaremos el lugar donde vamos a trabajar con una sábana blanca colocada en el suelo, situando encima los recursos que vayamos a utilizar. Esto es así porque las dos primeras sesiones siguen una metodología más instructiva, mientras que las dos últimas dejan más libertad de expresión.

Con el fin de establecer una relación más cercana y abrirnos al alumno, creando un clima de confianza desde el primer momento, llevaremos a cabo una actividad cualquiera en la que compartir y vivir una experiencia conjunta; en esta unidad didáctica, se presenta el riego de una planta.

Por otro lado, es necesario mencionar que la elección de los recursos y objetos que vamos a utilizar tienen que estar en consonancia con las capacidades físicas y motrices del alumno con el que vayamos a trabajar. De ahí la utilización de macarrones y no de arroz para rellenar la botella, la cual tampoco puede ser muy grande, al construir la maraca, entre otras detalles que iremos observando.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos decir que esta unidad didáctica se desarrolla en torno a una metodología activa, donde los aspectos de comunicación, relación y experimentación juegan un papel fundamental. De la misma manera, fomenta el juego como método para trabajar los aspectos mencionados. Es muy importante no olvidar la utilización de todos los apoyos visuales y demostraciones que sean necesarios, modelando las actividades a realizar en caso de que sea conveniente.

3.7. Estructura de las sesiones

· Sesión 1: Destrucción de lo que era para construir lo que será

Tal y como se ha explicado en el apartado *Estrategias metodológicas y organizativas*, se comenzará con la fase de caldeoamiento, invitando al alumno a sentarse en frente de nosotros. Así, en el espacio de trabajo encontraremos una botella de agua pequeña llena del líquido y un cuenco con macarrones y, además, el aula dispondrá de una planta que se pueda regar.

Seguidamente, comenzaremos la fase de motivación, en la cual se cantará una canción de bienvenida acompañándonos de una guitarra si fuera posible. En este caso, la canción sería la siguiente:

¿Cómo estás, (nombre del alumno), cómo estas?

(El alumno responde)

¿Y tus amistades cómo van?

(El alumno responde)

Haremos lo posible para ser buenos amigos,

¿Cómo estás, (nombre del alumno), cómo estás?

A continuación, invitaremos al alumno a que explore la botella de agua mediante preguntas del tipo, ¿qué es? Tras una breve interacción botella-alumno-terapeuta, regaremos juntos la planta que se encuentra en la clase para, así, vaciar el contenido de la botella.

Después, pediremos al niño que retire el papel que envuelve la botella y que experimente la superficie transparente, que mire a través de ella. Tras un periodo de descubrimiento, le propondremos rellenar la botella con los macarrones.

Finalmente, utilizamos lo creado, en esta primera sesión, propondremos algún ritmo de manera que el alumno lo imite, dejando siempre espacio para que se exprese y poder observar lo que éste propone, entrando, si fuera posible, en diálogos musicales.

Para el cierre, entonaremos una canción de despedida a elegir por el terapeuta, donde incitaremos a la utilización por parte del alumno del instrumento que se está creando. Es importante la realización de la despedida no solo del alumno, sino

también de los objetos que se han estado utilizando y, por último, de la persona que está llevando a cabo la sesión.

· Sesión 2: Cambiamos la perspectiva

Al igual que en la sesión anterior, comenzamos con la fase caldeoamiento, invitando al alumno a sentarse frente a nosotros. En el espacio de trabajo tendremos: planta, botella rellena con macarrones y elementos de decoración a elegir por el terapeuta (gomets, papel para forrar, folios, pinturas, pegatinas, entre otras).

Para continuar, pasaremos a la fase de motivación, utilizando la misma canción que en la sesión anterior. Nosotros nos acompañaremos de la guitarra, pero esta vez invitaremos al alumno a que utilice la botella para acompañar con ritmo la melodía que se está cantando. Además, le podemos proponer que responda a las preguntas que plantea la canción utilizando la botella.

La fase de desarrollo se iniciará hablando sobre la planta que se ha regado en la primera sesión: cómo cree que está, si cree que necesita más agua, si le gusta, etc. Una vez terminado, pasaremos a examinar la botella, preguntando si está igual y dejando que interactúe con ella (observar si la coge o no, si hace ruido, si la mira, etc.).

Posteriormente, pediremos al alumno que la decore a su gusto, utilizando los materiales que hemos preparado. Si el pupilo demanda algún material más y disponemos de ello en la clase, también lo podemos utilizar.

Una vez que hayamos terminado, esperaremos para ver la reacción del alumno, intentando establecer algún juego sonoro. Si esto no ocurriera, se puede iniciar mediante percusión con el cuerpo y utilización de lo que ya se ha convertido en una maraca.

Finalmente, realizaremos el cierre igual que en la sesión anterior, con la misma canción, de modo que el alumno perciba que la sesión ha terminado.

· Sesión 3: El objeto para producir un arte

Para la fase de caldeamiento de esta sesión, habremos colocado previamente una sábana en el suelo y nosotros estaremos sentados en ella, haciendo ver al alumno el lugar donde vamos a trabajar. En el espacio de trabajo (en este caso el suelo, encima de la sábana) tendremos el instrumento construido, junto a otros tres objetos. Es importante no presentar cualquier objeto, sino alguno que se pueda utilizar con nuestra maraca. En este caso, dispondremos de: una baqueta, una caja de cartón y un canuto de papel decorado. Podemos situar la planta que se ha utilizado en las sesiones anteriores dentro del aula, pero no dentro del lugar de trabajo.

Después, se iniciará la fase de motivación con la canción que hemos utilizado también en el resto de las sesiones. Sin embargo, esta vez no incitaremos a que el alumno utilice ningún instrumento, sino que nosotros empezaremos a cantar con la guitarra, observando la reacción del alumno (si coge el instrumento construido, si experimenta con alguno de los objetos que se ofrecen, si hace que dos o más de los instrumentos interactúen entre sí, etc).

Para la fase de desarrollo, propondremos, en primer lugar, un juego de ritmos utilizando tanto los demás objetos, como el nuestro. Así, es importante que demos paso a la improvisación, adaptándonos a las expresiones que haga el alumno. Además, podemos introducir la voz, para incitar al alumno a expresarse con ella. Para esto, podemos tomar en primer lugar el papel de líder para, después, cambiar los roles e imitar las expresiones del alumno y, si fuera posible, entrar en sincronía con el mismo, creando una producción musical.

El cierre se realizará de la misma manera que los anteriores, dando libertad al alumno para la utilización de cualquiera de los objetos que han estado presentes durante esta sesión.

· Sesión 4: ¿Qué elegimos?

Del mismo que en la sesión anterior, la fase de caldeamiento invitará al alumno a sentarse en una sábana colocada en el suelo. Encima de ella, encontraremos nuestra maraca y otros cuatro instrumentos, los cuales serán: una maraca de fábrica, una caja china, un palo de lluvia y un carillón soprano. En este caso, se trata de presentar otros instrumentos que puedan interactuar o no con la maraca construida, para poder observar la reacción del alumno. Además, si fuera posible, se habrá trabajado previamente con algunos de los instrumentos presentados, pues, al ya estar familiarizado con alguno, el alumno tiene más libertad de elección y no está limitado por el desconocimiento.

Tal y como venimos haciendo hasta ahora, utilizaremos la misma canción que en el resto de sesiones para la fase de motivación. El terapeuta utilizará la guitarra, aunque en esta sesión puede cambiar de instrumento, incitando al alumno a participar también con lo que se ofrece en el espacio de trabajo.

La fase de desarrollo se llevará a cabo de la misma manera que la anterior, utilizando nuevamente el juego sonoro, intentando sincronizar con el alumno y realizar una improvisación duradera, además de establecer ritmos de pregunta-respuesta, pretendiendo que el alumno tome el papel de líder.

Para finalizar la sesión, cantaremos la canción de cierre que se está entonando en el resto de sesiones, dejando libertad de expresión al alumno.

Como ya se ha explicado, esta unidad didáctica está enmarcada como “Fase I: Observación” dentro de un proceso que habría que llevar a cabo durante todo el curso, por lo que no puede haber un cierre de la misma. De esta manera, para transmitir al alumno que la actividad ha terminado, le ofreceremos el objeto que ha creado él mismo para que se lo lleve y lo utilice a su manera.

3.8. Recursos

Para poder desarrollar esta secuencia, es importante que contemos con un espacio suficiente donde movernos libremente. Aunque, en principio, en nuestras sesiones no incluiremos danza, puede que, fruto de la improvisación, se necesite más espacio del usual para expresarnos. En nuestro caso, tal como hemos explicado al principio, dispondremos del aula de Pedagogía Terapéutica para trabajar que, además de contar con mesas amplias y sillas, tiene un espacio en el suelo vacío que también será utilizado.

Por otra parte, detallamos a continuación los objetos e instrumentos que vamos a precisar:

- Planta
- Botella de agua
- Macarrones o similares
- Útiles de decoración: papel para forrar, pegatinas, gomets, etc.
- Tijeras
- Cinta adhesiva
- Sábana
- Caja de cartón
- Canuto de papel o de cartón
- Guitarra
- Baqueta
- Maraca de fábrica
- Palo de lluvia
- Caja china
- Carillón soprano

4. ANÁLISIS DE DATOS

· Sesión 1: Destrucción de lo que era para construir lo que será

Tras la revisión de las imágenes captadas durante la sesión, se puede decir que la fase de caldeoamiento se desarrolló con éxito en esta primera toma de contacto, ya que el alumno respondió activamente. Si se repasan los objetivos generales planteados en el DIAC, se encuentra que simplemente está respuesta hace que se cumplan muchos de ellos: tener una actitud positiva hacia las actividades, establecer relaciones adecuadas con los profesionales del centro, tener un control sobre los propios movimientos, entre otros.

Es cierto que, a pesar de que se pretendía establecer un juego sonoro desde la primera sesión, cambiando los roles entre musicoterapeuta y alumno, esta vez solo se consiguió una imitación musical. No obstante, fue una buena manera de comenzar, pues el alumno se involucró desde el principio.

Afortunadamente, la alumna ha respondido muy bien a todas las actividades planteadas, respondiendo tanto con respuestas vocales, como rítmicas, utilizando el instrumento que se está construyendo. No hay utilización espontánea del instrumento, pero sí hay imitación de las emisiones planteadas por mí. (Fragmento del diario como instrumento de evaluación).

Por otro lado, tal y como planteaba Betés de Toro, el alumno utilizó la botella como objeto de experimentación, explorando su textura, su transparencia, su contenido y utilizándola de varias maneras, lo cual hizo pensar que se estaba siguiendo el camino adecuado.

· Sesión 2: Cambiamos la perspectiva

El comienzo fue más frío que la vez anterior pues, a pesar de que el alumno saludara al llegar a clase, durante la canción establecida para la fase de caldeoamiento se mostró menos participativo.

En esta segunda sesión no se observó evolución respecto al establecimiento de la improvisación musical, ya que los roles seguían muy marcados, limitándose, el alumno, a repetir los movimientos que se le ofrecían.

Sin embargo, la decoración del objeto favoreció la manipulación de distintos elementos, de manera que uno de los principales objetivos de esta secuencia didáctica se

estaba viendo beneficiado. También se pudieron observar movimientos involuntarios del cuerpo debido al entusiasmo de poder elegir qué pegatinas utilizar para decorar la botella.

· Sesión 3: El objeto para producir un arte

La sesión 3 no salió tal y como estaba planeada, ya que no fue posible colocar la sábana en el suelo. Sin embargo, que no hubiera un cambio en el lugar de trabajo del alumno permitió que éste se centrara en los nuevos objetos que se le ofrecían. De este modo, esta tercera sesión marcó una diferencia con las anteriores, ya que fue el momento en el que se produjo el cambio de roles.

Hay que añadir que, durante esta sesión, se apreciaron movimientos claros al ritmo de la música que, por lo tanto, debían estar controlados por el alumno, favoreciendo, una vez más algunos de los objetivos planteados en el DIAC.

Es importante recordar que, si revisamos uno a uno los objetivos generales, la mayoría de ellos se ven reflejados en algún momento de esta secuencia didáctica. Sin embargo, por la extensión que requiere el trabajo, se está mostrando aquello que evidencia la música como una herramienta muy efectiva para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales.

· Sesión 4: ¿Qué elegimos?

Esta sesión ha sido la más placentera, pues se ha creado un clima de relajación en el que el alumno ha jugado con los instrumentos que se le presentaban de muchas maneras. Es destacable uno de los momentos en los que el alumno arrojaba los objetos:

En ocasiones, la alumna tira los instrumentos; parece un signo de rechazo, pero su expresión no indica lo mismo y, no solo eso, sino que tras un breve periodo de tiempo, los recoge y los vuelve a utilizar. (Fragmento del diario utilizado como instrumento de evaluación).

Personalmente, opino que este comportamiento refleja la utilización del instrumento como objeto de catarsis. Asimismo, durante esta sesión, el instrumento también juega el papel de intermediario, pues el terapeuta ya no necesitó provocar un comportamiento en el alumno, si no que fue el quien demandaba las acciones, mostrando evolución y complicidad respecto a las primeras sesiones.

De manera general, al examinar los resultados de la tabla, es fácilmente apreciable una evolución positiva del alumno, ya que se produce el cambio de roles tan deseado. El juego sonoro empieza a ser controlado por el niño y no por el terapeuta, adaptándose este último a los movimientos realizados con los instrumentos, y estableciendo una improvisación dirigida por el propio alumno. Además, la expresión corporal se aprecia cada vez más rica, incluyendo movimientos por parte del alumno para mostrar su estado anímico frente a las actividades.

Esta tabla es una herramienta de gran apoyo, pues permite captar de un vistazo la información necesaria para poder comenzar a analizar lo ocurrido en las sesiones. Si, además, esto se combina con el diario y con los videos, se puede ver como la información coincide entre sí, complementándose unos instrumentos evaluativos con otros.

A esto hay que añadirle el punto de vista aportado por el personal externo al desarrollo de la secuencia didáctica:

En primer lugar, la pedagoga terapéutica destacó la relación que había conseguido establecer con este alumno, pues, según dice, no solía mostrarse muy sociable ni agradable con las personas que no conocía muy a fondo. Asimismo, añadió que este niño me iba a echar de menos por el entendimiento que se podía percibir entre los dos. Estas afirmaciones apoyan lo expuesto por los distintos autores, donde se muestra la música como una herramienta de comunicación y al juego sonoro como un momento de complicidad entre los participantes del mismo, llegando a crear climas de confianza donde puede llegar a darse una sincronización, surgiendo la improvisación musical. De la misma manera, estas declaraciones coinciden con mi sorpresa en el momento en el que el alumno estableció contacto físico con mi persona:

[...] cuando hemos entrado en el juego sonoro, he sido yo quien la ha imitado a ella. Incluso, ha habido contacto físico iniciado por ella, cuando normalmente, es muy difícil que esto se establezca. (Fragmento del diario como instrumento de evaluación).

Igualmente, la tutora colaboradora mostró mucho entusiasmo al ver al alumno tan metido en las actividades, ya que, muchas veces, rechazaba los ejercicios nuevos. Es cierto que mencionó una gran capacidad musical por parte del niño, por lo que no se sorprendió cuando éste respondía positivamente al juego sonoro. No se añadieron

muchos más datos, aunque de nuevo salió a relucir la parte positiva de que hubiera un establecimiento de contacto físico entre el alumno y el terapeuta (en este caso, yo).

En cualquier caso, opino que el video mostrado no incluye todo lo ocurrido en las sesiones, pues cada paso es importante, ya que lleva a cambios en el siguiente. No obstante, saber poner un límite en la extensión de lo que vamos a observar es muy importante, ya que permite analizar con más detalle esos hechos.

En general, creo que la fase de observación en la que está enmarcada esta secuencia didáctica ha sido desarrollada con éxito, ya que se han creado tanto climas de confianza, como musicales, estableciendo una conexión entre terapeuta y alumno por medio del juego sonoro y la improvisación.

5. CONCLUSIONES

La realización de este trabajo ha sido, desde el principio, un proyecto abordado con mucha ilusión, puesto que me brinda la posibilidad de compaginar mis estudios con una de mis mayores pasiones, la música.

Asimismo, el hecho de profundizar en la técnica de musicoterapia al documentarme sobre ella para poder redactar la fundamentación teórica, me ha permitido darme cuenta de la gran potencialidad que posee de cara a la educación, puesto que es una vía de comunicación universal y contribuye a la cohesión grupal. Por si esto fuera poco, no solo es aplicable a nivel grupal sino que, a nivel individual, como es nuestro caso, se presenta como una herramienta con muchísima capacidad que se puede brindar al alumno para que explore sus propios sentimientos y emociones, y los transmita de manera libre, creando una confianza en sí mismo que, de otra manera, puede que nunca alcanzara.

Por otro lado, el apoyo recibido desde el primer momento, tanto desde la facultad, como desde el colegio y como el de otras personas que me han acompañado durante el desarrollo de este proyecto, ha hecho que, a pesar de todos los cambios que ha sufrido el trabajo, haya resultado un escrito equilibrado. Cuando digo equilibrado, me refiero a que consta de una fundamentación teórica basada en documentos de muy alta fiabilidad que, además, han aumentado mi motivación por la música y su utilización en la educación, como de una parte práctica donde han entrado en juego tanto los nuevos conocimientos, como las ganas que me abordaban de ponerlos en prácticas. Hay que decir que todo esto no hubiera sido posible si no hubiera contado con una formación académica, la cual sale a relucir a la hora de originar y desarrollar la secuencia didáctica.

Por tanto, refiriéndome más directamente a la unidad didáctica, tengo que decir que, en un primer momento, me sentía nerviosa, pues dudaba si la respuesta del alumno iba a ser positiva o, simplemente si iba a haber una respuesta. Sin embargo, tras la primera sesión, donde el niño mostró estar cómodo y querer seguir con la actividad, me sentí muy segura y con ganas de continuar. Soy consciente de que una fase I de observación, como es la que he llevado a cabo, es muy breve para valorar y observar reacciones muy significativas. No obstante, el hecho de que aparecieran ciertos gestos por parte del niño (contacto físico tan rechazado por él, toma de iniciativa y rol de líder en un momento

dado) ha propiciado que me sorprendiera y motivara a seguir tanto con esta actividad, como con muchas otras del estilo en un futuro. Además, a pesar de ser un periodo tan corto, he podido apreciar una evolución tanto por parte del alumno como por la mía: cambio de roles, más confianza y seguridad, demanda de actividades, juego esporádico, etc.

Dudo que en cuatro sesiones se hayan conseguido grandes logros respecto a los objetivos específicos, sobre todo aquellos referidos a la actividad motriz, pero estoy casi convencida de que el alumno ha podido experimentar con objetos nuevos en un ambiente agradable donde poder expresarse, siendo esto un objetivo principal tanto de la musicoterapia como del Documento Individual de Adaptación Curricular que presenta este pupilo.

Con el fin de mejorar las aplicaciones de sesiones similares en un futuro, es importante mencionar algunos inconvenientes que he encontrado. En primer lugar, el tiempo de las dos primeras sesiones no fue controlado eficazmente, no por falta de planificación, sino por falta de experiencia, por lo que no se pudo realizar el cierre, no repitiéndose esto en las dos últimas sesiones. En segundo lugar, los registros visuales no siempre han sido captados en su totalidad, debido a que la duración de los videos que permitían realizar las cámaras utilizadas no era lo suficientemente larga. De este modo, ha sido necesario registrar, nada más terminar algunas sesiones, lo realizado para poder reescribirlo más tarde de forma más analítica. No obstante, esto ha hecho que desarrolle otras técnicas (como la que se acaba de describir), por lo que no es totalmente negativo.

De esta forma, el desarrollo de la unidad didáctica ha sido muy positivo, ya que se aproxima a aquello a lo que me quiero dedicar tras acabar la carrera, musicoterapia.

Tras mi experiencia durante las prácticas con alumnos con necesidades especiales y, más en concreto, con el alumno para el que se ha pensado esta unidad didáctica, me ha sido posible esclarecer aún más la dirección que va a tomar mi vida profesional, combinando la mención de pedagogía terapéutica con la música, para propiciar espacios donde alumnos con distintas capacidades puedan expresarse libremente, además de sentirse cómodos y seguros.

Finalmente, es de agradecer la colaboración servida en el centro tanto por las facilidades por parte del aula de pedagogía terapéutica, como por la libertad que se me ha dado para aplicar esta técnica, siempre bajo una tutela. Además, tanto la tutora del

alumno con el que he trabajado, como mi tutora de prácticas, han mostrado interés a la hora de realizar la evaluación externa explicada anteriormente.

Como conclusión, quiero dejar constancia de lo positivo que ha resultado para mí el desarrollo de este proyecto, tanto a nivel de aprendizaje teórico – práctico, como a nivel personal de cara al trato con la diversidad y la utilización de la música para ello.

6. REFERENCIAS

- AESWH (2012). *El síndrome de Wolf-Hirschhorn: guía básica para padres y profesionales de la salud*. Madrid.
- Arce, J. (n.d.). “Músicas no escritas: el poder de la improvisación”. *Guía didáctica de la fundación Juan March. Departamento de Actividades Culturales*. (Consultado el 11 de junio de 2014 desde http://www.march.es/musica/jovenes/musicas_no_escritas/pdf/FJM_Guia_musicas_no_escritas.pdf).
- Bénezon, R.O. (1971). *Musicoterapia y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata, D.L.
- Buendía Eismar, L. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill
- Gallego García, C. (2003). “Construir instrumentos musicales en educación infantil y primaria”. *Revista de música culta, Filomúsica*. (46). (Consultado el 7 de febrero de 2014 desde <http://www.filomusica.com/filo46/instrumentos.html>).
- García-Rodicio, H. (2013). “Enfoques sobre diversidad. ¿Qué podemos aprovechar de cada uno?”. *Asignatura Aprendizaje, desarrollo y atención a la diversidad. Universidad de Cantabria*.
- Hemsy de Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi
- Hernández Sampieri, R. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Jorge A. Aviña F., Daniel A. Hernández, A. (2008). “Síndrome de Wolf-Hirschhorn: Microdelección distal del brazo corto del cromosoma 4”. *Revista Chilina de Pediatría*. 79 (1): 50-53 (Consultado el 11 de junio desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S037041062008000100007&script=sci_arttext).
- Lacárcel Moreno, J. (1990). *Musicoterapia en educación especial*. Murcia: Universidad.

- Macdonalds, A., Aceña, I., Martínez, M. L., Sánchez, M. D., Martínez, M. L. (2010). “PROPOSITUS. Hoja informativa del ECEMC: Síndrome de Wolf-Hirschhorn (delección 4p16.3)” *Revista anual de Dismorfología y Epidemiología*. (20). (Consultado el 11 de junio de 2014 desde <http://www.fundacion1000.es/Sindrome-de-Wolf-Hirschhorn>).
- Muniente, I. “¿Por qué improvisar música?”. *Revista online sobre musicoterapia*. (Consultado el 11 de junio de 2014 desde <http://www.lamusicoterapia.com/articulos/musicoterapia-y/la-improvisacion/item/474-%C2%BFporqu%C3%A9-improvisar-m%C3%BAsica.html>).
- Ortiz Ginzález, M. C. (n.d.). “Las personas con necesidades educativas especiales, Evolución histórica del concepto”. Universidad de Salamanca.
- Peñalver Vilar, J. M. (2010). “El valor humano de la improvisación musical y su influencia en el desarrollo de los temas transversales en la educación obligatoria española”. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*. (7) 152-164. (Consultado el 18 de marzo de 2014 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3356208>).
- Peralta Fernández, M. (2011). “Utilizando improvisación musical en un grupo de diversificación curricular con adolescentes”. *Reflexiones sobre Musicoterapia, Adolescentes y la importancia de la Cohesión Grupal en esta población*. Dinamarca: Aalborg University.
- Rodríguez Montesdeoca, Y., Rodríguez Montesdeoca, B. (2006-2007). “Estudio sobre la importancia de los instrumentos de construcción propia para la educación musical”. *El Guiniguada*, Nº 15-16. (Consultado el 7 de febrero de 2014 desde http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5722/1/0235347_00015_0016.pdf).
- Sánchez Manzano, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Madrid: Editorial Complutense
- Universidad Argentina John F. Kennedy. “El enfoque constructivista de Piaget”. (Consultado el 7 de febrero de 2014 desde

<https://www.kennedy.edu.ar/DocsDep18/Corrientes%20Psicol%C3%B3gicas%20II/Enfoque%20constructivista%20de%20Piaget.pdf>).

- User, S. “Musicoterapia en el ámbito pedagógico en niños con discapacidades múltiples”. *Revista online sobre musicoterapia*. (Consultado el 11 de junio de 2014 desde <http://www.lamusicoterapia.com/articulos/musicoterapia-y/la-infancia/item/540-musicoterapia-en-el-%C3%A1mbito-pedag%C3%B3gico-en-ni%C3%B1os-con-discapacidades-m%C3%BAltiples.html>).
- Wigram, T. (2005). *Improvisación: métodos y técnicas para clínicos, educadores y estudiantes de musicoterapia*. Producciones Agruparte.
- Winnicott, D.W. (2008). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Webgrafía:

- U.S. National Library of Medicine. (2012). “Wolf-Hirschhorn syndrome”. *Genetics Home References*. (Consultado el 11 de junio de 2014 desde <http://ghr.nlm.nih.gov/condition/wolf-hirschhorn-syndrome>).
- Wiczorek, D. (2003). “Wolf-Hirschhorn syndrome”. *The portal for rare diseases and orphan drugs*. (Consultado el 11 de junio de 2014 desde <https://www.orpha.net/data/patho/GB/uk-WHS.pdf>).

Otras fuentes:

- Entrevista con Peralta Fernández, M. Musicoterapeuta y educadora en el instituto MAP de Vitoria.

7. ANEXOS

Anexo 1: Diario como instrumento de evaluación

1ª Sesión:

Me he sentido algo nerviosa, pues quería que todo estuviera a punto para comenzar, ya que es algo nuevo también para mí.

Afortunadamente, la alumna ha respondido muy bien a todas las actividades planteadas, respondiendo tanto con respuestas vocales, como rítmicas, utilizando el instrumento que se está construyendo. No hay utilización espontánea del instrumento, pero sí hay imitación de las emisiones planteadas por mí.

La mayor parte del tiempo, la metodología ha sido de aprendizaje dirigido, por lo que yo he tomado un rol de líder, elogiando aquellos logros que se establecieron al principio de esta sesión y guiando los pasos a seguir para el desarrollo de la misma.

En cuanto a la alumna, ha tenido una respuesta positiva, por lo que se ha creado un ambiente motivador y ha mostrado signos de alegría con risas y agitación de sus extremidades. Esto último ha permitido que las dos entremos en un ambiente de trabajo, a la vez que hemos disfrutado de la sesión, debido a los resultados de la misma.

Es necesario que controle más exhaustivamente el tiempo, pues no hemos podido cantar la canción de despedida porque llegó la hora de finalización.

2ª sesión:

Hoy la sesión ha comenzado bien desde el principio, pues la alumna se ha mostrado muy participativa desde el primer momento, ya que ha respondido al saludo, cosa que no siempre ocurre.

Aunque he intentado que ella adquiriera el rol de líder durante la improvisación musical con las piedras y con la botella, imita mucho mis movimientos, al igual que en la sesión anterior.

Durante la decoración del instrumento que estamos construyendo, la alumna se ha mostrado muy contenta mediante sonidos vocales, sonrisas y agitación de las extremidades. Además, ha sido ella quien ha elegido los elementos decorativos, por lo que ha respondido muy positivamente tanto a las preguntas como a los mandatos.

Una vez más, no he controlado bien el tiempo, ya que no hemos podido cantar la canción de despedida porque ya era hora de comenzar la sesión siguiente. Es muy necesario cambiar esto, pues el alumno debe percibir el final de la actividad.

3ª sesión:

Esta sesión ha sido muy sorprendente pues, desde el primer momento, nuestra alumna ha tomado la iniciativa. Nada más empezar, ha cogido uno de los objetos que se ofrecían (la baqueta) y lo ha utilizado para cantar la canción en la fase de motivación. Además, ha sido ella quien ha dirigido a quien nombrábamos en dicha canción (ver sesión 1 – letra de canción). Puede que haya cogido este objeto porque es el más manejable, aunque a lo largo de toda la sesión, ha ido experimentando con todos ellos.

Después, ha mostrado alegría con sonrisas y movimientos de su cuerpo, ya que hoy, por primera vez, ha tomado el papel de líder y, cuando hemos entrado en el juego sonoro, he sido yo quien la ha imitado a ella. Incluso, ha habido contacto físico iniciado por ella, cuando normalmente, es muy difícil que esto se establezca.

El silencio ha sido un aspecto clave en esta sesión pues, en vez de guiarla con palabras, ha sido ella quien ha establecido comunicación con sonidos vocales y percusiones a través de los objetos presentados.

Además, esta vez, el uso del tiempo ha sido el adecuado, pudiendo entonar la canción de despedida, por lo que ella ha podido percibir que la sesión se había terminado y, cuando han ido a buscarla, se ha marchado sin resistencia ni hacer esperar.

Para mí, ha sido, de momento, la sesión más satisfactoria, pues se ha desarrollado tal y como se había establecido, y la improvisación y el cambio de roles han sido realizados. Además, el detalle de haber establecido contacto físico por su parte ha sido un momento muy especial, pues hemos entrado en sincronía total durante unos instantes.

Hay que añadir que, aunque no se ha fijado como elemento principal en la maraca que habíamos construido previamente, tampoco la ha rechazado, sino que la utilizado como el resto de días, lo cual demuestra que está bastante familiarizada con ella.

4ª sesión:

Para esta sesión, hemos cambiado el lugar de trabajo a una manta situada en el suelo, a lo que la alumna se ha mostrado reticente, aunque en seguida se ha situado donde la hemos sugerido.

Me ha sorprendido la actitud del apilamiento de los instrumentos, en vez de utilizarlos de la forma habitual.

Por otro lado, esta sesión ha sido dirigida por la alumna casi en su totalidad, ya que yo me limitaba a imitar sus movimientos. Aunque en menor medida, ha habido, incluso, emisión vocálica por su parte antes de que yo la realizara.

Es necesario mencionar que se ha producido un contacto físico que ha llevado a la percusión corporal, siendo, en este caso, la alumna la que ha imitado durante el juego sonoro. No obstante, más tarde ha sido ella quien ha establecido contacto mediante el uso de instrumento, chocando el que ella estaba sujetando con el mío.

En ocasiones, la alumna tira los instrumentos; parece un signo de rechazo, pero su expresión no indica lo mismo y, no solo eso, sino que tras un breve periodo de tiempo, los recoge y los vuelve a utilizar.

Es importante remarcar las veces en las que ella ha demandado la realización de una acción, y la diferencia que se establece con las sesiones iniciales, donde se limitaba a cumplir lo que se la proponía y a imitar al profesor (a mí en este caso).

El uso de tiempo ha sido el adecuado, ya que he podido explicar a la alumna que, además de terminarse la sesión, se acababa la actividad al completo, por lo que podía quedarse con la maraca que ella misma había construido. Parece haberlo entendido, pues se ha llevado el instrumento y se ha marchado sin ninguna resistencia cuando han venido a buscarla para llevarla a clase.

Anexo 2: Tabla cumplimentada como instrumento de evaluación

Fecha Sesión	Asistencia	Participación Musical				Uso de Instrumentos: suyo y otros			Interacción social				Expresión Corporal			Comentarios	
		Espontánea		Dirigida		Esporádicamente	Intencionadamente	Acompañamiento de canciones	.Intención Comunicativa	Con el profesor/tpa	Demanda una actividad	Anima a participar	Permanece Inmóvil	Se mueve sin intención	Asocia Música y movimiento		Expresa con el cuerpo sentimientos
1ª sesión: 7/5/14	X	1	2	3	2	1	2	2	2	3	1	1	3	2	1	3	Inicio muy positivo, pues ha participado activamente en las actividades planteadas. Metodología dirigida.
2ª sesión: 9/5/14	X	2	2	3	2	1	2	2	2	3	1	1	2	1	2	3	Ha elegido cómo decorar su instrumento, iniciativa propia, muy positivo. Metodología dirigida.
3ª sesión: 14/5/14	X	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	1	1	1 (Se ha levantado para coger un instrumento)	1	3	Cambio de roles, imitación por mi parte, ella líder. Ha experimentado con todos los objetos presentados. Ha establecido contacto físico, ha demandado acciones (fase motivación a quién cantar), ha realizado lo que se le ha pedido (recoger).

4ª sesión: 17/5/14	X	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	1	1	1	3	3	La sesión se ha desarrollado con mucho éxito, pues se ha notado un progreso respecto al resto de sesiones, ya que la alumna ha tomado sus propias decisiones casi todo el tiempo.
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

1: Nunca 2: Alguna vez 3: Siempre