



Irene Martínez Cantero

Facultad de Educación. Universidad
de Alicante
Conservatorio Profesional de Música
"Mariana Baches" de Pilar de la
Horadada
Escuela de Música "Mariano Rogel"
de Orihuela

Entre la Educación Musical y la Musicoterapia. Cuando los límites no son posibles.

La importancia de la reflexión docente

| Between Music Education and Music Therapy. When limits are not possible. The importance of teaching reflection



Resumen

En este texto se presenta una experiencia educativa con alumnos con necesidades educativas especiales y edades hasta los cinco años, surgida desde la colaboración entre un Centro de Atención Temprana (Dinoco) y una Escuela de Música (Mariano Rogel) en Orihuela. Se expondrá la evolución de las sesiones durante todo un curso escolar (2014/2015) desde la perspectiva del docente, los logros propuestos y obtenidos, así como los desafíos encontrados en ellas, centrada en los niños con Trastorno del Espectro Autista por ser la mayor parte del grupo.

Se comenzó con un conocimiento bastante escaso del alumnado y de su problemática, pero la propia necesidad y el deseo de poder ayudar a niños con diagnósticos tan complejos derivó en logros bastante sorprendentes y gratificantes con ellos. En cualquier caso, todas las sesiones se basaron en una reflexión sobre la propia práctica.

Pese a que las finalidades primarias eran propias del ámbito musical o de cualquier tipo de educación, las propias necesidades de los alumnos llevaron a un cambio drástico en el rumbo elegido. Dicho cambio es habitual, ya que el docente se encuentra con frecuencia con desafíos insospechados, con nuevos retos y logros que le hacen buscar su conocimiento en la propia acción docente, creciendo como profesional y, sobre todo, como persona.

Palabras Clave

Trastorno del espectro autista · Atención temprana · Escuela de música · Experiencia docente · Educación Musical



Abstract

This text aims to present an educational experience with students with special needs aged up to five years. This experience has been possible thanks to the collaboration between a Center for Early Care (Dinoco) and a Music School (Mariano Rogel) in Orihuela. The sequence of the sessions will be shown throughout the school academic year (2014/2015) from the teacher's perspective, the proposed and obtained achievements and challenges encountered in them, focusing on children with ASD as the largest part of the group.

It started with little knowledge about the students and their needs, but one's own need and desire to help children with such complex diagnoses resulted in quite surprising and gratifying achievements. In any case, all the sessions were based on a reflection upon the practice itself.

Although the main aims were typical of the musical field, the specific needs of the students led to a drastic change in the direction chosen. This change is however common, because teachers often face unexpected challenges, and achievements that allow them to look insight the teaching practice and grow as a professional and, above all, as a person.

The main conclusion of this study tries to stress the obvious approach of our local jazz to contemporary classical music in this first decade of the century XXI as a symptom of modernity: an approach that coincides historically with the incorporation of the jazz studies at the conservatory of Valencia.

Keywords

Autism spectrum disorder · Early intervention · School music · Teaching experience · Musical education

1. Introducción

El primer principio que sostenía Suzuki (2004) es que todo niño puede aprender ya que todos nacemos con habilidad natural para hacerlo. Según Sloboda, y tal como describe Kelly (1995), la mayoría de la población posee las características congénitas que se necesitan para interpretar bien la música y las diferencias en los grados de éxito que se consiguen se deben principalmente a las diferencias a nivel de experiencias, oportunidades y motivación.

Conocía a estos autores y había leído sobre capacidades para la música cuando se me planteó el nuevo proyecto en la Escuela de Música "Mariano Rogel" de Orihuela a inicios del curso pasado (2014/2015). La Asociación Dinoco, junto con el Centro de Atención Temprana, se acababa de poner en contacto con la escuela para que esta integrara en su oferta formativa un curso dedicado a niños con necesidades educativas especiales, en su mayoría con TEA (Trastorno del Espectro Autista). A pesar de la inexistencia de conocimientos sobre musicoterapia, la idea inicial era simplemente impartir unas clases con la finalidad de la diversión y el ocio por medio de la música y en un futuro, la integración de estos niños en las clases ordinarias de la escuela. Me pareció un reto de lo más interesante y accedí a ello con muchísima ilusión, planteándome objetivos, finalidades y metas de logro desde toda la comunidad educativa: padres, alumnos y docentes.

La literatura contemporánea sobre las metas de logro conceptualiza metas como los objetivos que la gente se esfuerza para alcanzar o evitar en una situación particular y en un punto particular en el tiempo con el fin de mantener su sentido de competencia (Elliot y Dweck, 2005). Se pueden diferenciar dos tipos de normas para estas metas de logro: el primer tipo, se centra en la competencia normativa (es decir, la capacidad en relación con la de otros) y se conoce como la orientación al rendimiento; el segundo tipo de norma, se centra en la competencia absoluta (es decir, la mejora y el aprendizaje) y se conoce como el dominio de orientación. Desde luego, lo primero que tuve claro es que sería este segundo tipo al que yo atendería en mis sesiones. Puesto que, además, desconocía por completo a los alumnos y sus circunstancias, lo primero que hice fue pedir información al centro de atención temprana, que me aconsejó algunas pautas generales a seguir, y les presenté una propuesta de sesiones que fue aceptada.

Enseguida los padres empezaron a llamar y a dar consejos, advertencias, informaciones... El lógico temor y preocupación de este colectivo ocasionó un poco de miedo y desconfianza a todos. En esos momentos, antes de comenzar las clases, estuve a punto de tirar la toalla, pero tomé la determinación de posponer la decisión hasta después de las primeras sesiones.



Comencé las clases. La intuición me llevó a acertar en gran parte de las actividades, su distribución, temporalización..., las cuales resumiré a continuación en una tabla (Tabla 1), pero también entendí que algo debía aprender para asegurarme de que todo funcionaba, que necesitaba formarme en la singularidad de estos alumnos. Así mismo, hice uso de un diario en el que iba anotando los logros y los desafíos obtenidos en las sesiones y los cambios planteados para la mejora de las siguientes. Seguí adelante.

Tabla 1. Principales características de las sesiones

Temporalización	Sesiones semanales de 45 minutos, actividades de 5 minutos.
Grupos	3 grupos de 5 alumnos, según edad y problemática.
Distribución	Rincones para cada actividad y un gran espacio central.
Tipo de música	Clásica, popular e infantil.
Recursos materiales	Gran variedad, por actividad: aros, ceras, muñecos...
Actividades	Calentamiento motor, instrumentación, coreografías o juegos coreografiados, canción, dibujo, dramatización, relajación.
Descripción de las actividades	
Calentamiento	Todo el cuerpo, orden descendente, motricidad fina y gruesa, atendiendo a pulso, subdivisión y acento.
Instrumentación	Exploración libre de instrumentos, imitación rítmica, discriminación tímbrica, juegos de dirección.
Coreografías/Juegos	Coreografías sencillas del folklore mundial, juegos coreografiados populares en corro ligeramente variados.
Canción	Imitación de fragmentos, unión de estos.
Dibujo	Libre expresión desde la escucha, música con grandes contrastes e imitación de trazos asociados.
Dramatización	Juegos de movimientos de muñecos según sugerencias de la escucha, imitación, asociación a expresiones faciales.
Relajación	Sentados y acostados, con indicaciones sobre sensaciones corporales.

Tabla 1. Principales características de las sesiones

2. Marco teórico

Tal como describe Torrico (2012) llegamos a inculpar a los alumnos convirtiéndolos en los responsables de su propio fracaso; de su incultura; de su falta de valores. Hoy, el sistema educativo continúa, una vez más, en entredicho por una sociedad más acostumbrada a tirar balones fuera que a entonar el mea culpa.

Algunos estudios centrados en el docente muestran que éste debe poseer características que no deben buscarse en el contexto de los ajustes convencionales de enseñanzas formales, sino en algo mucho menos definido: la capacidad de liderazgo, dentro de la cual se identifican cualidades como el desarrollo profesional permanente y la necesidad que estos docentes muestran de comprender el contexto educativo y social en el que trabajan (Swanwick, 2008).

Así fue en mi caso. Necesité comprender de manera más precisa qué es y cómo trabajar el TEA. Los objetivos iniciales no eran estos, pero quería poder ayudar en algo a estos niños y necesitaba también conocerlos. De forma individual, fue la reflexión sobre la práctica lo que me permitió saber más de cada alumno, pero a nivel genérico se hacía imprescindible leer algo sobre el Trastorno del Espectro Autista. De los aprendizajes más importantes de este segundo aspecto, haré una breve síntesis a continuación. Del primero, se llevará a cabo en el siguiente apartado.

Qué es el TEA. Tras leer las definiciones de la Sociedad Americana de Autismo (2015), la RAE (2015) y la Organización Mundial de la Salud (2015), se derivan algunas conclusiones:

- Aúna la denominación de trastorno, discapacidad y síndrome.
- Se caracteriza por presentar un desarrollo anormal, incapacidad y déficits.
- Aparece durante los tres primeros años de vida.
- Afecta a: lo social, lo verbal, lo comunicativo, lo emocional, lo afectivo, lo imaginativo y lo inferencial.
- Le son propias conductas repetitivas y restrictivas, así como necesidad de estabilidad.

Características más importantes halladas (Poch, 1999; Pareja, 2013):

- Afección: 1% de la población (es un problema bastante extendido).
- Género: 80% son varones (sólo había una chica en los tres grupos).
- Lenguaje funcional: sólo se desarrolla en un 50%.
- Conductas auto-lesivas: 40%.
- Crisis epilépticas: 33%.
- Emoción: incapacidad para entender sus emociones y las de otros.
- Comunicación: no hay reciprocidad ni contacto de cualquier tipo.



- Lenguaje: problemas de comprensión, alteración de lo no verbal, ecolalias, tono y ritmo anormal, habla en tercera persona.
- Comportamiento: falta de espontaneidad, necesidad de satisfacción inmediata, hiperactividad o pasividad, movimientos y conductas estereotipadas o repetitivas, obsesiones en intereses y objetos, carencia de respuesta al dolor.
- Procesos sensoriales: respuestas sobresaltadas, reflejos no adecuados, evasión de mirada a los ojos, patrones inusuales de sueño, temores excepcionales, caídas voluntarias al suelo, búsqueda de movimientos a su alrededor de forma excesiva.
- Actividad motriz: tono bajo de los músculos, limitada exploración en lo oral o en el juego, babeo excesivo, propensión a atorarse o atragantarse, tolerancia limitada de los alimentos, desarrollo retrasado en las habilidades motoras finas y gruesas.
- Pragmático: falta de espontaneidad, poca iniciativa para conversaciones, dificultad en el uso de los turnos, mal uso de las normas socio-comunicativas, uso concreto del lenguaje ligado a satisfacer necesidades inmediatas, inversiones pronominales.
- Comprensión del entorno: posibilidad de sobre-estimulación, carencia de comprensión del tiempo.
- Cognitivo: problemas con lo abstracto, falta de discriminación entre detalles y cosas importantes, buena memoria para sus intereses, dificultades en resolución de problemas (no pueden aplicar lo aprendido a nuevas situaciones).



3. Metodología

La reciente implantación en la escuela de esta asignatura conllevó a algunas inseguridades y carencias desde el inicio del curso. Entre ellas, son destacables tres:

1. Falta de una programación concienzuda basada en el conocimiento desde el inicio del curso, puesto que las clases comenzaron sólo una semana después de haberse informado de ellas.
2. Poco compromiso y temor de los padres con las clases. Las faltas de asistencia, aunque informadas, fueron constan-

tes y desembocaron en reestructuración de horarios, lo cual provocó bajas durante el curso. Estos niños asisten a muchas actividades por las tardes y en ocasiones necesitan priorizarlas y descansar.

3. Desconfianza de algunos padres por la falta de formación específica del profesorado, lo cual también provocó algunas bajas, sobre todo a principio de curso.

La práctica se vio dificultada en alto grado por todos los motivos descritos. La programación, en un principio se redujo a la elaboración de actividades que permitieran el desarrollo de las clases y la rectificación en base a las observaciones de ellas para el diseño de las posteriores sesiones, hasta el logro de una dinámica que posibilitó la estructuración de las clases y los progresos en determinados aspectos, especialmente en los niños con rigidez mental leve.

Pese a todo ello, casi todos los planteamientos iniciales fueron productivos y las rectificaciones necesarias, pocas y vinculadas tan sólo a las primeras clases. Los logros obtenidos con el alumnado han sido, en consecuencia, muy satisfactorios y por encima de las expectativas que se tenían a principios de curso. El progreso presentó una gran continuidad y las adaptaciones tuvieron una puesta en práctica muy positiva, especialmente en aspectos tales como atención, orden en las clases, respuesta a las indicaciones

del profesor, interacción con el mismo, integración en el grupo, disminución de respuestas disruptivas, afianzamiento y profundización de los contenidos trabajados, uso del lenguaje verbal y no verbal, respeto a los compañeros, al material y al profesor, motivación e implicación en las clases. En resumen: fue increíble el cambio observado en la dinámica de las clases durante el curso.

Estos progresos, aun no siendo propios del aprendizaje musical, son competencias básicas para el correcto desarrollo de una sesión de música y deben establecerse para el trabajo posterior propio del área. Por la dificultad del alumnado con respecto a ellos en concreto, no pudieron ser obviados y se convirtieron en aspectos prioritarios para la posterior labor musical.

Por tanto, los planteamientos iniciales hicieron imprescindible el planteamiento de objetivos tanto musicales como más generales, cuya consecución se presenta a continuación (Tablas 2 y 3). La programación se hizo "necesariamente necesaria" y fue concretándose desde la propia experiencia en las primeras sesiones impartidas. Poco a poco, el conocimiento desde la propia práctica y de cada alumnado llevó al planteamiento de nuevos retos que para ellos y para el normal desarrollo de las sesiones se hacía más que evidente.



Tabla 2. Objetivos generales y consecución en el alumnado

Objetivos	Valoración (de 1 a 10)
Adquirir hábito en el correcto seguimiento de las clases, respetando el material, al profesor, a los compañeros, los turnos... y adaptando las respuestas a las pautas establecidas.	10
Desarrollar la atención general, así como la específica, en la realización de las actividades.	10
Lograr una correcta integración en el grupo, estableciendo vínculos con el profesor y con el resto de compañeros.	9
Expresar de forma verbal y no verbal las necesidades, estados, preferencias... propios de la interacción.	7
Conseguir un mayor desarrollo cognitivo y psicomotor para una apropiada asimilación de los aprendizajes propuestos.	7
Valorar el arte como medio de expresión, estableciendo relaciones emocionales de diferentes formas.	7
Participar activamente en las clases mostrando disposición y motivación en las mismas.	10
Adquirir autonomía en los momentos precisos para desarrollar el sentido de lo propio y del yo.	10

Tabla 3. Objetivos específicos de música y consecución en el alumnado

Objetivos	Valoración (de 1 a 10)
Adaptar el movimiento a las obras propuestas según indicaciones del profesor o de manera propia.	10
Plasmar por medio del cuerpo o de instrumentos la asimilación de nociones de pulso, acento y subdivisión.	9
Hacer uso de instrumentos del aula o de la percusión corporal, así como del lenguaje y la voz para la reproducción y creación de ritmos con negras, corcheas y semicorcheas.	8
Aprender canciones propias de juegos infantiles y hacer uso de ellas en los mismos.	9
Utilizar el dibujo para la identificación de patrones y estructuras musicales vinculando ambos con estados emocionales por medio de la imitación.	9
Recrear diferentes historias dramáticas con muñecos, relacionándolas con obras musicales.	9
Integrarse en las actividades musicales colectivas, esperando turnos y actuando en los momentos oportunos.	10
Conseguir estados de reposo para la relajación global del cuerpo y de la mente.	10
Ser capaz de distinguir de manera autónoma diferentes elementos musicales y plasmarlos por medio del movimiento.	10
Participar activamente en la música, sintiendo formar parte de un lenguaje propio.	10



Relacionados con ellos, el resto de apartados de la programación pudo realizarse y tuvo que rectificarse. No fue así con metodología, recursos y actividades, que respondieron en su gran mayoría a los planteamientos iniciales. Se presenta, resumidamente, su descripción y balance.

Las orientaciones metodológicas de cualquier enseñanza adquirieron una especial relevancia. Se atendió a principios propios del constructivismo, de la enseñanza activa y creativa, puesto que se pretendía en estas clases que el alumnado participase desde lo que es y que llegase a sentirse parte de una colectividad en la que pudiera aportar algo con un lenguaje muy propicio, como es el artístico y el musical.

Para ello, las actividades primaron la posibilidad de adaptación e individualización a los diferentes niveles del grupo y del alumno concreto. Así mismo, se buscó aquellas que pudieran variarse ligeramente para atender a todas las problemáticas presentadas por los niños en todos los niveles: cognitivo, social, afectivo, emocional y motor. Siempre se partió de un nivel cero, lo cual posibilitó la adaptación y desarrollo en todos los casos, siendo los objetivos planteados o el tiempo estimado para su consecución lo que se varió en cada sesión. Así mismo, la distribución de las sesiones en actividades de corta duración, permitió el progreso en las mismas y el afianzamiento y perfeccionamiento en posteriores sesiones, se-

gún las observaciones particulares en las anteriores clases. Vinculadas con ellas, los recursos empleados fueron muy variados y mejoraron la implicación y motivación del alumnado, y los espacios le permitieron poder comprender su diferenciación, repitiéndose patrones que aportaron mucha seguridad a estos niños. Gracias a ello y a la preferencia que estos alumnos tienen por la música, la evolución fue espectacular en la gran mayoría de los casos.

Tal y como acaba de ser expuesto, desde principio de curso se estableció un orden y, dada su efectividad, éste se mantuvo durante todo el curso, aunque variándose la dificultad de los objetivos y contenidos propuestos. No obstante, hubo dos tipos de actividades que no pudieron realizarse a principios del mismo y que se volvieron a introducir en la tercera evaluación, resultando en este momento completamente factibles: relajación y canción.

Se expone, ahora, una valoración de las actividades, así como de los logros que se han obtenido con ellas.

1. Calentamiento: Los alumnos han desarrollado su capacidad motriz gruesa y fina de forma bastante observable. Los movimientos y combinaciones motrices han sido cada vez mayores y su vinculación con aspectos musicales, cada vez más específica.
2. Instrumentación: Se ha trabajado aspectos de pulso, subdivisión y acen-

to desde la imagen y el lenguaje, que luego se han afianzado por medio de movimientos de paso, trote y galope para finalmente plasmarlos con instrumentos por imitación y creación. También este tipo de actividad ha resultado bastante positiva y los alumnos han aprendido otros aspectos como esperar turnos o actuar en los momentos indicados.

3. Coreografías o juegos coreografiados: El juego en corro ha sido un recurso utilizado por medio de canciones propias del repertorio infantil. Mediante él, los alumnos han aprendido a ser conscientes de momentos de realización individual, momentos de espera y momentos de actuación en colectividad o a aumentar su atención en la escucha para ser capaces de plasmarla por medio del movimiento. La expresión libre también se ha llevado a cabo.
4. Canción: Todos los alumnos han sido capaces a final de curso de imitar sonidos con diferentes alturas de entonación, incluso alumnos sin lenguaje verbal. Es algo que me ha sorprendido bastante y que podría ser punto de partida para posteriores actividades. Durante esta actividad no se han observado ecolalias ni repeticiones.
5. Dibujo: Se ha procedido a imitar trazos asociados a elementos musicales, tales como ligado y destacado, o rápido y lento. Los alumnos han desarrollado esto en forma considerable, comen-

zando su realización de manera autónoma, pero no creativa.

6. Dramatización: Se ha procedido de forma imitativa, de manera similar al caso del dibujo. Pero en esta actividad se ha dado turno a los alumnos para que elaboren sus propias propuestas y ha sido positiva. Sin embargo, no en todas las sesiones se ha conseguido que los compañeros sigan las indicaciones del líder en estos casos.
7. Relajación: Durante la tercera evaluación se ha podido lograr que los alumnos permanezcan sentados escuchando música y con los ojos cerrados. Aunque esto último ha sido más costoso, el tiempo de permanencia en este estado ha sido un poco mayor en cada sesión.

4. Resultados

Los logros en los alumnos son considerables y se han podido observar en todos los rasgos del TEA. Se presenta ahora una breve síntesis de los mismos.

Nivel motor: En motricidad fina han sido capaces de mover dedos de forma independiente y simultánea, muñecas en círculos en distintos sentidos con cada mano y las dos a la vez, y desarrollado el trazo en el dibujo, entre otros. En motricidad gruesa, han conseguido una mayor precisión y coordinación en movimientos de brazos, piernas, tronco, cabeza...



Nivel cognitivo: El progreso ha sido evidente en el entendimiento de las órdenes dadas o de gráficos sonoros y en la repetición de patrones en distintos tipos de actividades, en el tiempo de atención o en la creación y participación en juegos simbólicos. Para ello se ha hecho uso de todo tipo de recursos que incentivaron la memoria.

Nivel social: Se ha conseguido cohesión de los grupos una vez los niños han ido conociendo a los compañeros; en las actividades, se han respetado turnos e interactuado con el resto de niños; y en juegos simbólicos, se ha participado de manera colectiva, llegándose a establecer relaciones y pequeñas conversaciones con los demás.

Nivel comunicativo: La evolución se ha observado en todos los niveles, tanto físico como lingüístico, musical y no verbal, con la profesora y con el resto de compañeros, aunque con estos últimos el progreso ha sido bastante más lento.

Nivel lingüístico: En el lenguaje verbal, los niños han presentado mejora, incluso ha habido intentos y balbuceos en niños que no emitían ningún sonido o conversaciones en juegos dramatizados. También se ha reducido considerablemente ecolalias y repeticiones de palabras. En el lenguaje no verbal, la mejora ha sido aún mayor, con expresiones, acercamientos, miradas e incluso caricias a otros compañeros y a la profesora.

Nivel emocional: Este ha sido uno de los niveles en los que mayor progreso se ha observado, aunque también uno de los que han partido con una mayor problemática. Los niños han sido capaces de hacer asociaciones a estados emocionales musicales de diferentes formas: movimiento, dibujo, instrumentación y dramatización. Aunque estas asociaciones han sido realizadas de manera memorística, creo que el trabajo más continuado con este tipo de actividades pudiera llevar a que estas pudieran establecerse de manera comprensiva con uso de diferentes obras musicales.

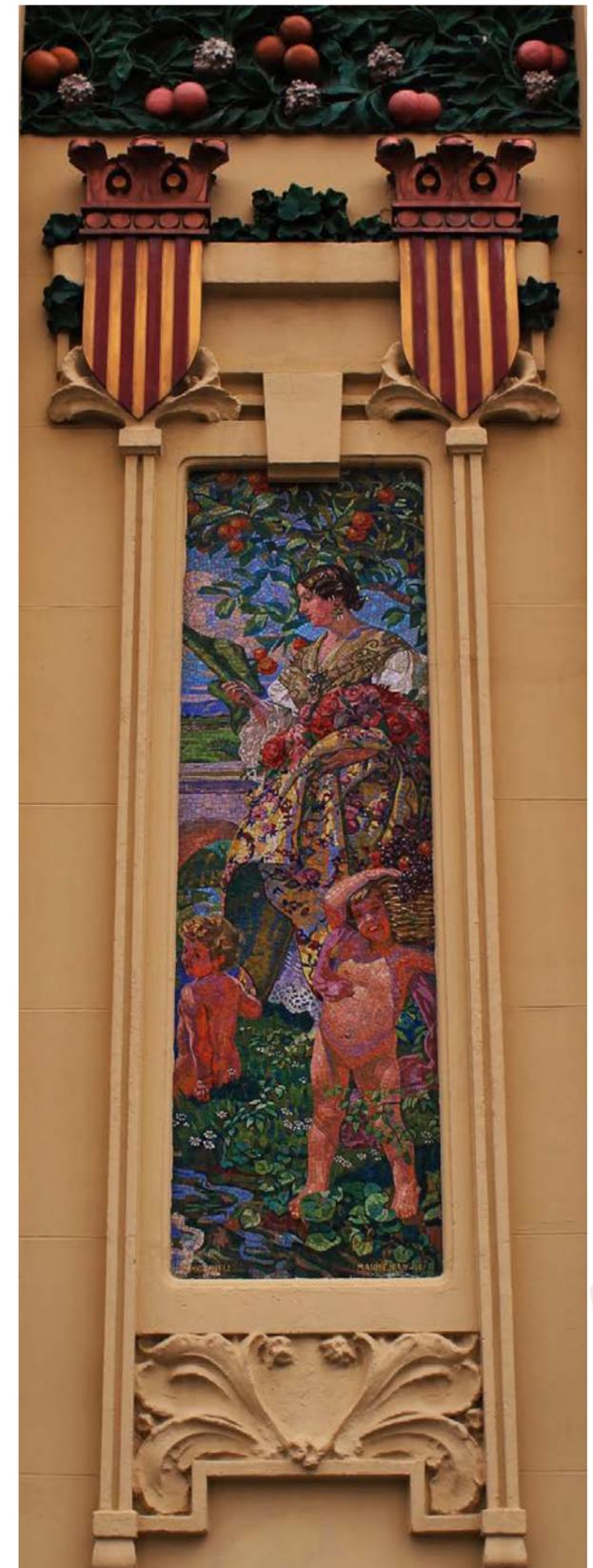
Además de ello, el comportamiento y adaptación a las clases evolucionó de una manera increíble. En las primeras clases, muchos alumnos marchaban por el aula sin hacer caso a ningún tipo de orden, presentaban conductas disruptivas bastante violentas, hacían uso de repeticiones y ecolalias o se dirigían a objetos de forma obsesiva. A final de curso, todos los alumnos se ubicaban en su lugar para poder hacer cada actividad y atendían y respondían a órdenes durante toda la sesión, sin presentar ninguna anomalía.

En cuanto al aspecto musical, aprendieron nociones básicas pero muy importantes. Por ejemplo, poder adaptar y controlar sus propios movimientos siguiendo un pulso en estos alumnos adquiere gran relevancia para frenar movimientos repetitivos y estereotipados o poder cantar en niños sin lenguaje verbal, que iniciaron entonaciones diversas e imitaron sonidos

vocálicos, suponen una gran esperanza en la consecución de algo tan importante. También en lo relativo a la emoción, puesto que se llegaron a establecer asociaciones diversas con estados emocionales musicales. En general, todas las actividades partieron de la escucha activa y la expresión de diferentes formas, por lo que la música ha sido eje vertebrador de todas las propuestas y la mejor motivación para este tipo de niños.

Todos estos logros han llevado, lógicamente, a una gran satisfacción a nivel personal. Al ser retos tan grandes y al mismo tiempo de tanta importancia, cualquier profesor experimentaría una sensación similar. Pese a algún momento de decaimiento, la búsqueda de soluciones desde el conocimiento y la reflexión tuvo sus frutos. La alegría de una madre cuando supo que su hijo cantaba, de un padre cuando le dije que su hija había tenido una conversación jugando con otro niño o de otra de las madres cuando vio que su hijo podía tocar el violín siguiendo un gráfico sonoro y que entendía perfectamente sus símbolos, no pueden expresarse con palabras. Pero también hubo momentos de dudas, decaimientos y desilusiones, con la sensación de no ser valorado el trabajo que se realiza.

Como conclusión y pese al balance positivo, pensando en lo que más pueda ayudar a la mejora de problemas de esta envergadura y pese a los logros obtenidos, mi decisión final con respecto a esta experiencia ha sido la de no continuar





con la docencia de asignaturas que puedan estar cerca de la labor del músico-terapeuta sin haber adquirido antes esta especialización. En estos momentos, considero que este tipo de alumnado y sus familias necesitan más ayuda y conocimientos que cualquier otro y que no es posible impartir clases sin primar la problemática que presentan. Así mismo, me planteo las lagunas que ofrece el actual sistema educativo en la formación del profesorado para este ámbito profesional, que en este caso son varias:

- La titulación que se requiere para el trabajo en escuelas de música o academias: técnico es suficiente, al tiempo que se posibilita la libertad en la oferta educativa del centro. Esta situación permite la creación de muchas asignaturas o cursos que no cuentan con un profesorado específico.
- Los niños con necesidades educativas especiales: entre la integración y la individualización. Puesto que la finalidad última de estos niños es su inserción social con la máxima normalidad posible, la integración debe ser el principio de toda acción educativa. Pero, de forma extraescolar, estos niños necesitan de estímulos propios que ofrecen centros como el Centro de Atención Temprana y, en este caso, la Escuela de Música "Mariano Rogel" de Orihuela. Dada la importancia de este hecho, los recursos y ayudas que se destinen a este

alumnado deberían de ser suficientes como para garantizar una educación de calidad en los momentos más importantes para el desarrollo de un niño.

- Los estudios de Músico-terapia en España: La escasa oferta para la formación en este ámbito es característica de los estudios de Máster, pero en este tipo de estudios la mayoría son estudios propios, por lo que la titulación obtenida no faculta para ejercer la profesión en otras comunidades. Además, estos estudios son sólo de dos años de duración. El perfil del estudiante, por otra parte, tiene más que ver con el psicólogo que con el músico, por lo que puede quedarse escaso o cojo. En general, podría decirse que estos estudios son un saco en el que todo cabe pero que nada es suficiente.
- El ejercicio de la profesión: los límites en la Músico-terapia. Por la gran amplitud del término Músico-terapia ocurre también todo lo contrario. El Músico-terapeuta tiene la titulación necesaria para muchos campos, pero en realidad no tiene conocimientos que debieran ser básicos en el ejercicio de la profesión en cada uno de forma específica. Así es para el caso de su puesta en práctica con niños y en un nivel también educativo y musical.

5. Conclusiones

La música es capaz de estimular la comunicación y expresión, problemas centrales en las personas con Trastorno del Espectro Autista. De hecho, una de las aplicaciones más extendidas de la música-terapia es el TEA, donde se han encontrado muy buenos resultados (Soria-Urios, Duque y García, 2011). Así, diversos investigadores han demostrado que la música-terapia puede tener efectos significativamente positivos sobre el comportamiento autista y desórdenes similares. Mencionan que puede romper con los patrones de aislamiento y abandono social y mejorar el desarrollo socio-emocional (Tresierra, 2005). Se ha descrito que la música puede ser muy efectiva para reforzar y cambiar el comportamiento social de la persona con TEA. En el área de la comunicación, la música-terapia facilita el proceso de habla y vocalización, estimulando el proceso mental frente a aspectos como conceptualización, simbolización y comprensión. Adicionalmente, regula el comportamiento sensitivo y motor. En este sentido, la música como actividad rítmica es efectiva para reducir comportamientos estereotipados. Por último, la música-terapia facilita la creatividad y promueve la satisfacción emocional (Tresierra, 2005).

Cochrane confirma que los niños con Trastorno del Espectro Autista son capaces de mejorar sus habilidades comunicativas con la ayuda de las terapias musicales (Gold, Wigram y Elefant, 2006). Además

de estos autores, otros como Poch (2001), Gutiérrez, Ibáñez y Prieto (2012), Ortega, Esteban, Estévez y Alonso (2009)... serían mencionables en este epígrafe.

Martínez y Shifres (2010), teniendo en cuenta la importancia de la música para el desarrollo cerebral del niño con TEA durante los primeros meses, investigaron la presencia de patrones culturales en las expresiones verbales (vocalizaciones) y hallaron una clara relación entre ellos. Puesto que, además, las primeras alteraciones en el desarrollo del sistema comunicativo pre-verbal se han establecido alrededor del primer año de vida (Charman, 2003; Mundy y Thorp 2005; Rivière 2000) y que no está claro si la alteración puede comenzar o no antes y a qué aspectos verbales afecta, esta investigación deja clara la importancia del uso de la música para la estimulación del niño desde sus primeras edades.

La música ofrece un lugar ideal en el que todos los problemas del niño con TEA puedan ser trabajados. Hay muchas personas con Trastorno del Espectro Autista que tienen interés por la música. Las técnicas de la terapia musical pueden ayudar a que esas personas crezcan en su desarrollo a todos los niveles. Dadas, además, las grandes lagunas que existen en la comprensión del origen del TEA, creo que hoy se hace necesario fomentar la investigación desde la música de esta problemática, así como la difusión de resultados obtenidos en experiencias educativas como la aquí expuesta.



Agradecimientos

Quiero dedicar un apartado a dar las gracias a todos los que han colaborado en esta experiencia. Al Centro de Atención Temprana (y la Asociación *Dinoco*) por su interés y promoción del proyecto desde el principio, especialmente a María Luisa González por su asesoramiento antes del inicio de las clases y sus consejos durante el curso. También a la Escuela de Música "Mariano Rogel" por haber confiado en mis posibilidades para llevarlo a cabo y por la enorme colaboración y ayuda de todo su personal, desde los conserjes hasta la dirección. Por último, y muy especialmente, a los padres y madres de los alumnos que han asistido a las clases, por sus incondicional dedicación a sus hijos y por haberme enseñado tanto. Sin cualquiera de ellos, este artículo no habría sido posible.

Referencias bibliográficas

Autism Society (17 de agosto de 2015). Sobre el autismo. Recuperado de <http://www.autism-society.org/what-is/>

Charman, T. (2003). Why is Joint Attention a Pivotal Skill in Autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 358(1430), 315-324. doi:10.1098/rstb.2002.1199

Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (2005). *Competence and Motivation: Competence as the Core of Achievement Motivation*. En A.J., Elliot & C.S. Dweck. (Eds). New York: Guilford Publications.

Gold, C., Wigram, T. y Elephant, C. (2006). Music Therapy for Autistic Spectrum Disorder. *Cochrane Database Syst Rev* 19(2). doi: 10.1002/14651858.CD004381.pub2.

Gutiérrez, P., Ibáñez, P. y Prieto, S. (2012). Yo quiero ser Marifé de Triana. Experiencia para el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la musicoterapia. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 13, 24-46.

Kelly, B. (1995). Sloboda: Parallels with the Suzuki Approach. *American Suzuki Journal*, 23(3), 58-71.

Martínez, M. y Shifres, F (2010). Vestigios musicales de la intersubjetividad primaria en trastornos del espectro autista. *Actas de la IX Reunión SACCOM*, 172-182.

Mundy, P. & Thorp, D. (2005). Atención conjunta y autismo: teoría, evaluación y neurodesarrollo. En J. Martos, P. M. González, M. Llorente y C. Nieto (comp.). *Nuevos desarrollos en autismo: El futuro es hoy*. Madrid: APNA.



Ortega, E., Esteban, L., Estévez, A. y Alonso, D. (2009). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y hospitales. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 145-168.

Pareja, I. (2013). Musicoterapia y educación especial. *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad*, 2(3), 53-60.

Poch, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia*. Barcelona: Herder.

Poch, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 42, 91-113.

Real Academia Española (17 de agosto de 2015). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=autismo&m=form&o=h>

Rivière, Á. (2000). El niño pequeño con autismo. En A. Rivière y J. Martos (Eds). *¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista*. Madrid: APNA.

Soria-Urios, G., Duque, P. y García, J.M. (2011). Música y cerebro: Evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Rev Neurol* 2011, 53(12), 739-746.

Suzuki, S. (2004). *Educados con amor: El método clásico de la educación del talento* (Trad. Fernández, L. y Gil, E. Tradts). En W. Suzuki (Ed.). California: Alfred Publishing.

Swanwick, K. (2008). The 'good-enough' music teacher. *British Journal of Music Education*, 25(1), 9-22. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S0265051707007693>

Torrico, R. (2012). Niños musicales: Autodidactas del siglo XXI. *Música y educación*, 90, 16-29.

Tresierra, J. (2005). Musicoterapia y pediatría. *Revista peruana de pediatría*. 58(1), 54-55. Recuperado de <http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rpp/v58n1/pdf/a11.pdf>

World Health Organization (17 de Agosto de 2015). Media center. Mental disorders. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs396/en/> ◀

🕒 Recibido: 20/10/2015

✅ Aceptado: 15/11/2015