

UNA MIRADA DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL DESDE EL COMPORTAMIENTO
SOCIAL Y LA COGNICIÓN EN PACIENTES CON RETRASO MENTAL DEL
CENTRO DE HABILITACIÓN DEL NIÑO “CEHANI” DE LA CIUDAD DE PASTO

ANGIE ELIZABETH BASTIDAS DELGADO
BEATRÍZ EUGENIA CORTÉS DE LA ROSA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE ARTES
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA
SAN JUAN DE PASTO
2010

UNA MIRADA DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL DESDE EL COMPORTAMIENTO
SOCIAL Y LA COGNICIÓN EN PACIENTES CON RETRASO MENTAL DEL
CENTRO DE HABILITACIÓN DEL NIÑO “CEHANI” DE LA CIUDAD DE PASTO

ANGIE ELIZABETH BASTIDAS DELGADO
BEATRÍZ CORTÉS DE LA ROSA

Tesis presentada como requisito para optar el título de
Licenciado en Música

Asesor:
Especialista: CARLOS ROBERTO MUÑOZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE ARTES
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA
SAN JUAN DE PASTO
2010

“Las ideas aportadas en el presente trabajo de grado son responsabilidad exclusiva de los autores.”

Artículo 1 del acuerdo No 324 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Concejo Directivo Superior de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACION

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

San Juan de Pasto, mayo 19 de 2010.

DEDICATORIA

Niño Huaca: Niño extraño, venerable, sagrado. Naciste con el más grande de los maestros aferrado al cuerpo: el Dolor. El Dolor del mundo que ahora pesa en ti es la fuente del legado de sabiduría que queda a tu paso; sabiduría de una simpleza como las más grandes.

Este trabajo investigativo está dedicado a todos los eternos Niños Huaca, Maestros Sagrados, que tanto nos permitieron aprender al compartir una fracción de su camino de aprendizaje en este mundo con nosotras.

A nuestras familias por su paciencia y su apoyo.

AGRADECIMIENTOS

Al Maestro Carlos Roberto Muñoz, nuestro asesor, por su constante y desinteresada colaboración.

A las Doctoras María Isabel Arroyo, directora del Centro de Habilitación del Niño, y a la Dra. Luz Marina Parra, ex directora de la División A.I.P.A de la misma institución, por abrirnos las puertas del CEHANI para realizar esta investigación.

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo develar la manifestación de la pedagogía musical desde el comportamiento social y la cognición en pacientes con retraso mental del Centro de Habilitación del Niño CEHANI de la ciudad de Pasto, con el fin de identificar las dificultades pedagógicas y didácticas más frecuentes al abordar procesos de enseñanza aprendizaje de la música en personas con retraso mental. Se concluyó que los principales aspectos que pueden representar un obstáculo al abordar la enseñanza de la música en un grupo de personas con retardo mental se relacionan con la no uniformidad en las condiciones cognitivas y motrices dentro del mismo. El trabajo rítmico debe ser tomado con cautela para que no sea riesgoso ni excluyente para ningún integrante del grupo, ya que esta situación puede generar o incrementar problemas de ansiedad y autoestima que derivan en bloqueos mentales convirtiéndose luego en problemas de enseñanza-aprendizaje. Los ejercicios rítmicos por sí solos no son una solución a los problemas motores asociados al retraso mental, pero ayuda a la socialización, integración y autoestima de los pacientes, beneficiando así su capacidad de aprendizaje. La enseñanza de la música en este tipo de población requiere de un manejo flexible del tiempo y de un constante refuerzo para que los conocimientos sean asimilados. Por último se busca concientizar a los docentes acerca de la importancia de flexibilizar su pensamiento y su saber de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes.

Palabras clave: Retraso mental, aprendizaje, comportamiento social, cognición, pedagogía musical, exploración.

ABSTRACT

The object of the present study was to clarify the manifestation of the musical pedagogy from the social behavior and cognition in patient with mental retardation from the Children Habilitation Center (CEHANI) in Pasto City. The purpose is identifying the most frequent pedagogical and didactic difficulties in music teaching-learning process in people with mental retardation. It was concluded that the main obstacles when teaching music in a group of people with mental retardation are related to cognitive and motor no uniformity of their people. The rhythmic work must be cautious so it don't results dangerous or excluding for anyone; that kind of situations could generate anxiety and self respect troubles, and that may become into a teaching – learning difficulty. The rhythmic exercises by itself is not an answer to the motor troubles associated to mental retardation, but can help to increase the social integration and the self respect of patients, helping in that way their learning capacity. Teaching music in this kind of population requires a time flexible handling, and constant reinforcement in order to an appropriated assimilation of the knowledge. Finally, is searched that teachers take care about the importance of making flexible their own thought and knowledge according to their students needing.

Key Words: Mental retardation, learning, social behavior, cognition, musical pedagogy, exploration.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. TEMA	18
2. TÍTULO	19
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
3.1 DELIMITACION DEL PROBLEMA	20
3.2 FORMULACION DEL PROBLEMA	20
4. OBJETIVOS	21
4.1 OBJETIVO GENERAL	21
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
5. JUSTIFICACIÓN	22
6. MARCO DE REFEEERENCIA	24
6.1 MARCO CONTEXTUAL	24
6.1.1 Macro contexto	24
6.1.2 Micro contexto	24
6.2 MARCO LEGAL	25
6.2.1 Marco legal para la discapacidad recopilado por la Vicepresidencia de la República de Colombia	25
6.2.1.1 Marco internacional	25
6.2.1.2 Marco Legal Nacional	28

6.3 ESTADO DEL ARTE	30
6.3.1 “Desarrollo de las aptitudes perceptivas auditivas en personas con necesidades educativas especiales”.	30
6.3.2 “Musicoterapia en estudiantes con discapacidad cognitiva, sensorial y física del instituto terapéutico crecer limitada de San Juan de Pasto 2003”.	30
6.4 MARCO TEÓRICO	31
6.4.1 Aprendizaje y Conducta	31
6.4.1.1 Aprendizaje vicario	32
6.4.1.2 Refuerzo	32
6.4.1.3 Transferencia	32
6.4.2 Retraso mental	33
6.4.2.1 Integración Social	36
6.4.3 Comportamiento social	36
6.4.3.1 Inteligencia Social	36
6.4.3.2 El comportamiento humano visto desde la psicología social.	40
6.4.3.3 La agresión	42
6.4.4 Habilidades cognitivas	47
6.4.4.1 El lenguaje	47
6.4.4.2 Concentración – Atención	50
6.4.4.3 Coordinación	52
6.4.4.4 Memoria	56
6.4.5 El olvido	59
6.4.6 Educación musical	60

6.4.6.1 Émile Jacques Dalcroze	64
6.4.6.2 Zoltán Kodály	67
6.4.6.3 Murray Schafer	70
6.4.7 Musicoterapia	72
7. DISEÑO METODOLÓGICO	74
7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	74
7.2 ENFOQUE	74
7.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	74
7.4 POBLACIÓN DE ESTUDIO	74
7.4.1 Universo	74
7.4.2 Muestra	74
8. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	76
8.1 MATRIZ DE CATEGORÍAS	76
8.2 INFLUENCIA DE LAS DIFICULTADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS SOBRE LA EVOLUCIÓN O DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	77
8.2.1 Utilización del lenguaje en el aula	78
8.2.2 Incidencia de la pérdida de clases en el desarrollo del aprendizaje	79
8.2.3 Conformación de la unidad de estudio	81
8.2.4 Dificultades en la enseñanza musical	84
8.2.4.1 Dificultades en el uso de La Rítmica de Dalcroze	84
8.2.4.2 Dificultades en la afinación y en el aprendizaje de melodías	85
8.2.4.3 Dificultades en el uso del Método Kodály	85

8.2.5 Murray Schafer	86
8.3 LOS CONFLICTOS PERSONALES EN EL AULA COMO OBSTÁCULO EN EL DESARROLLO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO	87
8.3.1 Comportamiento	87
8.3.2 Habilidades cognitivas	92
8.3.2.1 Lenguaje	92
8.3.2.2 Memoria	93
8.3.2.3 Coordinación	95
8.3.2.4 Concentración – Atención	96
8.3.3 Habilidades musicales	98
8.4 ENSEÑANZA MUSICAL VS EXPLORACIÓN ARTÍSTICA CREADORA A NIVEL EXPRESIVO.	100
9. CONCLUSIONES	105
BIBLIOGRAFÍA	109
ANEXOS	113

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Propuesta pedagógico-musical	114
Anexo B. Diario de campo	137
Anexo C. Protocolo de filmación	170

GLOSARIO

COEFICIENTE INTELECTUAL (C.I): Es una prueba que consiste en un examen que indaga acerca de la cantidad de conocimientos de una persona, su vocabulario, sus conocimientos aritméticos, su capacidad para recordar números y la capacidad para comprender la similitud entre dos elementos.

NIVEL EXPRESIVO: Existen cinco niveles que miden la creatividad de un individuo. El más bajo se denomina nivel expresivo y hace referencia a la expresión de sentimientos, conscientes o inconscientes, por medio de una manifestación artística sin complejidades de tipo técnico, como un dibujo infantil por ejemplo.

RETRASO MENTAL GRAVE: Personas con un C. I de 20 a 35. Su nivel de autonomía social y personal es deficiente. El deterioro psicomotor es considerable. Pueden adquirir algún sistema de comunicación, sin embargo se presentará un lenguaje oral muy pobre. Puede recibir adiestramiento en habilidades básicas de autocuidado y pretecnológicas de muy poca complejidad.

RETRASO MENTAL LIGERO: Son personas cuyo coeficiente intelectual oscila entre 50 a 70. Sus habilidades perceptivas y motoras presentan un retraso mínimo. Los individuos pertenecientes a este rango pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación, además de la capacidad de adaptarse al mundo laboral.

RETRASO MENTAL MODERADO: Lo poseen personas con coeficiente intelectual entre 35 y 50. Estas personas pueden llegar a adquirir hábitos de autonomía personal y social, y aprender a comunicarse mediante el lenguaje, con varias dificultades. Su desarrollo motor puede llegar a ser aceptable dentro del desempeño en habilidades pretecnológicas en algún trabajo. Difícilmente llegarán a adquirir dominio de técnicas instrumentales básicas.

RETRASO MENTAL PROFUNDO: El C.I presente en este tipo de población es de 0 a 20. Sus facultades sensoriomotrices y comunicacionales presentan deterioros graves. Dependen casi por completo de otras personas para llevar a cabo actividades cotidianas como el simple desplazamiento de un lugar a otro, debido al alto grado de deficiencia tanto a nivel físico como intelectual.

INTRODUCCION

La presente investigación surgió de la necesidad de poner la actividad musical al servicio de personas en condición de vulnerabilidad como es el caso de los individuos con discapacidades mentales, y encaminarla como herramienta para el desarrollo cognitivo de los mismos. En la primera parte del documento se expone el problema a investigar, su delimitación y las metas que conllevaron a la realización del objetivo general durante el transcurso de la misma. De igual manera se expone el por qué del trabajo investigativo haciendo especial énfasis en quienes se verán beneficiados directa e indirectamente.

Más adelante se podrá encontrar un marco de referencia donde se consignan diversos datos acerca del contexto que rodea a la institución "CEHANI", su misión, visión, filosofía institucional y organización, como también de la unidad de estudio. La Constitución Política de Colombia y los Tratados Internacionales y Nacionales aceptados por el Estado Colombiano para la discapacidad hacen parte del marco legal. Así mismo, se hace una reseña a investigaciones previas relacionadas con el problema de investigación, al igual que se presentan diferentes teorías que dieron luces al trabajo realizado y que permitieron analizar la información recolectada a lo largo de este proceso, el cual también hace parte del presente documento.

El instrumento de recolección de información utilizado fue el Diario de Campo y su análisis se expone en tres capítulos que se han denominado de la siguiente manera: Influencia de las Dificultades Pedagógicas y Didácticas sobre la Evolución o Desarrollo del Aprendizaje, Los Conflictos Personales en el aula como obstáculo en el Desarrollo Pedagógico y Didáctico, y Enseñanza Musical Vs Exploración Artística Creadora a Nivel Expresivo.

La investigación cualitativa es característica de las ciencias humanas; estudia los fenómenos y proporciona una descripción de los mismos, dentro de ésta, la etnografía permite observar los rasgos del comportamiento social en los individuos, por ello fueron seleccionadas para ser el tipo y enfoque de esta investigación.

Igualmente se presentan las conclusiones y finalmente, se encuentran como anexo A: una propuesta pedagógica, fruto de esta investigación, la cual consiste en una serie de talleres que tienen como finalidad contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas en personas con retraso mental a través de la actividad

musical. Como anexo B: el instrumento de recolección de información; diario de campo, y como anexo C: protocolo de filmación.

1. TEMA

La pedagogía musical desde el comportamiento social y la cognición en pacientes con retraso mental.

2. TITULO

Una mirada de la pedagogía musical desde el comportamiento social y la cognición en pacientes con retraso mental del Centro de Habilitación del Niño CEHANI de la ciudad de pasto.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1 DELIMITACION DEL PROBLEMA

El Centro de Habilitación del Niño “CEHANI” de la ciudad de Pasto, institución de carácter público, centra su quehacer en la prestación de servicios de salud en habilitación y rehabilitación a personas con discapacidad. No cuenta en la actualidad con terapias desarrolladas desde el ámbito musical y/o con educación musical como tal. Tampoco cuenta con el talento humano capacitado en música o musicoterapia, y los recursos físicos para la prestación de tales servicios dentro de la institución.

De igual manera la escasa experiencia por parte de los docentes de música en el ámbito de la educación especial demuestra la necesidad de adquirir conocimientos acerca del quehacer pedagógico, entonces, al no haber luces los maestros no conocen los problemas que pueden surgir en el momento de realizar y aplicar una propuesta pedagógica para esta población, y en consecuencia se cae en errores innecesarios.

Al no existir una correcta propuesta pedagógica - musical no sólo se perjudica el educador sino que también lo hacen los pacientes que sufren de discapacidad mental porque se están viendo privados de los múltiples beneficios que ofrece la educación musical dentro de su formación y su desarrollo intelectual, tal como lo reconoce la Dra. Luz Marina Parra López, Educadora Especial y Psicopedagoga, en ese entonces jefe de la división A.I.P.A del CEHANI.

La unidad de estudio está conformada por 10 personas entre los 6 y los 26 años de edad, las cuales presentan retardo mental de leve a moderado y trastornos asociados. La presente investigación no pretende abordar complejidades en los diferentes trastornos patológicos que tiene la unidad de estudio.

3.2 FORMULACION DEL PROBLEMA

¿Cómo se manifiesta la pedagogía musical desde el comportamiento social y la cognición en pacientes con retraso mental del Centro de Habilitación del Niño CEHANI de la ciudad de Pasto?

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Develar la manifestación de la pedagogía musical desde el comportamiento social y la cognición en pacientes con retraso mental del Centro de Habilitación del Niño CEHANI de la ciudad de Pasto.

4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar los problemas y dificultades pedagógicas y didácticas que se encuentran al aplicar la educación musical en individuos con retraso mental.
- Determinar la influencia de los conflictos personales en el aula de clase en personas con discapacidad cognitiva.
- Analizar la influencia de la condición física sobre el desarrollo del aprendizaje musical en personas con retraso mental.
- Deducir los alcances de la propuesta pedagógico musical en la enseñanza musical en personas con retraso mental.

5. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación surgió de la necesidad de adquirir conocimiento acerca del quehacer pedagógico de la educación musical en el ámbito de la educación especial, ya que el conocimiento y la experiencia al respecto por parte de los docentes de música de la ciudad de Pasto y del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño son limitados.

Por medio del presente trabajo investigativo se procura dar a conocer la importancia que el trabajo musical y artístico posee en los procesos de habilitación de personas con discapacidad mental y trastornos asociados a dicha discapacidad, tomando en cuenta que hasta el momento, muchas instituciones dedicadas a la educación especial no poseen este tipo de servicios para sus pacientes ya sea por falta de recursos o por considerarlos de poca relevancia.

Se busca que los primeros beneficiarios sean los pacientes del CEHANI y de otras instituciones afines, puesto que se pretende generar la necesidad de crear espacios de recreación y aprendizaje a través de la música y el arte para dicha población en condición de vulnerabilidad.

También se busca beneficiar a los docentes de música que asumen por primera vez la responsabilidad de ejercer su oficio en un grupo de personas con discapacidad mental y trastornos asociados a ésta, ya que al no poseer ni los conocimientos ni la experiencia suficiente para asumir una realidad que apenas se conoce de manera superficial, seguramente puede toparse con un sinnúmero de dificultades en el camino. Se intenta aquí dar luces a los maestros acerca de las dificultades que pueden encontrar a la hora de crear y aplicar su propuesta pedagógica para este tipo de población, además de las posibilidades y necesidades de los pacientes con discapacidad, para que sean tomadas en cuenta en la elaboración de los objetivos de una posible propuesta; es necesario concientizar a los docentes acerca de la importancia de flexibilizar su pensamiento y su saber de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes.

Además, por medio de esta investigación se desea convertir el tema de la educación musical en personas con discapacidades en una cuestión de interés para la comunidad en general y así fomentar el surgimiento de investigaciones al respecto.

Otro beneficiario será la Universidad de Nariño, porque se generará un espacio propicio tanto para prácticas pedagógicas como para futuras investigaciones que aportarán al conocimiento y a la academia, y que además garantizarán su función social y proyección a la comunidad.

6. MARCO DE REFERENCIA

6.1 MARCO CONTEXTUAL

6.1.1 Macro contexto. La ciudad de San Juan de Pasto es la capital del Departamento de Nariño, además de ser la cabecera del municipio de Pasto. Se encuentra ubicada en el suroccidente colombiano en medio de la Cordillera de los Andes en el macizo montañoso denominado nudo de los Pastos, estando situada en el denominado Valle de Atríz, al pie del volcán Galeras. La superficie total del territorio es de 1.181 km² y el área urbana es de 26.4 km².

6.1.2 Micro contexto. El Centro de Habilitación del Niño “CEHANI”, Empresa Social del Estado, se encuentra ubicado en la calle 18 No 45 – 49 Barrio Torobajo, fue fundado en el mes de marzo de 1970 con el nombre de Centro de Educación Especial por la Fonoaudióloga María Isabel Arroyo de Fijten y un grupo de colaboradores. Desde sus inicios el “CEHANI” se ha orientado con criterios científicos, técnicos y humanitarios, tomando como base filosófica dar cumplimiento a los derechos humanos y derechos del niño. Esta empresa con proyección a nivel nacional se proyecta como pionera en investigación, intervención clínico-terapéutica, prevención de la discapacidad y promoción de la salud en el sur occidente Colombiano.

La Misión institucional se centra en la promoción de la salud y prevención de la discapacidad, prestando servicios de salud en habilitación y rehabilitación integral de niños, jóvenes y adultos, con discapacidad cognitiva, motora, auditiva, visual, de comunicación y trastornos neurológicos. El propósito es mediante la atención clínico – terapéutica es lograr una habilitación funcional, que conlleve a mejorar la calidad de vida de la población, amparando su atención bajo el enfoque de los derechos humanos, así como también en el principio de la corresponsabilidad, resaltando la importancia de un trabajo mancomunado entre familia, estado, sociedad e institución.

El Centro de Habilitación del Niño “CEHANI” cuenta con personal técnico y profesional altamente calificado y en continua capacitación, comprometido con el desarrollo integral de sus usuarios.

6.2 MARCOL LEGAL

6.2.1 Marco legal para la discapacidad recopilado por la Vicepresidencia de la República de Colombia

6.2.1.1 Marco internacional

- Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, el cual en su tercera parte, en los artículos 6, 7, 8 y 9 reconoce el derecho a trabajar como la oportunidad que tiene toda persona de ganarse la vida por medio de un trabajo escogido o aceptado libremente. Para garantizar el cumplimiento de este derecho, los Estados partes de este pacto deberán tomar medidas tales como la orientación y formación técnico profesional, así como la preparación de programas, normas y técnicas que puedan encaminarse a lograr un desarrollo constante en los aspectos social, económico y cultural y además que propendan por la ocupación plena y productiva de cada persona, garantizándole sus libertades políticas y económicas fundamentales. El mismo documento en su artículo 7, reconoce “el derecho de toda persona al goce de condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias”, tales como una remuneración justa y equitativa, condiciones de existencia dignas, tanto para el trabajador como para su familia, al igual que condiciones mínimas de higiene y seguridad en su trabajo. Igualdad de oportunidades para ser promovidos dentro del trabajo y además el derecho al descanso, a un cierto número de horas de trabajo al día y a la remuneración de sus vacaciones y días festivos. También se reconoce el derecho a sindicalizarse y a obtener seguridad social. En el artículo 10 numeral 3, se establece que deben ser tomadas medidas especiales para proteger a todos los niños y adolescentes, sin ninguna discriminación, contra la explotación económica y social. El presente pacto reconoce también en su artículo 12 “el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental”. El artículo 13 reconoce el derecho a la educación orientada hacia el pleno desarrollo de la personalidad, el sentido de su dignidad y el respeto por los derechos humanos y libertades fundamentales. El artículo 15 establece que los Estados partes del pacto deben tomar medidas “para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura”.

- Pacto internacional de derechos civiles y políticos. Resolución 2200 A (XXI) de la Asamblea General, aprobada el 16 de diciembre de 1966. El cual prohíbe el sometimiento a condiciones inhumanas, por cualquier motivo, a cualquier persona sin discriminación alguna. Esto incluye torturas, degradación esclavitud, servidumbre o trabajos forzosos o que pongan en riesgo la vida o integridad del

individuo o de la sociedad. También estipula el derecho a la libertad y seguridad personales y a la reparación en caso de ser violentado tal derecho de manera injusta. También establece el derecho de toda persona al reconocimiento de su personalidad jurídica, (que le permite ser parte de corporaciones, fundaciones, sindicato, cooperativas, asociaciones con o sin ánimo de lucro, etc.), lo cual también es reconocido en el artículo 14 de la constitución política de Colombia. Se contempla también la libertad de pensamiento, conciencia, religión y opinión. La protección del niño, su derecho a un nombre y a una nacionalidad.

- La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. Proclamada por la Asamblea General en su resolución 2856 (XXVI) del 20 de diciembre de 1971. Proclama que “El retrasado mental debe gozar, hasta el máximo grado de viabilidad, de los mismos derechos que los demás seres humanos”. También tiene derecho a una atención médica especializada, tratamiento físico pertinente, educación, rehabilitación, capacitación y orientación que le permita un máximo desarrollo de sus aptitudes y capacidades. También tiene derecho a una seguridad económica y a desempeñarse dentro de un empleo o actividad útil y productiva, en la medida de sus capacidades. Tiene derecho a un hogar, en el que reciba la debida asistencia, y a una vida activa dentro de la comunidad. Debe poder contar con la ayuda de un tutor cualificado de necesitarlo para la protección de su persona y sus bienes. Debe ser protegido contra cualquier tipo de explotación, abuso o trato degradante. De ser sometido a juicio tendrá un proceso justo que tome en cuenta su verdadero grado de responsabilidad según sus facultades mentales. La limitación o supresión de los derechos de las personas con retardo mental debido a la gravedad de su impedimento, será un procedimiento que deberá entrañar salvaguardas jurídicas que lo protejan contra cualquier tipo de abuso. Este procedimiento se basará en una evaluación, realizada por expertos cualificados, de la capacidad social del individuo. “Tal limitación o supresión quedará sujeta a revisiones periódicas y reconocerá el derecho de apelación a autoridades superiores” (artículo 7).

- Declaración de los derechos de los impedidos. Proclamada por la Asamblea General en su resolución 3447 (XXX), de 9 de diciembre de 1975. Se designa como Impedida “a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma” de manera parcial o total a las necesidades que acarrea una vida individual o social normal, a consecuencia de una deficiencia de sus facultades físicas o mentales, ya sea congénita o adquirida. Las personas con impedimentos tienen derecho a que se respete su dignidad humana, y puede ejercer “los mismos derechos fundamentales que sus conciudadanos de la misma edad”, lo cual implica el derecho a una vida decorosa y plena, tanto como sea posible. Las personas con impedimento no dejan de poseer los mismos derechos civiles y políticos de las demás personas, aplicando el párrafo 7 de la declaración de los Derechos del

Retrasado Mental a cualquier limitación o supresión de los mismos. Las personas con impedimentos tienen derecho a las medidas necesarias para llevar una vida lo más autónoma posible. Tiene derecho a una atención médica, funcional y psicológica, lo cual incluye aparatos de prótesis y ortopedia, educación, readaptación y formación profesional y ayuda para el máximo aprovechamiento de sus facultades y aptitudes, para acelerar sus procesos de integración o reintegración a la sociedad. Tiene derecho a la seguridad económica, a ejercer y conservar un trabajo en la medida de sus posibilidades y puede hacer parte de organizaciones sindicales. La planificación económica y social debe tener en cuenta, en todas sus etapas, las necesidades de las personas con impedimentos. Tiene derecho a una familia u hogar sustituto y a la participación de todas las actividades sociales, recreativas o creadoras. Debe ser protegido contra todo abuso, explotación, discriminación o degradación.

El impedido debe poder contar con el beneficio de una asistencia letrada jurídica competente cuando se compruebe que esa asistencia es indispensable para la protección de su persona y sus bienes. Si fuere objeto de una acción judicial, deberá ser sometido a un procedimiento justo que tenga plenamente en cuenta sus condiciones físicas y mentales. Las organizaciones de impedidos podrán ser consultadas con provecho respecto de todos los asuntos que se relacionen con los derechos humanos y otros derechos de los impedidos. El impedido, su familia y su comunidad deben ser informados plenamente, por todos los medios apropiados, de los derechos enunciados en la presente Declaración.

Otros tratados internacionales aceptados por el Estado colombiano para la protección de los derechos de las personas con discapacidad son: La Declaración Universal de los Derechos Humanos, Declaración sobre las Personas Sordo Ciegas, Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, Principios para la protección de los enfermos mentales y para el Mejoramiento de la Atención en Salud Mental, Normas Uniformes: Sobre la Igualdad de Oportunidades para Persona con Discapacidad, Convención sobre los derechos del niño, Recomendación sobre la Adaptación y Readaptación Profesionales de los Inválidos de la OIT, Convenio 159 de 1983 Sobre la Readaptación profesional y el Empleo de Personas Inválidas, Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, Declaración de Caracas, Declaración de Cartagena de 1992 Sobre Políticas Integrales para las Personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana, y por último la Declaración de Panamá de 2000 La

Discapacidad Un Asunto de Derechos Humanos: El Derecho a la Equiparación de Oportunidades y el Respeto a la Diversidad.

6.2.1.2 Marco Legal Nacional. Disposiciones de la Constitución Política de Colombia: Los siguientes artículos constitucionales cobijan de manera especial a las personas en situación de vulnerabilidad debido a su condición física, mental, económica, sensorial o psíquica:

- Artículo 13: Establece la protección del Estado a las personas en circunstancia de debilidad debido a su condición física, económica o mental, sancionando los abusos y maltratos que en su contra se cometan.
- Artículo 47: Proyecta una política de previsión, rehabilitación e integración social para las personas con disminución física, sensorial o psíquica, garantizándoles por parte del estado la atención especializada requerida.
- Artículo 54: El Estado garantiza a las personas en condición de minusvalía un trabajo acorde a sus condiciones de salud.
- Artículo 68: El Estado asume como obligación especial tanto la erradicación del analfabetismo como la educación de personas con limitaciones físicas o mentales.

Los artículos constitucionales mencionados a continuación son disposiciones más generales acerca de los derechos fundamentales de las personas en los ámbitos económico, social y cultural, los cuales cubren también a las personas con discapacidad:

- Artículo 25: Se refiere al trabajo como una obligación social y un derecho. Este debe otorgarse en condiciones justas y dignas.
- Artículos 48 y 49: Prescribe la seguridad social como un servicio público, obligatorio y como derecho irrenunciable de todas las personas, garantizándoles el acceso a los diferentes servicios tanto de promoción y protección como de recuperación de la salud.

- Artículo 52: Establece el derecho a la recreación y el deporte para todas las personas.
- Artículo 67: Determina a la educación como derecho de la persona.
- Artículo 70: Establece el deber del Estado de promover y fomentar la igualdad de oportunidades de todos los colombianos para el acceso a la cultura por medio de la educación permanente y la enseñanza técnica, científica, artística y profesional. Se refiere a la diversidad cultural como el fundamento de la nacionalidad.
- Artículo 366: Señala como finalidades sociales del Estado el mejoramiento en la calidad de vida de las personas y el bienestar general, estableciendo como objetivo fundamental la satisfacción de las necesidades en educación, salud, saneamiento ambiental y agua potable, asignando prioridad del gasto público para tales efectos sobre cualquier otro propósito.

Otras disposiciones legales nacionales al respecto son: Resolución 14861 de 1985, Ley 60 de 1993, Decreto 2336 de 1994, Decreto 2886 del 29 de Diciembre de 1994, Ley 368 de 1997, Decreto 2713 de 1999, Decreto 276 de 2000, Decreto 524 de 2000, Plan Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad, Ley 715 de Diciembre de 2001, además de diversas disposiciones legales sectoriales en seguridad social, salud, empleo, transporte, accesibilidad, educación, recreación y deporte, comunicaciones e información y cultura.

- Ley 361 de 1997 (Ley de Discapacidad). Dicta, entre otras disposiciones, mecanismos de integración social para las personas con limitación, puntualizando sus derechos fundamentales y estableciendo las responsabilidades y obligaciones del Estado dentro de la completa realización personal y la total integración social de estas personas, por medio de la prevención, la educación, la rehabilitación, la integración laboral y el bienestar social. Por medio de esta Ley también se constituyó el Comité Consultivo Nacional de las Personas con Limitación, y se proyectó la conformación de grupos de Enlace Sectorial.
- Ley 546 de 1999: Dicta la obligatoriedad de disponer de el uno por ciento (1%) de las viviendas construidas para la población con algún tipo de limitación. Esas viviendas se construirán sin barreras arquitectónicas al interior y serán adaptadas

para esa población, acorde a la reglamentación que esta ley dispone que expida el gobierno nacional.

- Decreto 2381 de 1993: Mediante el cual se declara el 3 de diciembre como el Día Nacional de las Personas con Discapacidad.

6.3 ESTADO DEL ARTE

6.3.1 “Desarrollo de las aptitudes perceptivas auditivas en personas con necesidades educativas especiales”. José Ramón Vitoria Gallastegi. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón. Esta investigación llega a la conclusión de que las percepciones auditivas de las personas con NEE no se encuentran demasiado lejos de las percepciones auditivas de las personas normales. A pesar de los trastornos de juicios de las personas con NEE, estas pueden realizar clasificaciones y generalizaciones de manera mental aunque luego presenten dificultades o incapacidad de expresarlas.

Por todo lo anteriormente mencionado, según el autor de esta investigación, la educación musical debería encontrarse en un plano mucho más importante dentro de la educación especial que en el que se encuentre en este momento y debería también ser una exigencia en las instituciones que ofrecen servicios de educación especial.

6.3.2 “Musicoterapia en estudiantes con discapacidad cognitiva, sensorial y física del instituto terapéutico crecer limitada de San Juan de Pasto 2003”. Realizada por Beatriz Ibarra Cortés, tuvo como meta máxima determinar el efecto de la musicoterapia en los pacientes de dicha institución. Dicha investigación concluyó que la musicoterapia es una herramienta indispensable para tratar problemas en el desarrollo del lenguaje y la motricidad, logrando cambios en los aspectos: intelectual, físico y emocional, mejorando la literalidad, el equilibrio y los procesos de socialización y atención.

6.4 MARCO TEÓRICO

6.4.1 El Aprendizaje y la conducta. Drowatzky define el aprendizaje como un “cambio en el nivel de funcionamiento”¹. Para Skinner se trata de una “modificabilidad heredada”, un mecanismo biológico desarrollado de manera genética que implica una capacidad innata para adaptarse a los cambios del ambiente. Es a través del aprendizaje que un organismo logra manejar los diferentes aspectos del ambiente circundante para los cuales su conducta innata no es suficiente o no resulta adecuada. De esta manera, el aprendizaje puede explicarse de una forma aparentemente simplista como “un cambio en la conducta debido a la experiencia”². Skinner afirma que las experiencias no son almacenadas y recuperadas para un uso posterior, sino que estas cambian la tendencia de un organismo a comportarse de determinados modos; “nosotros no recordamos las experiencias; estas nos cambian”. El aprendizaje es entonces una evolución individual, y, como en la evolución, tampoco se puede hablar de una meta última. Lo que un individuo aprende depende más de sus experiencias acumuladas que de “algún esquema de la naturaleza”³. Sin embargo, es la genética la que establece los límites de lo que un organismo puede aprender de una experiencia determinada. Es esta la que determina si un individuo se encuentra preparado, impreparado o contrapreparado para una situación de aprendizaje. En el primer caso el aprendizaje sucederá rápido, en el segundo el aprendizaje procederá de una manera firme pero lenta y en el tercero el aprendizaje será lento e irregular.

La conducta, por su parte, se entiende como el resultado de la síntesis de dos grandes fuerzas convergentes que ya han sido mencionados antes: la herencia y el aprendizaje.

Pero, ¿qué clase de experiencias pueden producir cambios en el comportamiento? Estas experiencias se expresan “en términos de eventos contingentes al estímulo y la respuesta en el ambiente de un organismo”⁴. Esto quiere decir que un evento (experiencia) sucede si y solo si ocurre un estímulo o una respuesta en particular. Son las relaciones entre eventos de estímulo y de respuesta las que determinan las experiencias que producen el aprendizaje. Pero hay que tener en cuenta que

¹ DROWATZKY, John. Educación física para niños deficientes mentales. Buenos Aires: Editorial Panamericana, 1981. 43 p.

² CHANCE, Paul. Aprendizaje y conducta. México-Santafé de Bogotá: Ed. El Manual Moderno, 1995. 24 p.

³ *Ibíd.*, p. 303.

⁴ *Ibíd.*, p. 45.

el aprendizaje no implica necesariamente un progreso o mejoramiento; también pueden ser aprendidas conductas consideradas como negativas o indeseables, tales como la agresión, depresión, ansiedad, etc., las cuales no provienen solo de impulsos genéticos. Ya sea para bien o para mal, es el aprendizaje el que moldea la naturaleza humana. La sexualidad también es una conducta, y como tal procede no solo de instintos naturales sino que además se desarrolla desde el aprendizaje.

Existen varias maneras de aprender, de las cuales se destacan las siguientes:

6.4.1.1 Aprendizaje vicario. Es una teoría de Albert Bandura, la cual afirma que la conducta puede ser modificada mediante “la observación de la ejecución de un modelo y de las consecuencias de la conducta de este”⁵. Existen dos tipos de conducta cubierta -de pensamiento- que explican en aprendizaje vicario: 1) Procesos de atención y 2) Procesos de retención. Los primeros se relacionan directamente con el organismo observante de los aspectos relevantes del modelo de conducta y sus consecuencias, y los segundos, los procesos de retención se refieren a las acciones que el observador debe ejecutar para ayudarse a recordar la conducta del modelo. Por Ejemplo, representar la conducta del modelo con palabras o ejecutarla la conducta de manera repetida. El aprendizaje adquirido de manera observacional es básicamente intuitivo.

6.4.1.2 Refuerzo. El primer psicólogo del refuerzo fue E.L. Thorndike, quien propuso la ley de los efectos: “La conexión entre estímulo y respuesta se refuerza o se debilita a raíz de sus consecuencias”⁶. En otras palabras, si la respuesta es gratificante el nexo estímulo-respuesta se fortifica. Si por el contrario el estímulo genera una respuesta que lleva a un hecho molesto, entonces el nexo se debilita. Se denomina programa de reforzamiento a un patrón de consecuencias de respuesta. Un programa de reforzamiento particular tiende a originar un patrón y tasa de respuesta determinados llamados efectos de programa, los cuales poseen un alto grado de confiabilidad. Por su parte Skinner observó que la conducta instrumental, ya sea operante o voluntaria, deriva en cuatro tipos diferentes de consecuencias: 1) Producir refuerzos positivos. 2) Evitar o eliminar los refuerzos negativos. 3) Producir refuerzos negativos. 4) Evitar o eliminar los refuerzos positivos.

⁵ Ibíd., p. 153.

⁶ Ibíd., p. 52.

6.4.1.3 Transferencia. Mac Gregor e Irion (1952) plantea que el aprendizaje se puede transferir de una situación a otra. La transferencia puede ser de dos clases: positiva, que es cuando una habilidad adquirida logra favorecer el aprendizaje o desempeño en una situación nueva, o negativa, cuando una habilidad aprendida llega a obstaculizar el aprendizaje o desempeño de la nueva situación. Sin embargo, los efectos de la transferencia negativa son generalmente débiles y de carácter transitorio.

6.4.2 Retraso mental. En el año de 1967, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ⁷, designó a un comité la tarea de definir los límites del retraso mental. Dicho comité estimó que la deficiencia mental se presentaba solo en los individuos con un cociente intelectual (C.I) por debajo de 70, tomando en cuenta que la media es de 100. Sin embargo el mismo comité señaló el escaso valor de un diagnóstico de deficiencia mental y de su profundidad que se realice únicamente con el fundamento del C.I. Además ese comité acabó con la concepción de la deficiencia mental como un trastorno incurable ya que algunos individuos ligeramente incapacitados han logrado superarse y llevar una vida normal. Esta situación mejora cuando se presenta una estimulación temprana, la cual ha logrado que personas con C.I casi moderado alcanzaran un nivel importante en las escuelas. Es aquí donde la atención temprana al deficiente se convierten en un factor imprescindible en la adaptación del individuo en su entorno, al igual que el trabajo alrededor de la inteligencia emocional, por ser de gran importancia en la disposición y motivación de un paciente en sus procesos de habilitación y aprendizaje. Según Daniel Goleman (1995), la inteligencia emocional incluye las áreas de conocer las propias emociones, manejar emociones, motivarse a uno mismo, reconocer emociones en otros y manejar relaciones, así como la habilidad de sentir, entender, controlar y modificar los estados de ánimos tanto propios como ajenos. (Entiéndase que hay diferencia entre emociones, las cuales poseen un origen puntual en un acontecimiento, y estados de ánimo, que no se remiten a causas específicas o determinados acontecimientos, y son difícilmente elegidos o controlados).

La O.M.S clasifica los niveles de retraso mental de la siguiente manera:

- C.I de 50 a 70: Retraso ligero
- C.I de 35 a 50: Retraso moderado
- C.I de 20 a 35: Retraso grave

⁷ TORREALBA, Mary, El hemisferio derecho del cerebro como medio específico y estratégico en el aprendizaje del deficiente mental, http://www.geocities.com/meryibsen_tperez/Index.html. fecha de acceso: 30-03-2008.

- C.I de 0 a 20: Retraso profundo

La prueba del C.I consistía en un examen que indagaba acerca de la cantidad de conocimientos de una persona, su vocabulario, sus conocimientos aritméticos, su capacidad para recordar números y la capacidad para comprender la similitud entre dos elementos. Sin embargo como dice Howard Gardner, “la clasificación en una prueba de inteligencia sí predice la capacidad personal de manejar las cuestiones escolares, aunque poco predice acerca del éxito en la vida futura”⁸, por esto muchos investigadores no están conformes con que se mida la inteligencia a través de una prueba de preguntas y respuestas cortas que únicamente predice logros académicos. En la actualidad para dictaminar que una persona tiene retraso mental, se le realizan las siguientes pruebas: anamnesis completa, examen psiquiátrico, examen físico completo con búsqueda de síndromes de déficit motor y de malformaciones asociadas, evaluación clínica de la personalidad, evaluación de capacidades relacionales y de captación social, evaluación de trastornos mentales asociados, test psicológicos y psicométricos, evaluación paraclínica humoral, EEG técnicas de neuroimagen y solicitud de interconsultas.

Hoy en día se ha demostrado que la capacidad de aprender de un individuo no se encuentra medida por su grado de C.I, sino por muchos factores que se relacionan entre sí. De esta manera, Timothy Lucas, innovador en el desarrollo de técnicas de pensar en la clase y en el trabajo de administración escolar, afirma que el factor más importante en el proceso de aprendizaje de un niño es la percepción que este tenga de sí mismo, del respeto que merece y de su propio sentido del valor. “Sólo los alumnos que tienen un fuerte sentido de la dignidad pueden desarrollarse, asumir riesgos, manejar pequeños fracasos y actuar para proteger la dignidad de los demás”.⁹ Es así como Timothy Lucas plantea la necesidad de asumir una actitud de reflexión frente al cómo cada una de las prácticas del docente afecta la dignidad del niño para bien ó para mal y sugiere generar espacios donde los niños puedan expresar sus intereses y sus preocupaciones, sin ser juzgados ni atormentados, para que el docente pueda adquirir un conocimiento real de la situación de cada uno de sus alumnos y pueda identificar así mismo las formas por medio de las cuales se puede ver vulnerada la dignidad del estudiante y, por el contrario, cómo se puede afianzar la misma.

⁸ GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. N.Y: Basic Books, 1983. p 35.

⁹ CAMBRON, Lucas. Escuelas que aprenden. 2 ed. Bogotá: Editorial Norma, 2002. 140 p.

Otra autoridad en el campo de la moderna teoría de aprendizaje, Robert Steinberg, cuestiona de manera similar las etiquetas de “incapacidad” al igual que las prácticas escolares basadas en la inteligencia de componentes (habilidades lingüísticas y lógica matemática). Robert Steinberg, cuya teoría de inteligencias múltiples posee algunas diferencias con la de Howard Gardner, afirma que son las inteligencias creativa y práctica las que en realidad determinan el éxito de las personas y el desarrollo de la sociedad.

Otras características de las personas con deficiencia mental son: Dificultades en las habilidades motoras, Inhibición trastornada, extinción retardada, aprendizaje discriminativo deficiente y las respuestas retardadas a los estímulos son difíciles de establecer. Dificultad en las respuestas de aprendizaje dependientes de la asistencia verbal, déficit de atención; no logran mantener su atención más que por periodos cortos de tiempo y les cuesta centralizarla en los aspectos verdaderamente relevantes de un estímulo. Además son muy influenciados por los estímulos externos; son impresionables a nivel sensorial, esto quiere decir que sus sentidos captan y arrastran la mayor parte de su concentración, obstaculizando así su atención voluntaria, la cual es fugitiva, momentánea y necesita estímulos más intensos para ser captada, por ejemplo, su atención se mantendrá excitada por más tiempo por movimientos, ruidos y olores que por objetos inmóviles o abstracciones.

Su atención también da preferencia a la inclinación afectiva y a lo vivencial. Alejar las distracciones exteriores no es garantía, ya que se distraen con sus propias vivencias corporales. La percepción de las personas con discapacidad cognitiva se encuentra dificultada y retardada, presentándose continuamente elaboraciones falsas de la información externa en la mente, especialmente del material óptico y acústico. Sus ideas se limitan a lo concreto. Su pensamiento es divergente. Presentan falta de coordinación. Perciben asimismo los detalles por sobre el conjunto de las cosas, y el conjunto lo perciben de manera confusa. Aprenden más fácilmente cuando se los estimula de manera afectiva y sus recuerdos aparecen al confrontar situaciones similares a las recordadas. También se puede decir que su capacidad de notación –reproducir algo tras una sola presentación– es “disminuida con respecto de otras personas promedio”.¹⁰

Según la Asociación Americana del Retraso Mental (AARM), pueden existir limitaciones significativas en la capacidad de comprensión del comportamiento social, en personas con retraso mental. Lo anterior se manifiesta en la dificultad de estas personas para inferir características y señales motivacionales, personales

¹⁰ PEREZ, José. La lectura y escritura en la educación especial. Madrid: General Pardiñas. 37 p.

y situacionales en transacciones sociales. Su juicio ético en sus comportamientos interpersonales y en la comunicación de sentimientos y pensamientos en la resolución de conflictos, puede estar limitado de manera sustancial. Por lo tanto, el trabajo alrededor de la inteligencia social es esencial para la adaptación de las conductas sociales y, comunicacionales en la vida cotidiana de los pacientes, para una mejor adaptación a su comunidad.

6.4.2.1 Integración Social. “La auténtica finalidad de la educación especial desborda con mucho los límites habituales de la escuela, concentrándose en el ambicioso objetivo de formar al alumno para desenvolverse adecuadamente en todos los aspectos de su vida”.¹¹ Esta afirmación resulta posible de comprender partiendo del hecho de que durante la etapa escolar los logros de las personas con retraso mental son limitados, por lo cual lo que se precisa de una guía que le permita resolver las cuestiones de su vida diaria y el modo de relacionarse apropiadamente con su entorno.

Según Piaget en el estado de las operaciones concretas, los niños con retraso mental no presentan diferencias significativas con sus semejantes normales en cuanto a la motricidad. Es por esto que la educación durante dicha etapa ofrece posibilidades evidentes, siendo la educación psicomotriz por medio de la música una herramienta de gran valor en la adquisición de una conducta autónoma, responsable y disciplinada en el niño, la cual le permitirá conectarse adecuadamente con su ambiente, ayudándole a sobrellevarla y en algunos casos hasta a superar los obstáculos que le separan del niño normal.

6.4.3 Comportamiento social

6.4.3.1 Inteligencia Social. Los adelantos en la neurociencia han hecho posible determinar que “el diseño mismo del cerebro lo hace sociable”¹². Las relaciones sociales que establece un individuo a lo largo de su vida modelan no solo la experiencia sino que también la biología del mismo. La medida de las relaciones se da en términos del impacto que ejercen cada una de las partes sobre el otro. “Las experiencias repetidas esculpen la forma, el tamaño y la cantidad de neuronas y sus conexiones sinápticas”¹³, a esto se le denomina neuroplasticidad. Los impactos que generan las relaciones sociales pueden ser sutiles, pero son lo

¹¹ PEIRÓ, Sara. Programación de la psicomotricidad en la educación especial. Madrid: General Pardiñas, 1985. 24 p.

¹² GOLEMAN, Daniel. Inteligencia Social: la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas. México: Editorial Planeta, 2006. 9 p.

¹³ *Ibíd.*, p. 18.

suficientemente poderosos como para durar de por vida. Sin embargo, los estudios demuestran que hay posibilidades de reparar dichos impactos por medio también de las relaciones interpersonales, lo cual, según Goleman, es lo que podría significar ser inteligente en el aspecto social. Él clasifica dos tipos de relaciones sociales: estas son las nutritivas y las tóxicas. Las primeras tendrán un impacto positivo sobre la salud misma, a diferencia de aquellas relaciones tóxicas, a las que compara con un veneno lento que actúa sobre el cuerpo. La inteligencia social implica ciertas capacidades como la preocupación y la empatía, cualidades que permiten ser inteligente *en* una relación, más no *sobre* esta; dicho de otra manera, y según el principio para la aptitud social, actuar con sabiduría en las relaciones humanas. “Nuestros cerebros se entrelazan esparciendo nuestras emociones como un virus”¹⁴, así que es posible pescar una emoción de la misma manera que se pesca un resfrío. Por eso se debe comprender cómo alterarlas para sacar beneficio de ellas.

Goleman no fue el primer estudioso en el tema de la inteligencia social. Sus antecesores fueron John Cacioppo y Gary Bernston, primeros exponentes de la neurociencia social, superaron el escepticismo de la comunidad neurocientífica al investigar algo exterior al cráneo, encontrando el sentido del funcionamiento del cerebro social, de cómo direcciona el cerebro el comportamiento social y, al mismo tiempo, cómo influye ese mundo social en la biología del cuerpo.

Goleman define “el cerebro social” como a “la serie específica de sistemas de circuitos que se orquesta cuando las personas se relacionan entre sí”¹⁵. Es el único sistema biológico del cuerpo que permite generar sintonía con otras personas, por lo cual puede influir y ser influenciado por el estado interior de los demás. A diferencia de otros tipos de inteligencia, no existe una zona específica del cerebro que asuma en exclusiva todas las funciones de la vida social, pero sí hay estructuras cerebrales que desempeñan un papel de especial importancia en el manejo de las relaciones sociales. Existen dos componentes fundamentales de la inteligencia social:

- **Conciencia social:** Abarca un espectro que se extiende desde la percepción instantánea del estado interno del otro hasta la comprensión de sus pensamientos y sentimientos, además de la facultad de captar, en situaciones sociales complejas. Esta conciencia social incluye aspectos tales como: empatía primaria (advertir señales no verbales de emociones y sentir con el otro), armonización (disposición y receptividad al escuchar, capacidad de armonizar con otra persona), precisión empática (nivel comprensivo de los sentimientos, pensamientos e

¹⁴ *Ibíd.*, p. 20.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 121.

intenciones de los demás) y conocimiento social (conocer el funcionamiento del mundo social).

- **Facilidad social:** Esta facultad necesita de la toma de conciencia social para dar fluidez y eficacia en las interacciones sociales. Su espectro comprende lo siguiente: Sincronía (interacción fluida dentro de un nivel no verbal), autopresentación (presentación eficaz, puede relacionarse con el carisma de un líder), influencia (capacidad de moldear los resultados provenientes de las relaciones sociales) y preocupación (capacidad de sentir preocupación acerca de las necesidades de los otros que impulsa a actuar consecuentemente con ese sentimiento).

El dominio tanto de la conciencia social como de la facilidad social requiere de ciertas capacidades, algunas de camino bajo (instintivo, no intelectual), como lo son la sincronía y la empatía, y otras de camino alto (intelectual) como la precisión empática y la influencia.

Las relaciones que se establecen entre los individuos, ya sean de contacto visual, de voz o contacto físico, causan que los cerebros sociales se entrelacen, generando un intercambio emocional a veces imperceptible, cabe anotar que la comprensión intelectual (camino alto) de un suceso no es en ninguna medida un requisito para que se genere el traspaso emocional, ya que el camino bajo permanece abierto. Algunos lo llaman contagio emocional. Lo anterior no se trata solo de una idea romántica sino que posee fundamentos y explicación científica; existe un órgano que hace parte de una serie de sistemas nerviosos que se distribuyen en el cerebro: la amígdala o cerebro medio. Este órgano es capaz de extraer el significado emocional de los mensajes que llegan de manera no verbal (cambios de posturas de la persona observada, expresiones faciales, alteraciones en el tono de la voz), inclusive algunos microsegundos antes de que una persona sepa lo que está frente a sus ojos. Esto sucede porque hay un camino alternativo a los senderos tradicionalmente conocidos de la visión que conectan al ojo con el tálamo, donde la información entra en el cerebro y pasa luego a la corteza visual.

La vía alterna se establece de manera directa entre el tálamo y la amígdala, por lo tanto, se obtiene el significado emocional de una imagen antes de que esta se proyecte en la corteza visual. Un ejemplo claro de esta capacidad del cerebro medio se manifiesta en las personas que han perdido la visión por causa de la destrucción de la conexión entre los ojos y el resto del sistema cerebral. Si el daño generado solo afecta al primer tipo de conexión mencionado anteriormente y no incluye la conexión alterna entre el tálamo y la amígdala, entonces una persona

aparentemente ciega puede poseer una “visión ciega afectiva”¹⁶, la cual le permite *sentir* las distintas emociones que pueden proyectar ya sea otra persona o una simple imagen.

Lo anterior se comprobó en un estudio realizado a un paciente aparentemente ciego que lograba “adivinar” las emociones que poseían una serie de imágenes de rostros con diferentes expresiones, que eran colocadas ante sus ojos, a pesar de no ver dichas imágenes. Este es el mismo mecanismo que utiliza el instinto de conservación –y no sin fundamento- cuando por ejemplo alguien siente confianza o desconfianza después de una primera impresión que obtuvo de otra persona. Sin embargo, el cableado de la amígdala no posee conexiones directas con los centros del habla por lo tanto podría decirse que es muda. Así, al registrar una emoción o un sentimiento, la amígdala no se expresa de manera verbal sino que hace que el cuerpo imite esa emoción que le llega; cuando una persona observa una expresión en el rostro de otras personas, sus músculos faciales se predisponen a adoptar esa misma expresión, y es esa imitación involuntaria y la mayoría de las veces imperceptible, la que hace que la persona que observa se predisponga a influencias emocionales de quienes se encuentran a su alrededor. Ese es un ejemplo de los puentes que se pueden establecer entre dos o más cerebros distintos. El mismo Edgar Allan Poe, citado por Goleman, afirmaba utilizar tal mecanismo a conciencia para averiguar los sentimientos y pensamientos de las personas; para tal fin Poe solía adaptar su expresión facial lo más ajustadamente que pudiera a la expresión de la persona a quien observaba con el fin de analizar los sentimientos o pensamientos que surgían en su propio corazón o en su mente, que encajasen o correspondiesen a esa expresión. Y al parecer tenía razón: entre mayor similitud se encuentre en el estado fisiológico de dos personas en determinado momento, habrá también mayor facilidad en la percepción de los sentimientos que uno y otro tienen. Cuando hay sintonía entre dos o más personas, es inevitable un sentir común, así sea de manera sutil, debido a una resonancia conjunta que hace que las emociones se esparzan y penetren en los demás aunque estos traten de impedirlo.

El cine también se vale de ese contagio emocional entre la pantalla y el espectador, actuando como un titiritero neurológico y el público como los títeres neurales, salvándose estos últimos de dicho papel sólo cuando se ponen en funcionamiento las áreas prefrontales del cerebro o el camino alto – intelectual - que facilita el pensamiento crítico. Sin embargo, la represión de sentimientos cobra su precio con manifestaciones a nivel fisiológico, las cuales pueden ser contagiadas a quienes se encuentran alrededor. Por ejemplo, cuando una persona genera tensión en su cuerpo y en su respiración a causa de mentir acerca

¹⁶ *Ibíd.*, p. 26.

de sus sentimientos o emociones, esa tensión se contagia y se manifiesta de la misma manera en quienes la rodean. Así lo demuestran estudios acerca de las consecuencias de la represión emocional de la Universidad de Stanford. El cableado nervioso del cerebro está programado para transmitir hasta la más mínima emoción o estado de ánimo a los músculos faciales, haciendo que los sentimientos sean visibles desde el mismo momento que se generan. El ser humano no se puede librar fácilmente de la franqueza de su cerebro.

6.4.3.2 El comportamiento humano visto desde la psicología social. El psicólogo social Gordon Allport, definió a la psicología social como una disciplina que a través de métodos científicos intenta entender y explicar la forma como los pensamientos, sentimientos y comportamiento de las personas son influenciados por la presencia real, imaginada o implicada de otros. Hace poco tiempo, la psicología social estaba limitada a un campo pequeño de estudio, pero ahora ese campo se expandió ya que colabora y se retroalimenta con diferentes ciencias como la sociología, antropología, neurología, ciencias políticas, economía y biología, con el fin de comprender en que forma el individuo encaja en un sistema social amplio.

Debido a que los seres humanos son congregados en forma biológica y social, la forma en que cada individuo interpreta las situaciones sociales varía, y a la vez es muy compleja. Aquí entra a jugar un papel determinante algo que los psicólogos denominan como el yo, el cual es entendido como un ser social que usa símbolos y que pueden reflexionar sobre su propio comportamiento. Este término surgió en los años ochentas, quizá como el concepto individual más trascendental en la comprensión del comportamiento social.

Como un yo, los seres humanos tienen la capacidad de reflexionar sobre sus pensamientos y acciones, debido a esto, puede definir la realidad social, anticipar el futuro, y cambiar su comportamiento para concordar con la realidad anticipada. Un ejemplo de ello podría ser cuando una persona que ha puesto el trabajo por encima de su familia, se da cuenta de que si continua actuando de esa manera lo único que conseguirá será un distanciamiento de sus seres queridos y hasta un posible divorcio, lo cual puede traer como consecuencia estados de angustia y depresión. Esta persona decide cambiar y lo hace con el fin de que su futuro no traiga consecuencias desagradables. Esta capacidad para analizarse a sí mismo, a su alrededor y posibles realidades futuras le permite al hombre crear y recrearse de manera activa a sí mismo y a su mundo social.

El autoconcepto, o sea la forma como cada quien piensa sobre sí mismo, también influye en el comportamiento social y se desarrolla en la pertenencia a un grupo al igual que en cualidades únicas de la persona. A menudo algo tan personal y privado como las creencias sobre si mismo han sido moldeadas por pensamientos ajenos a la persona.

Existen tres perspectivas que intentan explicar el comportamiento humano. La primera y conocida como enfoque *caliente* sostiene que los individuos son movidos a actuar debido a sus necesidades, deseos y emociones. La segunda perspectiva también conocida como enfoque *frío* afirma que la forma en que piensan las personas determinará lo que desean y cómo se sienten. Y por último el enfoque *tibio* por que mezcla racionamientos de los dos, asegura que el pensamiento y comportamiento social está determinado por dos formas diferentes de entender y responder a los estímulos sociales. Este último enfoque conserva de sus antepasados diferentes puntos de vista que a la vez se complementan: como legado del enfoque “frío”; un pensamiento reflexivo en el que el individuo no inicia ninguna acción hasta que sus consecuencias potenciales son sopesadas y evaluadas de manera apropiada, y como legado del enfoque “caliente”, se basa en un mínimo esfuerzo cognoscitivo, en el cual el comportamiento con frecuencia es impulsivo y activado sin querer por emociones, hábitos o impulsos biológicos. Dos conceptos relacionados que los psicólogos sociales discuten con frecuencia son: la cognición explícita y la cognición implícita. La cognición explícita implica decisiones de los cuales el individuo se da cuenta en forma consciente. La cognición implícita involucra juicios que ocurren inconscientemente. En síntesis, la cognición implícita no requiere esfuerzos y se activa sin querer, pero la cognición explícita implica un pensamiento con esfuerzo y uno sin esfuerzo.

Para intentar entender la manera en que los seres humanos interpretan y responden a la realidad social, se debe tener en cuenta que las personas ven el mundo a través de la cultura. “Por cultura, quiero decir el estilo de vida total de una persona, incluyendo todas las ideas, símbolos, preferencias y objetos materiales que comparten”.¹⁷ La cultura influye de manera significativa en el comportamiento social puesto que moldea la visión de la realidad. Los valores y creencias de las diferentes culturas están en una clasificación más abarcadora, es decir bajo una construcción social más grande llamada ideología. Una ideología es un conjunto de creencias y valores mantenidos por los integrantes de un grupo social, es la teoría que tiene un grupo sobre si mismo, por lo tanto así como cada persona tiene su autoconcepto que guía su comportamiento, así mismo lo tiene una sociedad con su ideología. Las sociedades homogéneas tienen una sola

¹⁷ FRANZOI, Stephen. Psicología social. México, D.F: Mac Graw Hill Editores, 2007. 15 p.

ideología, por el contrario las sociedades que contienen culturas heterogéneas gozan de múltiples ideologías.

Íntimamente relacionados con la comprensión del comportamiento social están los sistemas de creencias populares las cuales hacen referencia a la forma en que las personas se relacionan con su grupo, de manera individual o colectiva. El individualismo es la preferencia por una estructura social poco unida en la que el individuo únicamente cuida de sí mismo y de su familia inmediata. Esta creencia asevera que la sociedad es un conjunto de personas únicas que van tras sus propias metas e intereses y luchan por ser libres de la influencia de otra persona. En oposición con el individualismo existe el colectivismo, el cual representa una preferencia por una estructura social estrecha en la cual sus integrantes esperan que sus parientes u otros miembros de su grupo social cuiden de ellos. Este tipo de creencias aseguran que las personas sólo se convierten en humanas cuando pertenecen a un grupo, el colectivismo subordina las metas personales al bien colectivo. La visión colectivista es mucho más antigua que la visión individualista, “puede sorprender saber que aproximadamente el 70% de la población del mundo vive en culturas con una orientación colectivista”¹⁸. Estas dos perspectivas reflejan dos necesidades humanas: la necesidad de autonomía y la necesidad de comunión.

Se cree que la evolución también ha moldeado los patrones de comportamiento social; numerosos de estos comportamientos estudiados por los psicólogos, como la agresión, la ayuda, el amor, son moldeados por rasgos heredados. Según estas investigaciones los organismos individuales no evolucionan, las poblaciones son las que lo hacen. La evolución no necesariamente da como resultado que la especie sea transformada en formas de vida más complejas, más bien tiene que ver con el grado en que los rasgos genéticos le ayudan al individuo a adaptarse a su ambiente.

6.4.3.3 La agresión. Como se hizo referencia anteriormente, dentro de las conductas negativas que pueden ser aprendidas por los individuos independientemente de quién la padezca sea una persona “normal” o con discapacidades; es la agresión. “La agresión es un término amorfo que ha sido utilizado para describir fenómenos aparentemente tan dispares como el chismorreo, las bromas, tendencias suicidas, fantasías hostiles, así como actos directamente destructivos”.¹⁹ Puede ser que un simple suceso como dar un golpe a una persona en el hombro sea considerado por un espectador como una

¹⁸ *Ibíd.*, p. 17.

¹⁹ MEGARGEE, Edwin. *Dinámica de la agresión*. México: Editorial Trillas, 1976. 63 p

agresión hostil, mientras que otra persona, consciente del contexto que envuelve la acción, lo verá como una prueba de amistad.

Existen diferentes elementos en el ambiente del niño que afectan su nivel de conducta agresiva. En primer lugar se dice que uno de esos factores es la relación emocional entre el niño y sus padres, el grado en que la familia lo trata en cuanto a la disciplina, de forma amenazante o de rechazo. En segundo lugar se considera el control directo ejercido por sus padres en el comportamiento del infante, el grado en que lo guían de forma segura e inflexible. En tercer lugar se tiene en cuenta el medio familiar, el grado en que los padres fortalecen o destruyen el valor y significado mutuos. Por último se podría incluir otro factor que es la conformidad o extravío del modelo paternal. Se asevera que los niños se comportan como lo hacen a causa de la recompensa o fortalecimiento que tales conductas alcanzan en el círculo donde viven. “Los niños adoptan aquellas conductas que poseen eficacia máxima para producir la estimulación de la sociedad por parte de los padres, semejantes o compañeros, maestros y demás miembros de su comunidad inmediata”.²⁰

El niño agresivo recibe mayor atención una vez que ha manifestado su conducta soberbia, pero quizá no cuando ha realizado actividades de forma tranquila. Los adultos prestan mayor cuidado cuando un niño con retraso mental se golpea la cabeza o se da un golpe y se saca sangre; sin embargo, los mismos adultos tal vez no hagan caso o no se fijen cuando el infante se comporta de manera apropiada. Mientras que el niño que le tiene miedo al colegio obtiene una reacción inmediata del docente y de sus compañeros si se pone a llorar, su lectura y su escritura tal vez no capte ninguna atención. “Es razonable que si la atención social es una consecuencia infalible y reforzante de la conducta anómala del niño un cambio sistemático de estas contingencias sociales debería tener valor terapéutico”.²¹ Esto sería posible si se pudiese adiestrar a los miembros que rodean al niño para que no hicieran caso de su conducta inapropiada y respondiesen, en cambio, a su conducta normal. Si esto fuera posible las conductas anómalas podrían no presentarse puesto que ya no serían reforzadas.

En una persona con retardo mental el factor número uno, explicado anteriormente; la relación emocional entre el niño y sus padres, se ve afectada por el rechazo, que no en todos los casos pero si en una gran mayoría, sufren por parte de sus padres, familia y sociedad. Esto influye de manera determinante en la conducta agresiva que estas personas demuestran en su diario vivir. Pero ¿qué se puede

²⁰ BIJOU W. Sidney. Modificación de conducta. México: Editorial Trillas, 1979. 23 p.

²¹ *Ibíd.*, p. 23.

hacer para evitar esta problemática? Los padres necesitan ayuda sobre la prevención y tratamiento de las dificultades comportamentales, para las familias de bajo nivel socioeconómico, los cuidados médicos apropiados tanto prenatales como posnatales, los diferentes programas de mejoramiento y los servicios de asistencia social pueden ayudar a minimizar las complicaciones psicosociales. Por otra parte, muchas personas con retraso mental que viven en sus casas o que asisten a instituciones de servicios sociales están también desprovistas de cuidados adecuados. Si se aborda desde el nacimiento la problemática que los padres perciben y sufren entre el hijo que desearon y su hijo real, se evitará la aparición de algunas patologías de la conducta o del desarrollo, y una dependencia de la familia y su entorno.

A parte de la prevención puede hacerse mucho más para calmar las tensiones de las familias producidas por las deficiencias mentales. Los niños que presentan estos problemas por lo general necesitan un cuidado diario que por muchos motivos (trabajo, estudio, etc.) sus familias no se lo pueden brindar. “Las políticas sociales mal informadas pueden tener como resultado unas vidas miserables para estas personas y sus parientes”.²² Es por esto que algunos servicios facilitados a las familias como por ejemplo las instituciones que puedan hacerse cargo de estas personas, en donde la familia pueda tener la posibilidad de institucionalización a su alcance, aliviaría en algo la carga que llevan y la persona con retraso mental tendría atención especializada mucho más beneficiosa para su discapacidad.

- La agresión desde una perspectiva psicosocial. Vista desde la psicología social, la agresión es “cualquier forma de conducta que intente dañar o lastimar a alguna persona, a uno mismo o a un objeto”²³. Existen dos tipos de agresión: la agresión instrumental y la agresión hostil. La agresión instrumental es aquella donde se usa intencionalmente la conducta dañina para obtener alguna meta, es decir todos los actos relacionados con el objeto de alcanzar beneficios materiales, psicológicos o sociales. La agresión hostil se desencadena por el enojo y su meta es dañar o hasta la muerte de la víctima. Las diferencias entre estas dos agresiones, es que la agresión instrumental está motivada por la anticipación de recompensas o por la evitación del castigo, por eso se piensa que es racional. La agresión hostil no está motivada por la recompensa y el castigo, por lo tanto es impulsiva e irracional. Los agresores instrumentales usan su fuerza de ingenio de una manera tranquila para conseguir sus objetivos. Por el contrario los agresores hostiles tienden a usar su fuerza de manera emocional e impulsiva. A menudo en

²² STERNBERG, Robert. Inteligencia humana. 3 ed. Barcelona: Ediciones Paidós, 1982. 825 p.

²³ FRANZOI, Op. cit., p.15.

sus delitos involucran el uso excesivo de la violencia debido a que pierden el control de sí mismos.

Algunas personas son más propensas que otras a los corajes agresivos, esto quiere decir que las diferencias individuales son relativamente estables. Los hombres difieren de las mujeres en cuanto al tipo de agresión. Los hombres son más propensos a involucrarse en peleas que generen contacto físico, sin embargo, los dos géneros poseen similitudes en la agresión verbal y en la expresión de sus frustraciones y enojos. La psicóloga social Anne Camphel encontró a partir de sus investigaciones que las mujeres consideraban que el estrés y la pérdida del autocontrol las inducía a la agresión, y esta reacción era considerada como negativa. Los hombres en cambio, pensaban que el contacto físico era una experiencia positiva y que esa conducta era un medio para ejercer control sobre otros y reclamar poder y autoestima.

Otra forma de agresión que fue ignorada durante mucho tiempo es la agresión indirecta. Esta se manifiesta cuando una persona quiere o intenta dañar a otra sin tener un encuentro personal. O sea los chismes, los comentarios mal intencionados, etc., son ejemplos de ésta. En este sentido tras investigaciones se pudo concluir que las mujeres tienen mayor probabilidad de usar este tipo de conducta, y mientras los hombres disminuyen con la edad sus creencias hacia la agresión física, las mujeres continúan exhibiendo altos niveles de agresión indirecta sin importar su edad. Una explicación para ello sería que las niñas son desanimadas por la sociedad en la participación de actos directos de agresión, por ende, la usan la agresión indirecta por ser más aceptable a nivel social. Otra explicación tendría que ver con la fuerza física de los dos géneros; las mujeres por ser más pequeñas que los hombres, pueden haber aprendido que los chismes y las intrigas son más eficaces y menos costosas que el ataque directo. Lo anterior no quiere decir que la mujer no tenga la capacidad de dañar, aunque sea menos propensa que los hombres al homicidio, ambos comparte la capacidad para causar daño a otro.

Según el psicólogo social italiano Gian Vittorio Caprara existen tres rasgos de la personalidad ligados con la agresión. En primer lugar está la irritabilidad, esta es la tendencia a detonar ante la más mínima provocación. En segundo lugar está la cavilación o tendencia a retener los sentimientos de rabia luego de una provocación. Y por último, la susceptibilidad emocional que es la tendencia a experimentar sentimientos de molestia e incompetencia. La agresión es más común como resultado de amenazas a visiones altamente favorables del yo y son mucho más probables que ocurran cuando la alta autoestima de un individuo este

frágil e inestable. Al parecer, en este tipo de casos la agresión es una reacción en defensa que evita tener que revisar la baja autoestima.

A pesar de que los agresores saben que su actitud le puede traer consecuencias negativas como ser arrestado o perder a sus amigos y familia, siguen inclinados a cometer diferentes actos de agresión. Se supone que deberían aprender de sus errores, pero no lo hacen porque este tipo de personas no miden las consecuencias futuras sino que se enfocan en las consecuencias inmediatas, las cuales son percibidas como benéficas, por ejemplo; ganar una discusión o mantener su estatus dentro del clan al que pertenece.

Científicos con orientación biológica han argumentado que la agresión en los humanos, así como en otras especies, pueden ser entendida como una respuesta de adaptación al ambiente. Los hombres al igual que los machos de muchas especies, son más agresivos y tienen una disposición más fuerte al dominio social que las hembras, la agresión y la búsqueda del dominio han sido las formas principales en que los machos han obtenido el acceso sexual. A diferencia de los machos, las hembras no estaban sujetas a su nivel de agresión para reproducirse. A través de muchas generaciones, esta discrepancia en la importancia de la agresión y la búsqueda del dominio en el éxito reproductivo de machos y hembras dio pie a diferencias con base genética en la agresión de uno y otro género.

Las teorías más modernas insisten en que la supervivencia es genética. Puesto que los familiares comparten muchos más genes que los desconocidos la supervivencia genética implica que la agresión debería ser selectiva. Los familiares no deberían ser atacados porque esto reduce la probabilidad de que en el fondo los genes de un individuo se transmitan a las generaciones futuras. Es por esto que tienden a ser atacados los familiares por matrimonio. Es decir, los hijastros, quienes no tienen vínculos genéticos con uno de sus padres, tienen una mayor probabilidad que otros de sufrir abuso y ser asesinados. En otras especies animales se observa un patrón similar.

También existen factores biológicos que inciden en la conducta agresiva, es decir, como se explicó anteriormente son heredadas o son influidas por los diferentes cambios hormonales que puede sufrir una persona. Varios estudios sugieren que las hormonas, influyen en la agresión humana. Por ejemplo, un estudio encontró que personas que habían sido internadas por intento de suicidio o por agresividad extrema tenían niveles menores de serotonina que el promedio, esta hormona está asociada con la habilidad para controlar los impulsos agresivos. En individuos sumamente agresivos de ambos sexos, otros estudios han encontrado

niveles superiores a lo normal de la hormona masculina testosterona. Estos descubrimientos apuntan a que los niveles altos de testosterona pueden causar directamente la agresión o provocarla de manera indirecta al alentar el dominio social y la competitividad. Las emociones positivas y negativas que acompañan al éxito y al fracaso en los seres humanos, parecen ser la causa de los cambios en el nivel de testosterona.

Estas emociones positivas y negativas “se codifican en la memoria y se asocian cognoscitivamente con tipos específicos de pensamiento, emociones, respuestas fisiológicas y conductas reflejadas negativas”.²⁴ Aunque esas redes cognoscitivas – asociativas son inicialmente débiles, pueden volverse más fuertes entre más se activen. Cuando son lo bastante fuertes dichas asociaciones, es posible que la activación de alguna de ellas activará a las otras, un proceso conocido como preparación. De esta forma, cuando se recuerda una ocasión pasada en que se estaba de mal humor, este recuerdo puede preparar pensamientos hostiles, sentimientos de enfado e incluso acciones relacionadas con el enojo y la agresión, como cerrar los puños y apretar los dientes.

6.4.4 Habilidades cognitivas

6.4.4.1 El lenguaje. Siguiendo el esquema tradicional se diría que los niños con retardo mental por tener un bajo coeficiente intelectual, difícilmente podrían adaptarse a los problemas de la vida diaria, y su desarrollo físico y mental es limitado. Sin embargo y en contra de toda especulación los niños (as) que padecen una deficiencia mental pueden alcanzar un grado aceptable en el desarrollo de sus capacidades e inclusive en las de mayor complejidad como el lenguaje, memoria, coordinación y concentración. En algunos casos en los que se ha extirpado un hemisferio completo del cerebro, inclusive el hemisferio dominante, “la persona desarrolla un lenguaje que aunque posiblemente no alcance las mismas cualidades en cuanto a la sintaxis, sí lo hará a nivel semántico”.²⁵

Eric Lenneberg (1967 – 1969) asevera que en los niños con retardo mental la maduración de las habilidades del lenguaje se interrumpe en un estadio primitivo de su desarrollo, y a pesar de tener la capacidad de aprender el lenguaje de una manera similar al que lo hacen personas que poseen mayor grado de inteligencia,

²⁴ *Ibíd.*, p. 500.

²⁵ PEREZ. *Op. Cit.*, p. 121.

no pueden adquirir el mismo nivel de complejidad que estos. No obstante muchos infantes con deficiencias mentales poseen un sorprendente dominio del lenguaje tanto en sus aspectos fonológico y sintáctico medulares, aunque no enuncien nada de importancia. Más notables son aún los infantes que, a pesar del retraso mental o autismo son capaces de leer a una edad muy temprana. La lectura comienza normalmente a los cinco o seis años de edad, pero estos infantes hiperléxicos incluso pueden descifrar textos desde los dos o tres años.

Algo muy similar sucede con el desarrollo de habilidades musicales, una persona que sufra de afasia puede no ver limitada su participación musical y viceversa. Tal es el caso de algunos compositores como Maurice Ravel quien padeció amusia después de sufrir un ataque de afasia y el compositor ruso Shchepkin quien siguió componiendo a pesar de una grave afasia de Wernicke, y así varios compositores conservaron su capacidad para la composición. De forma similar, se sabe que la habilidad de percibir y criticar una interpretación musical se apoya en las estructuras del hemisferio derecho, sin embargo “algunos músicos han tenido dificultades después de sufrir daños en el lóbulo temporal izquierdo”²⁶

El desarrollo del lenguaje tanto en personas con deficiencias mentales como individuos con daños cerebrales está sujeto a la edad. Entre más joven se es, mayor será la probabilidad de un progreso en las habilidades lingüísticas. Esto se debe a que el cerebro posee en los primeros años de vida una plasticidad que le permite a las células llevar a cabo las funciones que deberían realizar otras neuronas que se han atrofiado o se han perdido. “En caso de que el organismo joven se prive o se dañe en forma significativa a menudo pueden exhibir grandes poderes de recuperación”²⁷. En estos casos la música se plantea como una posible solución para potenciar el desarrollo del lenguaje, principalmente en pacientes con discapacidad, además de fortalecer sus capacidades cognitivas y motrices por medio del desarrollo de habilidades y destrezas musicales. Tal es el caso de Wincie Lowe Blanton quien tras investigar arduamente el tema llegó a la conclusión de que las destrezas de la articulación oral pueden ser desarrolladas a través de la enseñanza regular del canto. Sin embargo existen detractores de esta teoría como Howard Gardner, quien asegura que “ninguna de las afirmaciones relativas a la falla musical indican cualquier conexión sistemática con otras facultades (como los procesamientos lingüístico, numérico y espacial): en este sentido, la música parece sui generis al igual que el lenguaje natural”²⁸ esto quiere decir que a su parecer el desarrollo del lenguaje y el de la música no tienen

²⁶ *Ibíd.*, p. 158.

²⁷ *Ibíd.*, p. 71.

²⁸ *Ibíd.*, p. 159.

nada que ver el uno con el otro, cada uno se encuentra en un hemisferio distinto del cerebro.

Por otro lado, teorías más recientes plantean que la música sí puede servir como medio para desarrollar el lenguaje, tal es el caso de la investigación que lleva como título El hemisferio derecho del cerebro como medio específico y estratégico en el aprendizaje del deficiente mental, realizada por la licenciada Mery Torrealba de Pérez quien asegura que la técnica vocal ayuda a adquirir una correcta respiración y una adecuada emisión de sonidos. Cada canción debe tener un propósito “entre los que se cuentan apoyo rítmico, pronunciación correcta, adquisición del vocabulario, memorización, imaginación, superación de inhibiciones, creatividad, improvisación, etc.”²⁹ Esta investigación tiene por objetivo lograr una rápida adaptación de las personas con deficiencia mental a la sociedad, a través de una integración de terapias tanto estandarizadas como alternativas (musicoterapia, equino terapia, danza, teatro, expresión plástica y pretecnología, zooterapia, hidroterapia, terapia agrícola y cromoterapia). Se pretende destacar el papel que juega el hemisferio derecho como arma de aprendizaje en las personas con retraso mental, ya que requieren de un nivel de aprendizaje concreto y vivencial, lo cual hace que el niño se sienta más a gusto con las actividades y logre por esta razón mantener una mayor concentración y atención durante las mismas, beneficiando también su memoria.

Skinner definió el lenguaje en términos de conducta, al tiempo que rechazó la comunicación como el propósito del lenguaje. Para él, el lenguaje y sus diferentes usos, como el habla y la escritura, son formas de conducta a las que en su conjunto denominó como “conducta verbal”³⁰, que como tal se aprende al igual que cualquier otro tipo de conducta y se modela y mantiene de acuerdo al ambiente social en que se desenvuelve una persona.

- Capacidad de Comunicación. Debido al alto nivel mental alcanzado por el hombre, éste utiliza tal vez el sistema más abstracto que exista para comunicarse socialmente: el lenguaje verbal, tanto oral como escrito. De igual manera los seres humanos emplean simultáneamente, ya sea por necesidad o voluntariamente, otros lenguajes que también desempeñan un papel importante en las relaciones humanas y que pueden complementarlo e incluso sustituirle. El proceso complejo de la comunicación necesita de un emisor y de un receptor, el individuo emisor expresa un mensaje siguiendo las normas de “un código

²⁹ TORREALBA, Mary, El hemisferio derecho del cerebro como medio específico y estratégico en el aprendizaje del deficiente mental, http://www.geocities.com/meryibsen_tperez/Index.html. fecha de acceso: 30-03-2008.

³⁰ CHANCE. Op. cit., p. 128.

secreto”.³¹ A su vez, el receptor necesita para comprenderlo conocer dicho código, pero también tiene que tener en cuenta el contexto en el que se ha elaborado el mensaje, la situación y sucesos que han rodeado al emisor.

A causa de la cantidad de factores que intervienen en el lenguaje no es raro encontrar en personas con retraso mental, diferentes tipos de perturbaciones que afectan tanto a la emisión como a la recepción de los mensajes. “Sirvan de ejemplo el conocimiento deficiente del código, las dificultades para la correcta elaboración del contenido o su pobreza excesiva, etc.”³²

Sin lugar a dudas el lenguaje oral ocupa el primer lugar en la comunicación humana. Es algo que se aprende en el ámbito familiar y que se va enriqueciendo a medida que se aumenta el círculo social y la cultura. Caso contrario ocurre con el lenguaje escrito el cual no es indispensable para establecer conexiones sociales adecuadas y se lo puede considerar como un aprendizaje sobre añadido, siendo éste un dato importante a tener en cuenta en niños con una dificultad expresa para abordar la lectoescritura. Los estudiantes con deficiencias mentales exhiben usualmente problemas en la comunicación verbal debido a su baja capacidad intelectual, la cual les dificulta elaborar imágenes abstractas y convertirlas en conceptos, que en suma sería el contenido de la comunicación. Lo que conlleva esta deficiencia es una capacidad de habla más o menos reducida, dependiendo de los casos, y por lo general mensajes cortos, repetitivos sobre temas muy precisos y en muchos casos acompañados por otras deficiencias anexas como son las articulatorias, fonatorias, etc.

Por lo complejo de la adquisición del lenguaje en los niños con retraso mental se hace en ocasiones necesaria la implementación de otro sistema que lo complemente o sustituya. Este sistema podría ser el lenguaje mímico, el cual por medio de gestos y señales se puede emitir mensajes de forma más natural y sencilla y, por tanto, al alcance del niño deficiente mental, quien puede así con facilidad expresar sus sentimientos y necesidades. Las posibilidades de la mímica no se limitan a la expresión sino que también a través de ella puede el escolar recibir mensajes cuyo contenido le resulte de fácil comprensión, un ejemplo de esto puede ser el ritmo musical: silencio, deprisa, quietos, cuidado, etc., se expresa a través de gestos muy simples que son captados sin problema por muy diezmada que sea la capacidad intelectual de los educandos.

³¹ PEIRÓ. Op. cit., p. 21.

³² *Ibíd.*, p. 22.

6.4.4.2 Concentración – Atención. Algunos teóricos la consideran como un “mecanismo filtrante”³³. Otros se refieren a ella como un fondo de capacidad limitada de recursos para el procesamiento de información. Hay otros que la entienden como una habilidad susceptible de ser modificada mediante la práctica. La atención puede considerarse como un índice de capacidades. “Las personas más capaces pueden dirigir o sostener la atención con mayor efectividad cuando es necesario”³⁴. Esto significa que tales personas poseen una atención flexible. Estas personas tienen más recursos de atención, o sea, una capacidad para el procesamiento de la información al igual que una energía cognitiva mayor. Las personas difieren entre sí en el grado de recursos o capacidades de atención, habiendo una relación sustancial entre esa diferencia de recursos con la inteligencia de cada individuo.

Los recursos de atención se relacionan con la noción de “energía mental”³⁵, y se definen como el esfuerzo de procesamiento, los canales de comunicación y las diferentes formas de capacidad de memoria. Las personas más capaces poseen mayores recursos y por lo tanto ejecutan acciones con más competencia cuando exigen a esos recursos propios, que en todo caso son limitados, y entre más limitados sean, mayor será el tiempo de reacción en ciertas situaciones, y la tasa de errores será más alta. Dichas diferencias entre uno y otro individuo se evidencian en aspectos como el acceso a la memoria en la capacidad verbal y de lectura, en la capacidad espacial y el procesamiento de información, cuya diferencia discrimina “con mayor eficacia entre los grupos extremos de cualquier dimensión de inteligencia”³⁶. Los niños con retardo mental pueden ser menos eficientes en la ejecución de operaciones mentales simples que el promedio. “Para fijar la atención el niño debe ser capaz de controlarse, lo que exige dominio del propio cuerpo e inhibición voluntaria”³⁷.

Así mismo la calidad de la atención durante la realización de una tarea motora o cognitiva puede verse afectada por los estados emocionales del individuo. De igual manera la memoria a corto plazo “está ligada a la atención, a la concentración, a la conciencia y a la voluntad del sujeto, permite leer y mantener el hilo de la lectura”.³⁸ En resumen, la atención es la concentración selectiva de la conciencia a un estímulo u objeto determinado que quedan subrayados en el

³³ STERNBERG. Op. cit., p. 215.

³⁴ *Ibíd.*, p. 269.

³⁵ *Ibíd.*, p. 271.

³⁶ *Ibíd.*, p. 275.

³⁷ JIMÉNEZ, Jaime. La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Madrid: Ed. General Pardiñas, 1983. p. 33.

³⁸ PONT, Pilar. Ejercicios de motricidad y memoria para personas mayores. Badalona: Editorial Paidotribo, 2007. 39 p.

campo mental; un gran porcentaje de los olvidos corresponden a un déficit en la calidad de la percepción. Es un proceso mental por medio del cual los individuos evitan la distracción que puedan ocasionar los estímulos irrelevantes en una situación concreta, mientras se centran en aquello que sí es importante.

Aunque la mayoría de autores hablan de la atención y la concentración como una misma habilidad, hay quienes hacen una diferenciación entre ambas. Tal es el caso de Fabián Ramírez, reconocido actor colombiano con 57 años de carrera actoral y de formación de actores. Para él, la atención es la que da información y percepción, mientras que la concentración es la encargada de ubicar el pensamiento en la percepción.

Desde el punto de vista de la inteligencia social, se habla de una “atención compartida”³⁹, la cual se da cuando dos personas prestan atención a lo que el otro está diciendo, generando así la sensación de interés mutuo que impulsa el surgimiento de sentimientos compartidos; ambas personas se experimentan en el otro, generando empatía mutua como indicador de afinidad.

Existen una gran cantidad de ejercicios orientados a estimular la atención en los que intervienen componentes sensoriales de todo tipo: visual, táctil, auditivo, etc. y también, de carácter verbal, cuya complejidad se modifica de acuerdo a la madurez de la persona. La velocidad de la respuesta que ante los ejercicios emite el sujeto puede servir para detectar posibles deficiencias intelectuales. Este tipo de ejercicios deben diseñarse de modo tal que provoquen el mínimo agotamiento y el máximo interés.

6.4.4.3 Coordinación. La coordinación es la capacidad que tienen los músculos de sincronizarse. El grupo muscular que se requiere para un movimiento, ha de tener una determinada velocidad e intensidad para dicha acción. Para ello, se necesita previamente un aprendizaje y una automatización, que serán regulados a nivel cerebeloso y vestibular con ayuda de la percepción visual. Se puede observar varios tipos de coordinación como la dinámica general (por ejemplo gatear), la oculomanual (lanzar un objeto) o la bimanual (escribir a máquina o tocar un instrumento).

³⁹ GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia Social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas.* México: Editorial Planeta, 2006. 9 p.

La motricidad se relaciona íntimamente con el desarrollo mental durante la primera infancia. Sólo a los 4 años comienza a perfilarse la diferenciación entre las actividades motoras y psíquicas, sin perder la unidad, permaneciendo estrechamente unidos el comportamiento motor del psíquico. En las personas con discapacidad mental existe una alta correlación entre motricidad y psiquismo. “Cualquier alteración de la motricidad supondrá una severa dificultad, aunque nunca la imposibilidad de los aprendizajes escolares.”⁴⁰

Cabe destacar también las reacciones de los niños frente a las actividades relacionadas con la música; por ejemplo, el ritmo se considera como un impulsor y ordenador de la energía, además de la correlación existente entre la capacidad intelectual y la exactitud en la rítmica. Por su parte la psicomotricidad, tanto gruesa como fina, es el medio para hacer concreto el conocimiento, es la conexión sensorial con el hemisferio derecho del cerebro.

La danza y los juegos populares permiten que el niño se exprese a través del movimiento a la vez que despiertan su sentido artístico. Junto a la noción del ritmo, adquieren también nociones de tiempo y espacio y aprenden algo del simbolismo cultural. Además sirve como apoyo al aprendizaje básico escolar. Controlan posturas y descargan tensiones.

- La educación motriz en la educación especial. El proceso de maduración difiere de un niño normal a uno con deficiencia mental. Para el primero, su desarrollo mental será un proceso fluido y sin mayor esfuerzo. En cambio para el segundo, el proceso de desarrollo será lento, disminuido y disarmónico. De igual manera los niños con retardo mental obtienen menores puntajes en las pruebas de habilidades motoras que los niños normales, y, según Malpass (1963), estas discrepancias tienden a aumentar con el avance de la edad y son más pronunciadas en las pruebas de destreza más complejas. Por medio de la educación motriz se intenta estimular e incluso rehacer “etapas perdidas del desarrollo psicomotor”⁴¹. La educación motriz, en personas con discapacidad, no logra desaparecer los rasgos deficientes, pero permite, apoyándose en el mismo desarrollo psicobiológico del individuo, que este sea capaz de desempeñarse cada vez más a voluntad y que sea capaz también de ubicarse en su ambiente. Dupré afirma, según su ley de la psicomotricidad, que existe un claro paralelismo entre la debilidad motriz y la debilidad mental, que es “reflejo del producto entre las funciones motrices y las psicológicas en su evolución típica”⁴². Por lo anterior, el

⁴⁰ JIMÉNEZ, Op. cit., p. 33.

⁴¹ PEIRÓ, Op. cit., p. 19.

⁴² *Ibíd.*, p. 20.

alumno con deficiencia mental debe programarse aprendizajes de conductas a veces primitivas, dependiendo de cuan reducidos se encuentren en él el control psicomotor y la capacidad intelectual. Los aspectos temporales del movimiento se encuentran constituidos por el ritmo existente en las actividades motoras de destreza. Por lo tanto, la educación motriz recurre constantemente a las actividades rítmicas con el fin de facilitar la agilidad y movimientos de los niños con deficiencias. Las modalidades rítmicas pueden emplearse tanto en el trabajo de movimientos básicos y no locomotores como en actividades más complejas, por ejemplo en el programa de educación física. Cuanto menor sea el grado del retardo habrá mayor celeridad en el aprendizaje de actividades perceptivomotoras. Sin embargo, los niños con retardo no pueden eliminar la diferencia existente entre su desempeño en tareas motoras y el desempeño de los niños considerados normales, a pesar que, según Drowatzky, el niño con retardo mejora con mayor rapidez que el sujeto normal. Godofrey y Kephart (1964) plantean la existencia de cuatro habilidades motoras particularmente importantes, las cuales son:

1) Equilibrio y mantenimiento de la postura: Proporciona al niño el conocimiento acerca de la índole de la fuerza gravitacional y la relación existente entre dicha fuerza y su propio organismo. También le permite desarrollar relaciones espaciales (abajo-arriba, derecha-izquierda, atrás-adelante). Ambos factores, fuerza y equilibrio, son vitales para que el niño alcance una etapa posterior de exploración.

2) Locomoción: Hace referencia a las habilidades que ayudan al niño a desplazarse a través del espacio, permitiéndole investigar las reacciones que existen en el ambiente que lo rodea; aprender la posición de los diferentes objetos en el espacio y sus relaciones entre sí.

3) Contacto: Se denomina así a la habilidad de asir y soltar los objetos, extendiendo las manos hacia ellos. Por medio de esta destreza el niño puede manipular objetos y aprender relaciones inherentes a los objetos mismos.

4) Recepción y propulsión: Habilidades que permiten que el niño investigue los movimientos en el espacio; que haga contacto con los objetos en movimiento cuando se trata de recepción, y que imparta movimiento a un objeto si se trata de propulsión.

“Las habilidades y características que se emplean para favorecer el futuro aprendizaje, surgen de estas habilidades motoras”⁴³, todas ellas implican habilidades de motricidad gruesa tales como lateralidad, coordinación oculomanual, direccionalidad, traslación tempoespacial, habilidad de detenerse, percepción de la imagen corporal y de las formas. Para Kephart (1964), son las habilidades motoras las relaciones temporales de ritmo (intervalos iguales y estables de tiempo) y sincronía (punto de origen temporal).

Los niños que padecen de retraso mental deben recibir capacitación directa en la adquisición de sus habilidades motoras. Una técnica de particular utilidad en este campo es la “*estructuración de la conducta*”⁴⁴. Para ello son creados programas de capacitación que siguen los siguientes pasos:

1) Se hacen demostraciones y se asiste al paciente por medio de la manipulación de las partes del cuerpo del mismo a trabajar, y al mismo tiempo se dan indicaciones de carácter verbal. Es muy necesario tener en cuenta que los niños con retardo no aprenden bien por medio de la sola imitación.

2) El segundo paso consiste en hacer demostraciones sin asistencia y dar indicaciones verbales.

3) Al final el niño debe ser capaz de realizar la acción trabajada solo por medio de indicaciones verbales, sin asistencia ni demostración.

Linford (1968) plantea la importancia de las habilidades del juego natural del niño, en la consecución de niveles superiores del desarrollo, cuando estas se encuentran bajo un control por medio de los estímulos verbales del maestro y siguiendo un “programa de modificación de la conducta”⁴⁵. Varios estudiosos de la rama, como Evans (1968), Lipman (1963) y Zeaman y House (1963), coinciden en que las instrucciones verbales impartidas al niño con retardo deben ser exactas, breves y concisas; es infructuoso dar muchos estímulos y conceptos complejos al mismo tiempo, ya que pueden generar confusión. Así mismo se hace necesario suprimir del ambiente todas las características ajenas para evitar la desconcentración y facilitar el aprendizaje poniendo de relieve solo las características importantes de un estímulo o situación. Las habilidades motoras,

⁴³ DROWATZKY. Op. cit., p. 47.

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 56.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 57.

en estos casos, deben ser enseñadas en unidades de fácil comprensión, y ser integradas luego en una percepción general con significado.

Para las personas con retardo mental, las bases de su seguridad personal y su autosuficiencia se encuentran en el desarrollo de las habilidades motoras. Además estas aportan al desarrollo de una buena autoimagen, dándole al individuo cierto nivel de independencia ocupacional y recreacional, mejorando así su conducta de adaptación.

6.4.4.4 Memoria. La memoria es descrita por algunos psicólogos como una “red de asociaciones de distintos aprendizajes versados sobre materiales que poseen puntos en común de manera que el cerebro establece conexiones entre ellos”⁴⁶, más conocida como asociacionismo.

Se habla también de un sistema multialmacén de memoria. “El aparato cognitivo es un sistema serial que procesa la información por etapas y se regula por medio de un procesador central”⁴⁷. La información del entorno se procesa en primera instancia a través de un almacén sensorial, el cual codifica dicha información en símbolos y puede almacenarla temporalmente en una memoria a corto plazo. Si el concepto es relevante entonces pasará a hacer parte de una red de conceptos que se almacenan de manera permanente en la memoria a largo plazo.

Existen varios tipos de memoria o estructuras de la memoria. La primera o la más elemental la constituyen los registros o remanencias sensoriales. Se denomina así a la codificación de la información recibida por los órganos sensoriales. Un segundo nivel se conoce como memoria a corto plazo, la cual se conserva mayormente de manera auditiva, es así como “los errores de la memoria a corto plazo son en definitiva los mismos que los de la percepción auditiva”.⁴⁸ De la misma manera la memoria a corto plazo no es esencialmente sensible al aspecto semántico de la información, por el contrario si lo es al aspecto puramente auditivo de esta. Este tipo de memoria permite almacenar informaciones durante el transcurso de unos segundos (3 a 5 generalmente), pero es una retención más duradera que la de las remanencias o registros sensoriales. Se le atribuye esta clase de memoria a corto plazo al “hemisferio no dominante del cerebro”⁴⁹, por ser

⁴⁶ LIEURY, Alan. La memoria. Barcelona: Herder, 1978. 40 p.

⁴⁷ LÓPEZ, Ernesto. El enfoque cognitivo de la memoria humana. México: Editorial Trillas, 2002. 12

p.
⁴⁸ *Ibíd.*, p. 87.

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 108.

el encargado del análisis de los sonidos, musicales o no, y de las vocales. El nivel más avanzado de memoria en el ser humano se denomina memoria a largo plazo, y depende de las estructuras anteriores, siendo sin embargo más rica y compleja que ellas. La memoria a largo plazo acumula todos los recuerdos adquiridos a lo largo de la vida, tanto conscientes como no conscientes. Al parecer las informaciones que almacena esta memoria permanecen en ella de por vida, a menos que se presente una patología que en cualquier caso consistiría en últimas en la incapacidad de localizar una información concreta en la memoria a largo plazo.

Existen diversos ejercicios memorísticos que tienen como finalidad influir, corregir y modificar aspectos como los siguientes: La selectividad, imprescindible para aislar y retener exclusivamente la información útil apartando un acontecimiento de manera selectiva. También se busca fortalecer la práctica de la voluntad para adquirir control y dominio que a su vez ayudarán a la selección de la información útil, la adquisición de una “buena conciencia”⁵⁰ de sensaciones, movimientos e imaginación, al igual que el reforzamiento o repetición, que se hace necesario para que el cerebro retenga una información. B.F. Skinner, en su libro “Sobre el conductismo”, hace referencia también a la importancia del refuerzo, no solo en el campo de la memoria. Afirma que la probabilidad de un cambio de respuesta esperada en una persona se debe al cambio de las situaciones que reforzaban dicha respuesta en un individuo. El refuerzo constante sobre un acto determinado proporciona un sentimiento de confianza alrededor del mismo, seguridad y certidumbre de éxito. Da un sentido de poder, maestría o potencia, además de generar y mantener el interés de una persona sobre tal acto. Cuando el refuerzo deja de presentarse el comportamiento sufre un cambio y la respuesta esperada desaparece. Entre más largo sea el periodo de retención, mayores dificultades se encontrarán para reaprender un acto; el dominio sobre una actividad puede deteriorarse, aún después de haber alcanzado un nivel alto, ocasionando una disminución o desaparición de la confianza en sí mismo y del sentido de poder, generando sentimientos de desinterés, impotencia, desánimo y hasta depresión profunda. El refuerzo se hace imprescindible en la educación, sobre todo al trabajar con personas que poseen deficiencia mental, ya que su memoria se encuentra en un nivel inferior al de las personas promedio. Además, se complica aplicar la teoría asociacionista, mencionada con anterioridad, para fortalecer la memoria en estas personas porque sus conexiones asociativas son escasas.

⁵⁰ VILANOVA, José. Recuperación y desarrollo de la memoria. Madrid: Impresos y Revistas S.A, 1985. 4 p.

La capacidad para recordar puede incrementarse mediante estrategias de memoria que son realmente modos de incrementar el aprendizaje. Algunas de estas estrategias son las siguientes:

- **Sobreaprendizaje:** La relación entre el grado de aprendizaje y la frecuencia del olvido es inversa. En palabras coloquiales se puede decir que para olvidar menos lo que hay que hacer es estudiar más. “No existe punto de utilidad decreciente a partir del sobreaprendizaje”⁵¹; cada ensayo adicional aporta una pequeña mejoría en un posterior recuerdo.
- **Uso de rasgos mnemotécnicos:** Se denomina mnemotécnica a cualquier estrategia empleada para auxiliar la memoria. Generalmente se basa en el aprendizaje de ciertas pistas que luego inducirán a ejecutar una conducta. Un ejemplo muy común de mnemotécnica es la rima. Una muestra muy popular es la siguiente rima, empleada incluso en varios idiomas, para el aprendizaje del número de días que posee cada mes del año: *Treinta días trae noviembre, con abril junio y septiembre. De veintiocho solo hay uno y los demás de treintauno.* Los sistemas mnemotécnicos no son difíciles de aprender, pero su utilidad es limitada, por ejemplo, se hace difícil emplear uno en la memorización de ideas abstractas. Además, estos sistemas funcionan siempre y cuando se usen con regularidad, pero la gente no tiende a hacerlo, al menos no por mucho tiempo, lo cual produce distorsión u olvido de la información. Otros ejemplos de nemotécnicas son: Método Loci (método de los lugares) y Sistema de palabras poste (postes imaginarios, numerados, en los que se “cuelga” algo). Ambos son útiles sobre todo para memorizar listas de nombres, números o artículos.
- **Uso de señales contextuales:** Consiste en ejercer la práctica del estudio en varios lugares distintos, lo que facilita que el aprendizaje pueda ser utilizado en diversas situaciones. Se busca que el aprendizaje no se realice en un solo lugar para ser evaluado en otro, (estudiar en casa para ser evaluado en el aula), ya que esto lo excluye de la vida cotidiana de las personas, restándole utilidad.
- **Práctica distribuida:** Cuando los ensayos de un aprendizaje se distribuyen en un periodo (prácticas distribuidas) en lugar de realizarse en un tiempo corto (prácticas masivas), la frecuencia del aprendizaje tiende a incrementar. Esto no quiere decir que las personas con menor grado de inteligencia y que necesitan un mayor tiempo en sus procesos vaya a recordar mejor lo aprendido por ese hecho, sino

⁵¹ CHANCE. Op. cit., p. 280.

que un aprendizaje dosificado será más difícilmente olvidado que uno adquirido en un lapso de tiempo muy corto.

- **Uso de inductores:** Es un inductor cualquier estímulo discriminativo que pueda utilizarse para generar una conducta. Algún estímulo que se haya encontrado presente durante el aprendizaje puede luego ser utilizado como un inductor para la conducta aprendida. Un ejemplo de un inductor puede ser la simple alarma de un reloj, así como el colocar el paraguas en la puerta para no olvidar llevarlo a la salida, un memorándum, el recordar un nombre por las características de la persona o por su pronunciación (De, Debo, Debemos, Debías, Debussy!). También recordar un número telefónico por su marcación. El inductor nos da una pista, un recordatorio de una conducta a efectuar.

6.4.5 El olvido. Se denomina así al “deterioro de la conducta aprendida a lo largo del tiempo”⁵². Hay que hacer claridad que el deterioro es solamente de la conducta, no del registro a nivel mental o neurológico de la experiencia. El olvido se asocia a un periodo de retención, durante el cual el organismo no tiene la oportunidad de efectuar la respuesta aprendida. A menor similitud entre la conducta posterior a un periodo de retención, y el comportamiento anterior a este, mayor es la cantidad de olvido. Hay varios factores que intervienen en la tasa de olvido. Existen investigaciones que demuestran que los periodos de inactividad producen en realidad menor cantidad de olvido que los periodos de actividad. Por ejemplo, cuando una persona memoriza una lista de palabras en inglés y durante el tiempo de receso antes de su examen realiza otra actividad, memorizar otra lista de palabras en francés digamos, entonces habrá mayor probabilidad de que olvide la primera lista que si no realiza ninguna actividad antes de su examen. Dicha tasa de olvido varía además con la importancia del aprendizaje o el significado del mismo. La importancia que se otorga a un aprendizaje está relacionada con el *aprendizaje anterior o previo*, el cual puede tener un profundo efecto sobre el recuerdo o sobre el olvido. Este fenómeno se denomina *interferencia proactiva*, que es en últimas el “proceso por el cual el material ya existente en la memoria interfiere con la nueva información”⁵³. También existe una *Interferencia retroactiva*; esta surge cuando la nueva información interfiere con la ya existente en la memoria.

Otro factor importante es la cantidad de entrenamiento o refuerzo del aprendizaje. Así mismo interviene de manera significativa la calidad del aprendizaje, ya que si este se realiza sin la dedicación y el interés suficientes, será olvidado en poco

⁵² *Ibíd.*, p. 264.

⁵³ AYALA, Norma. Memoria.<http://www.mundogestalt.com/cgiin/index.cgi?action=viewnews&id=106>

tiempo. Paul Chance asevera que “el olvido no se debe al tiempo si no a la calidad del aprendizaje inicial”. El olvido puede ser un factor perjudicial para la supervivencia, pero, aunque un organismo esté destinado a olvidar las experiencias, las modificaciones que estas dejaron permanecerán en él.

6.4.6 Educación musical. Se considera la música como un medio efectivo para estimular y potenciar las facultades intelectuales, afectivas, sensoriales, asociativas, además de posibilitar y afianzar la auto organización, autoafirmación, autoestima, autocrítica y los deseos de superación, modificando así los comportamientos ante sí mismo y ante los otros, fomentando la socialización como sano placer y como unión de esfuerzos de los que se puede alcanzar algún éxito. A pesar de todo esto, en la actualidad la música ocupa a menudo el último lugar cuando se piensa en la educación. “¿Tiene realmente la música otra cualidad que la de ser muy agradable o emocionante de escuchar, algo que, a través de su mero poder y elocuencia, nos proporciona herramientas formidables con las que aliviar nuestra existencia y las tareas de la vida cotidiana?”⁵⁴

A través de la música se puede aprender muchas cosas útiles sobre la vida y, sin embargo, la educación actual ha olvidado este campo, desde el kindergarten hasta los últimos años de colegio. Incluso en las escuelas de música y en los conservatorios, la educación no está relacionada con el contenido real de la música y, por tanto, con su poder.

La educación del oído es quizá mucho más importante de lo que se puede imaginar tanto para el desarrollo de cada individuo como también para el funcionamiento de la sociedad y, por ende, igualmente de los gobiernos. “El talento musical, la comprensión de la música y la inteligencia auditiva son áreas que a menudo están separadas del resto de la vida humana, relegadas bien a la función de entretenimiento o al esotérico reino del arte elite”.⁵⁵

Es dificultoso poder decir a ciencia cierta cuál es su poder y cuál es su verdadera utilidad. “Nada hay tan poderoso como el ritmo y el canto de la música, para imitar, aproximadamente a la realidad tanto como es posible, la cólera, la bondad, el valor, la misma prudencia, y todos los sentimientos del alma, como igualmente

⁵⁴ BARENBOIM, Daniel. El Sonido es la vida el poder de la música. Bogotá D. C: Grupo Editorial Norma, 2008. 16 p.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 17.

todos los opuestos a éstos”.⁵⁶ “Viejas tradiciones recomiendan cantar con frecuencia para mantener una buena salud espiritual”.⁵⁷ Cantar no es únicamente un don de las personas dotadas para ello, es una función natural que brinda júbilo y concede un nivel de identidad personal. Aunque culturalmente el individuo es alejado de la música y en las familias casi nunca se desarrolla la costumbre de cantar a excepción de los cantos navideños y de cumpleaños, la música está en todas partes, el universo entero es un constante fluido de ritmos y contrastes que abarcan todas las posibilidades del sonido. “Si el canto fuera una práctica más cotidiana, existirían niveles más bajos de neurosis y la violencia no tendría una manifestación tan frecuentemente en las relaciones cotidianas de la gente”.⁵⁸ O como diría Aristóteles “Los hechos bastan para demostrar cómo la simple narración de cosas de este género puede mudar la disposición del alma (...) Es, por tanto, imposible, no reconocer el poder moral de la música; y puesto que este poder es muy verdadero, es absolutamente necesario hacer que la música forme parte de la educación de los jóvenes”.⁵⁹

El mismo lenguaje, desde los balbuceos hasta la fabricación de las palabras y oraciones, está definida por giros, pausas, secuencias y formas nutridas por el sentido de la música, y como diría Jairo Ojeda “Cantar es algo tan necesario como jugar o como amar y ser amado”. Por esto es necesario retomar el canto, valiéndose quizá de las tradiciones populares, y convertirla en una necesidad de la cultura actual. Por eso hay que hacer de la música una costumbre de cada día, cantar, desde la niñez hasta la vejez, para no perder jamás la capacidad de expresión, liberando los prejuicios que se van acumulando a través de los años. “Con las palabras aprendemos, con las canciones expresamos nuestras emociones y aprehendemos la ternura”.⁶⁰ Por eso se dice que desde la simpleza de una canción de cuna se puede hacer una antesala de la futura expresión amorosa y subsiguientemente dar pautas de relación con la mujer, el amor, promoviendo determinados valores de convivencia y respeto, como de expresión y comunicación.

⁵⁶ ARISTÓTELES. *Política*. Traducción de Patricio de Azcárate. Austral, 1941. Libro V, págs. 205 – 206, Citado por BARENBOIM, Daniel. *El Sonido es la vida el poder de la música*. Bogotá D. C: Grupo Editorial Norma, 2008. 23 p.

⁵⁷ OJEDA, Jairo. *Todos podemos contar*. Caracas: FAID Editores, 2003. 11 p.

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 11.

⁵⁹ ARISTÓTELES. *Política*. Traducción de Patricio de Azcárate. Austral, 1941. Libro V, págs. 205 – 206, Citado por BARENBOIM, Daniel. *El Sonido es la vida el poder de la música*. Bogotá D. C: Grupo Editorial Norma, 2008. 25 p.

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 112.

La música se expresa a través del sonido, pero por si solo el sonido aún no es música. “El sonido es una realidad física que puede y debe ser observada objetivamente”.⁶¹ El sonido no permanece porque se desvanece en el silencio, tampoco tiene independencia, no existe por sí mismo, sino que tiene una relación inmutable e ineludible con el silencio.

El órgano que se encarga de percibir el sonido es el oído. Aristóteles decía que los ojos eran los órganos de la tentación y los oídos los de la instrucción. El oído recibe el sonido y lo envía directamente al cerebro, esto permite que se ponga en movimiento todo un proceso creativo de pensamiento, los procesos físicos y cognitivos de la escucha no son pasivos en lo absoluto. “El oído detecta vibraciones físicas y las convierten en señales que se transforman en imágenes visuales en el cerebro”.⁶² El espacio que ocupa el sistema visual en el cerebro es mayor al que ocupa el sistema auditivo. Sin embargo, el neurocientífico Antonio Damasio dice que el sistema auditivo está físicamente más cercano a las partes del cerebro que regulan la vida; en donde se desarrolla desde emociones básicas hasta el sentido del dolor y del placer, y los impulsos. Además, la vista necesita ayuda de la luz para poder ser, sin embargo, no se puede cerrar los oídos. El sonido se mete en el cuerpo humano y por tanto está relacionado con él de manera más directa, el individuo no tiene control sobre la penetración física del sonido.

Nunca se debe desestimar la importancia del oído. Una de sus funciones es ayudar a recordar y a recordar, lo que significa que no es sólo un vínculo con la memoria, sino que permite recordar pensando. “El hecho de que el sistema auditivo esté físicamente cerca de las partes del cerebro que regulan la vida da cuenta de la inteligencia del oído”.⁶³ La memoria auditiva es la que permite repetir mecánicamente un número de teléfono que se haya oído, pero también está relacionada con un reflejo u observación racional que dan al cerebro la certeza del recuerdo.

Otro elemento a tener en cuenta y de suma importancia por su poder des-inhibidor del ser humano, presente en la música; es el ritmo. El ritmo es característico del habla y está íntimamente ligado con el tiempo. Hay un ritmo natural que está en la vida misma. Las funciones básicas de la vida, la respiración y la circulación se realizan rítmicamente a través de funciones repetidas y alternantes. El ritmo vital está íntimamente ligado a la producción del lenguaje, el aparato fonador tiene una

⁶¹ BARENBOIM, Op. cit., p. 17.

⁶² *Ibíd.*, p. 18.

⁶³ *Ibíd.*, p. 34.

doble función: garantizar el oxígeno y la comunicación. Además del ritmo natural hay un ritmo planificado en el lenguaje y por ende en la música, creado por el hombre, o sea artificial. La estructura del ritmo musical está formada por el pulso, el tempo, el acento, el compás. La palabra pulso se deriva de pulsación, y originariamente, hace referencia a los latidos de una arteria o al movimiento periódico de un fluido. En la música se refiere a los golpes musicales, es decir a los tiempos o pulsaciones regulares que se suceden durante toda la melodía. El tempo hace referencia a la velocidad de ejecución de una obra. En el siglo XVI, el tempo se regulaba según los ritmos humanos (corazón, caminar), más tarde fue sustituido por el péndulo y por el cronómetro después. En resumen, el tempo musical indica la velocidad de la música mediante el número de pulsaciones de una melodía por minuto. El acento “indica la intensidad dada a los sonidos esenciales de una línea melódica o de una estructura rítmica respecto a la tonalidad, al ritmo, y al volumen de los sonidos”⁶⁴. No todos los pulsos de la melodía reciben la misma intensidad, existe unos que reciben un mayor apoyo. Por último el compás representa “la expresión artificial del hombre por dividir la música en tiempos o unidades constantes para que se pueda comprender el ritmo”.⁶⁵

Los oradores griegos estuvieron conscientes de la importancia del ritmo para el lenguaje. Este realza las ideas y las palabras elegidas y hace la diferencia entre prosa y poesía. Está constituido básicamente por la repetición de un patrón y es esencial para la percepción de los acontecimientos que ocurren en el tiempo. Se da entonces en la vida humana, pero también en la música, y en el lenguaje. El hombre imita tanto la armonía como el ritmo y por lo tanto el metro, principio artificial de la poesía que forma parte del mismo. El hombre lo ha desarrollado, teniendo como fruto un producto artificial, como es la poesía.

La percepción del ritmo como rápido y lento está relacionado con el ritmo cardíaco medio, entre 60 y 80 pulsaciones por minuto, o sea con la naturaleza biológica; por lo que los sucesos de duración inferior a éste se consideran lentos, mientras que los de duración superior se consideran rápidos. La correspondencia entre metro y ritmo no es perfecta, porque hay distorsiones temporales con relación al metro que tienen una función comunicativa. Estas distorsiones en los patrones rítmicos surgen asimismo en la música, donde las notas cortas se acortan más y las largas pueden alargarse aún más. Así la oralidad, según la situación de comunicación, sufre también alteraciones rítmicas sistemáticas. Por ejemplo, la formalidad de la situación de habla determinaría la medida y la tonalidad generales del mensaje. El estado emocional del locutor tiene relación con estas alternaciones, así como la

⁶⁴ SÁNCHEZ, María Luisa. Ritmo y expresión corporal mediante coreografías. Barcelona: Editorial Paidotribio, 2007. 15 p.

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 16.

necesidad expresiva de poner en relieve ciertos elementos informativos del mensaje.

En todo caso, cuando se halle la existencia de algún tipo de perturbación entre el niño y su mundo, la educación psicomotriz trabajada desde la educación musical y en concreto desde el ritmo, se convierte en el medio insuperable para restaurar el equilibrio perdido y hacer que recupere la confianza y seguridad en sí mismo y la adecuada correlación con su ambiente. El desarrollo de la psicomotricidad en el niño con retraso mental va a incidir de manera directa en la evolución de su pensamiento, en su capacidad de comunicación, en la adquisición de conocimientos y en su integración social.

6.4.6.1 Émile Jacques Dalcroze nació en 1865 en Viena, hijo de padres suizos. Trabajo durante muchos años en un sistema de enseñanza el cual evolucionó en un enfoque específico al que él llamo "Euritmia" (buen ritmo). Además de movimientos corporales, su método incorpora dos áreas relacionadas en el entrenamiento musical que son: el desarrollo de un agudo oído musical (Solfeo) y la estimulación de la expresión original (Improvisación). Este enfoque, a pesar de haber sido prohibido en el Conservatorio de Ginebra donde él trabajaba, logró extenderse inicialmente hacia Londres, Hamburgo y Viena. Sin embargo Dalcroze regresa a Ginebra, donde establece el Instituto Jaques-Dalcroze en 1915 en el cual trabajó hasta su muerte en 1950. Hoy en día la Rítmica de Dalcroze es mundialmente conocida y ampliamente utilizada en la enseñanza musical.

La rítmica Jacques Dalcroze tiene como objetivo favorecer la expresión y el dominio de los ritmos corporales, esto se debe en primer lugar a la necesidad de reconciliar dos aspectos del ser, el espíritu y el cuerpo, y además "su recurso a una música total, haciendo intervenir tanto lo que hay de más primitivo como lo más evolucionado del funcionamiento humano".⁶⁶ En los dos casos la atención se concentra en los dos extremos del ser. La rítmica Dalcroze lejos de constituir un fin en sí misma, es un medio. Puntualmente, un medio de instaurar relaciones. Se deduce de ello un modo de acción determinante, tanto en lo que concierne a sus efectos como a su campo de aplicación: la Rítmica requiere, por parte del individuo, la manifestación instintiva y espontánea de sus ritmos corporales, al tiempo que necesita de todas sus capacidades, simples o complejas, aisladas o asociadas. Para ello toma prestado los poderes de la música. Se sirve igualmente del espacio, que permite los movimientos y desplazamientos

⁶⁶ BACHMANN, Marie. La rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música. Madrid: Editorial Pirámide, 1998. 27 p.

corporales. A través de ellos se descubrirán las leyes que regulan las relaciones energía - espacio - tiempo.

Este método propende por conducir al restablecimiento de la unidad de la persona, en respuesta a su doble necesidad de liberación y de estructuración. No hay límite en el número de las posibles aplicaciones de la Rítmica. En segundo lugar, la amplitud de su campo explorado y la naturaleza de su objetivo hacen que la Rítmica sea un instrumento adaptable.

Todo movimiento requiere un espacio y está sujeto al tiempo. En el movimiento corporal el primer aspecto relevante es el espacio y se analiza en términos de desplazamientos.

La rítmica de Jacques Dalcroze se fundamenta en el trabajo de la movilización de la mente y el cuerpo, o sea, en los medios de acción, reacción y adaptación de los seres humanos al mundo que los rodea, cuya finalidad es sacar el mayor provecho posible. Su interés es en el individuo, en el momento presente, sin importar la edad, sus capacidades y dificultades. Émile Jacques Dalcroze también se preocupó por hacer una propuesta en el terreno de la educación para ciegos y discapacitados mentales. De igual manera a pesar de ser su campo de acción la infancia, no abandonó la idea de un adulto perfecto.

Dalcroze afirma que un sujeto con defectos en la expresión musical rítmica, posee esos mismos defectos a nivel corporal, ya que el ritmo con sus diferentes matices, se encuentra conectado de manera instintiva con el gesto. Es así como la impresión de un ritmo musical causa “reacciones motrices instintivas”⁶⁷. De esta manera, por caminos distintos a los de la psicología, Dalcroze llegó a convencerse también de la importancia del movimiento en el desarrollo de los procesos intelectuales y afectivos.

Para Dalcroze es fundamental el trabajo rítmico de todo el cuerpo, no únicamente de las extremidades que normalmente se trabajan con el fin de la ejecución de un instrumento musical. El ejercicio rítmico de miembros en particular no le brindan euritmia al cuerpo en general, en cambio, los ejercicios de la Rítmica Dalcroziana pueden ser adaptados con facilidad a las manifestaciones rítmicas más específicas. Señalaba sin embargo, que una ritmización general es de más difícil

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 26.

obtención en el adulto, ya que este ha adquirido hábitos motrices, ya sea por su entrenamiento especializado o por la falta de entrenamiento, de los que difícilmente se desprenderá. De hecho, muchos hábitos motores se adquieren a una edad muy temprana, según la educación y las características propias del individuo. Por lo tanto las facultades motrices difieren de persona a persona así que no será extraño encontrar a muchos niños carentes de factores como: instinto del compás, las duraciones y equilibrio temporal. He allí la importancia de comenzar la educación rítmica desde la infancia, ya que si estos defectos no son corregidos durante los primeros años de infancia, tenderán a aparecer en las interpretaciones musicales del individuo por el resto de su vida.

Pero para Dalcroze, la importancia de la educación rítmica sobrepasa los aspectos meramente técnicos de la música; afirma que a través de una educación encaminada a desarrollar los ritmos naturales del cuerpo es posible hacer que incluso aquellos que no les gusta la música por tener “mal oído”⁶⁸ para sus sonoridades, lleguen a amarla debido al movimiento que encierra por seles natural y familiar. Para Dalcroze enseñar únicamente el virtuosismo en la música es empequeñecerla. La Rítmica pretende además alcanzar ciertos resultados que no son de exclusivo interés musical, entre los que se cuentan los siguientes: aprender a actuar de prisa pero sin demasiada prisa, despacio pero no demasiado, adquirir una costumbre con rapidez pero poder dejarla también rápidamente, encontrar prontamente una respuesta a una pregunta y ser capaz de mantener la concentración durante un periodo de tiempo extenso. También pretende beneficios a nivel corporal: se estima que un niño sano sujeto a la educación musical a través de la rítmica por un periodo de tres a cuatro años, se convertirá en un sujeto rítmico, desprovisto de defectos nerviosos y musculares que son los que impiden la libertad en los movimientos. Serán personas que gozarán de plena armonía entre sus funciones cerebrales y corporales, por lo tanto serán capaces de apreciar con claridad las relaciones de tiempo-espacio-movimiento. Por medio de la rítmica se hace posible entonces el desarrollo del sentido artístico al mismo tiempo que el desarrollo de la personalidad, la voluntad y la concentración psíquica.

- Marcha con ritmo. La marcha, y los ejercicios que la contienen en diversas formas, desempeñan un papel fundamental dentro de la Rítmica. Es el punto de partida. La locomoción es en general una fuente ilimitada de ritmos espontáneos; el desplazamiento en el espacio de cualquier forma (reptando, saltando, caminando, sorteando obstáculos, etc.) implica un proceder rítmico. Pero para llegar a realizar acciones locomotoras complejas con conciencia rítmica, se hace fundamental iniciar por lo más básico –la marcha-, que es lo que proporcionará un

⁶⁸ *Ibíd.*, p. 78.

dominio certero en lo subsiguiente. La marcha es un medio eficaz para conseguir el sentido rítmico, definido por Dalcroze como el sentido justo de las relaciones entre los movimientos en el tiempo y los movimientos en el espacio. Al respecto, la marcha es superior a otros medios de locomoción, por las siguientes razones: puede adaptarse como lo hacen otros medios locomotores pero con mayor eficacia a órdenes alternas de suspensión y reanudación del movimiento, al igual que a variaciones de tipo dinámico, espacial y temporal. Es generadora de nuevos ritmos espontáneos (pasos grandes o pequeños, marcha lenta, carrera, galopes, etc.). Pero lo que en realidad convierte a la marcha en un punto de partida en la adquisición de la conciencia rítmica, es su regularidad, por lo cual se convierte en una clase de metrónomo natural, por ser un modelo de medición y división del tiempo en fracciones de igual duración. Al igual que la respiración y el pulso cardíaco, la marcha es un modelo natural de la división del tiempo y del ritmo acompasado, pero posee la ventaja de colocarse bajo el dominio de un control consciente, pudiendo ejercer en ella modificaciones energéticas o temporales sin representar un riesgo para el individuo. Además ofrece la ventaja de no depender de la reflexión o el razonamiento. Su importancia es tal que la búsqueda de su dominio puede ser un fin en sí mismo.

6.4.6.2 Zoltán Kodály. Este Compositor húngaro, abarca la educación vocal e instrumental desde niveles básicos en la infancia hasta los más altos en el campo profesional musical. El método Kodály cuenta con una sólida estructura y una secuenciación pedagógica basada en criterios científicos que tienen en cuenta el desarrollo psico-evolutivo del alumnado. Zoltán Kodály, músico y compositor húngaro de gran nivel, quién además fuera crítico musical y musicólogo étnico, demostró tal interés por la pedagogía musical que decidió dejar a un lado su faceta de compositor y director de orquesta para dedicar gran parte de su vida a la recopilación de un amplísimo repertorio de música popular y folklórica (Se habla de ciento cincuenta mil canciones), para utilizar en su metodología.

El método Kodály busca que la educación musical contribuya al desarrollo de diversas facultades de la persona, tales como la concentración, la percepción, los reflejos condicionados, la cultura física y el aspecto emocional; según la autora Erzsébet Szonyi, estudiosa de la vida y obra de Zoltán Kodály y de la educación musical en Hungría, en tal país es común ver que los maestros de asignaturas diferentes a la de Música, prefieren enseñar en las escuelas especiales de música, ya que en estas los niños demuestran mas aptitudes en otros campos como la ortografía, el lenguaje, las matemáticas y la educación física, además de ser niños mas vivaces y más rápidos para reaccionar que aquellos que asisten a las escuelas regulares.

El método Kodály de educación musical parte de un principio fundamental que es aplicable a cualquier contexto: “La mejor manera de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través del instrumento más accesible a cada uno de nosotros: la voz”⁶⁹. Por ello consideraba que el canto, además de ser el medio de expresión musical más importante, era el camino correcto para la iniciación musical de cualquier individuo y que comenzar la educación musical por medio del aprendizaje de la ejecución de un instrumento era un error calificado por él como “garrafal”. Según Kodály esto se debe a que con frecuencia los profesores de música no conocen la fisiología vocal y ante problemas de afinación prefieren dedicarse a otra actividad que les resulte más sencilla. Este método tiene como objetivo el desarrollo del oído interno a través de la práctica del canto para lo cual se precisa de una mayor exigencia a nivel mental que físico.

“No podemos pretender adquirir y comprender el significado de la música estudiando solfeo tradicional o tocando mecánicamente un instrumento”.⁷⁰ Kodály trata de apartarse de la lectura usual de sonidos melódicos que no abarca la comprensión del significado ni el lazo de unión entre los mismos. Por tanto la música debe ser la unión de relaciones sonoras que deben convertirse en un pensamiento auditivo el cual encuentra su primera expresión en la voz, o sea, en el canto.

El método Kodály busca también darle un objetivo cívico a la formación musical, ya que plantea “la adquisición del sentido de responsabilidad para con la comunidad”⁷¹. La música debería ser entonces parte activa de la vida de todo ciudadano; en otras palabras, Kodály creía en la democratización de la música.

- Principios generales del Método Kodály:

- El piano es un instrumento semi-temperado, por lo tanto no debe utilizarse en el aula como referencia ni como acompañamiento. Las melodías convienen enseñarse cantándolas y no tocándolas al piano. Tampoco conviene apoyar la

⁶⁹ SZONYI, Erzsébet. La educación musical en Hungría a través del método Kodaly. Budapest: Editorial Corvina, 1976. 60 p.

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 16.

⁷¹ *Ibíd.*, p. 44.

instrucción coral en la ayuda del piano, sino enseñar a los coristas a leer la música.

- El paso de la incultura a la cultura musical está determinado por el aprendizaje de la lectura y la escritura musicales.

- Adquisición del lenguaje musical de manera análoga a la lengua natural: a través de la intersubjetividad en el ámbito familiar primero y escolar después, entendido este último como primer medio de enculturación. Por lo tanto, los materiales iniciales son canciones maternas y repertorio tradicional.

- La construcción de ciudadanía exige de la alfabetización musical, para la efectiva transmisión cultural al igual que requiere de la alfabetización inicial (entendida como lectura y escritura de la lengua natural).

- El canto es la base de la iniciación en la cultura musical. El canto colectivo es un recurso privilegiado para la educación musical.

- Además del lenguaje musical regional, debe haber una familiarización con la música tradicional y popular de otras culturas étnicamente cercanas.

- Para conocer la música no basta con escucharla. Se debe participar activamente de ella.

- La escuela tiene que cimentar las bases de la cultura musical, ya que “la música pertenece a todos”⁷², por lo tanto todos tienen derecho a acceder, desde una edad temprana, a las herramientas necesarias para disfrutarla y apreciarla.

- La adquisición de la cultura musical parte del aprendizaje de melodías tradicionales, no de la improvisación de cantos infantiles. La música de escasa calidad necesita ser alejada desde un principio de los niños, los cuales sólo accederán al material musical de más alta calidad.

⁷² *Ibíd.*, p. 15.

- El Estado debe dar prioridad y además sistematizar la enseñanza de la educación musical. Se trata de una inversión que se verá recuperada en años posteriores con la asistencia masiva del público a eventos musicales y culturales.

- El aprendizaje de un instrumento precisa darse sólo después de la instrucción en el canto, de esta manera será el oído quien guíe la ejecución e interpretación de dicho instrumento.

- Un músico tiene que poseer conocimientos en otras artes y en literatura.

- “El criterio respecto a un buen músico podría resumirse así: un oído adiestrado, una inteligencia educada, un corazón educado y unos dedos educados”. Son esas las aptitudes que deberían desarrollarse de manera simultánea y equilibrada.

6.4.6.3 Murray Schafer. Es bien sabido que desde la antigüedad, la importancia del silencio ha sido concebida no sólo como componente musical, sino como principio de vida y salud mental: en el pasado había santuarios silenciosos, donde cualquiera que sufriese de fatiga sonora podía refugiarse para recomponer su psique. El silencio era concebido en forma más figurada que física, pues un mundo físicamente silencioso era tan improbable entonces como lo es ahora. La diferencia consistía en que el nivel sonoro ambiental era suficientemente bajo como para permitir la contemplación al hombre sin un continuo recital de incursiones sónicas en la corriente de su pensamiento. Sin embargo, el silencio absoluto no existe. Siempre está ocurriendo algo que produce sonido. El silencio es relativo. Cuando se habla de silencio se hace referencia a un bajo nivel de sonido. Todos poseen audición periférica, detrás de cada sonido existe otro, un minúsculo mundo de eventos sonoros que alguna vez, inocentemente, se considera silencio. En el momento en que estos eventos se proyectan al primer plano se los denomina sonido.

Según la acústica, los ruidos son sonidos producidos a partir de movimientos no periódicos o con frecuencias irregulares. Esto está bien si se aceptara que el ruido es un asunto exclusivamente físico, pero no es así. El concepto de ruido implica también el elemento subjetivo; ruido es todo sonido desagradable al oído, o bien, cualquier señal sonora indeseada, por lo tanto el sonido al igual que el silencio, son conceptos relativos. De acuerdo a lo anterior, incluso la música podría ser calificada como ruido según el criterio de selección auditiva que posea un escucha. Según Schafer, los ruidos son aquellos sonidos que el ser humano

se acostumbró a ignorar durante tanto tiempo que ahora se han salido ya de control. En el pasado la gente pensaba menos en la intensidad o volumen de los sonidos probablemente porque había sonidos menos violentos en sus vidas. No fue sino hasta la revolución industrial que la contaminación sonora comenzó a existir como un problema serio. Para Schafer el objetivo del desarrollo técnico debería ser el de servir al hombre para hacer su vida más agradable y satisfactoria. Así, lógicamente, el progreso técnico debería conducir a una menor producción de ruido, y no al contrario.

El incremento del transporte automotor en los últimos 20 años ha hecho que muchos países revisen sus códigos de tránsito - a veces en contra de la opinión pública-. La decisión de prohibir el uso de la bocina en la ciudad de París fue una de tales medidas controvertidas y particularmente los conductores predijeron que habrían de incrementarse los accidentes callejeros. En la práctica la medida fue notablemente exitosa. Con una demostración de autodisciplina que sorprendió a los mismos parisinos, el ruido y la estridencia de las bocinas cesaron de un día para otro. París ahora se pregunta cómo fue posible que alguna vez soportara un estrépito tan fútil y destructor de nervios.

De la contaminación sonora no es fácil salvarse, no se puede simplemente cerrar los oídos como se cierran los ojos ante un suceso desagradable: "El oído, a diferencia de otros órganos sensoriales, está expuesto y es vulnerable. El ojo puede ser cerrado a voluntad, mientras que el oído está siempre abierto. El ojo puede ser enfocado y orientado a voluntad; el oído capta todo lo que suena hasta el horizonte acústico, en todas direcciones"⁷³.

Schafer en su metodología resalta la necesidad de limpiar los oídos, creando un mecanismo de protección, un filtro psicológico que permita reconocer todos los sonidos que llegan al oído, seleccionar los sonidos útiles y desechar aquellos no deseados que provienen de un medio ya contaminado. Basado en dicha premisa Schafer encuentra la necesidad investigar más a fondo el paisaje sonoro, esfera sonora o paisaje audible. Esto representa todo el continuo de música, habla, ruido, incluyendo los sonidos sintéticos y el silencio. La ecología acústica aborda al ser humano y su relación con lo audible como campo central de estudio. El hombre es el intérprete del mundo que percibe.

⁷³ SCHAFFER, Murray. Limpieza de oídos: Notas para un Curso de Música Experimental. Editorial Ricordi. Buenos Aires, 1967. 12 p.

Pero Schafer no trabaja únicamente alrededor de la limpieza de oídos y en el conocimiento del paisaje sonoro, también se esmera en potenciar la creatividad de los niños en el ámbito musical y en hallar “un nexo o lugar de reunión donde todas las artes pueden encontrarse y desarrollarse juntas armoniosamente”.⁷⁴ Por ello él exploraba las filosofías de oriente y su aplicación en el adiestramiento de los músicos y artistas occidentales, para quienes aspiraba que vida y arte fuesen una misma cosa, tal y como lo es para un niño de 5 años. Es sólo cuando este último entra a la escuela que “el arte se vuelve arte y la vida se convierte en vida (...) este destrozamiento del *sensorium* total es la experiencia más traumática de la vida de un niño pequeño”⁷⁵. Por lo tanto Schafer propone que durante los primeros años de educación escolar debería existir una materia que integre todas las artes sin especializarse en ninguna de ellas, a la cual él llamaría “estudios de sensibilidad y expresión”⁷⁶. Sin embargo debe existir cierta precaución en el uso de tales “ejercicios sinestésicos”⁷⁷, ya que si se tratan con indulgencia pueden conducir a una acumulación de mecanismos y recursos más que a la agudización de los sentidos y de la experiencia sensorial.

En cuanto al educador ideal, se trata de una persona capaz de reformar los sistemas educativos, capaz de asumir los fracasos como oportunidades de reflexión, autocrítica y crecimiento, y no se acomoda tranquilamente en el éxito. Alguien que no desarrolle una filosofía educativa para los demás sino para sí mismo, que sepa que, al igual que su alumno, él también se encuentra en constante proceso de aprendizaje y por lo tanto su manera de enseñar es siempre provisional; “Solo Dios puede estar seguro”⁷⁸. Sin embargo debe ser un gran músico. El maestro debe actuar como una suerte de catalizador de lo que pueda suceder en el aula más que ser el dictador de los hechos; él simplemente propondría un problema al inicio de la clase, haciéndose a un lado para que sean los alumnos quienes investiguen las posibles soluciones. Por lo tanto su tipo de educación se enmarca en un enfoque constructivista.

6.4.7 Musicoterapia. La musicoterapia es un proceso que procura recrear o enriquecer el mundo simbólico del paciente, dándole posibilidades de representación nuevas. Esto es viable ya que los símbolos se encuentran dotados de capacidad estructural en la concepción tanto individual como colectiva, y por lo tanto pueden ser modificados a nivel representacional en ambos casos. Es lo que

⁷⁴ SCHAFER, Murray. El Rinoceronte en el Aula. Editorial Ricordi. Buenos Aires, 1975. 21 p.

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 28.

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 29.

⁷⁷ *Ibíd.*, p. 42.

⁷⁸ *Ibíd.*, p. 14.

en musicoterapia se conoce como “eficacia simbólica”⁷⁹. La eficacia simbólica es capaz de producir modificaciones en la estructuración del mundo a nivel psíquico, de forma tal que las piezas de la psiquis se reubican en lugares de mejor representación, lo cual equilibra la conducta y genera una mayor capacidad para enfrentar al mundo exterior, una vez el paciente se ha armado de conceptos y valores construidos partiendo de ecuaciones psíquicas que le representan mejor, otorgándole al paciente una identidad más clara y abriéndole posibilidades nuevas en sus núcleos de salud.

El destierro es en gran medida lo que ocurre en las sociedades actuales con las personas que padecen alguna enfermedad o deterioro a nivel mental. De esta manera, su rasgo anómalo parece expandirse y contaminar a la totalidad de la persona, convirtiéndolo a los ojos de los demás y a los propios en una suerte de un otro no-persona, haciendo que su misma humanidad sea incierta, abriendo cada vez más las brechas entre sanos y enfermos. Lo anterior se define como “ausencia de fe en la existencia de núcleos de salud”⁸⁰; un individuo comienza a sentirse ajeno a sí mismo, y esto se debe en gran medida al aislamiento, a la ausencia del otro en quien suscitar la propia existencia. En estos casos la musicoterapia se ofrece como un encuentro no solo de sonidos y espacio sino también de cuerpo y vivencias, donde el terapeuta actúa como el “otro humano”, en quien el paciente encuentra la disposición de compartir su historia y vivencias de manera sonora y corporal en un proceso de significación o resignificación de la realidad y dejando de lado el aspecto meramente intelectual. Es así como la musicoterapia se convierte en un camino para que el paciente adquiera o restablezca la confianza en sus núcleos de salud. Dichos núcleos parten de la capacidad de otorgarle sentido a lo propio haciendo de dicho sentido el punto de partida de un proceso bidireccional: prospectivo, en cuanto a la construcción de actos, gestos y cosas en función de un renovado marco de significación, y retrospectivo para relocalizar y cambiar el estatus de signos y fenómenos del pasado, según las significaciones nuevas. Ambos procesos, prospectivo y retrospectivo, se encuentran en constante busca y pérdida de equilibrio, dependiendo del criterio que un individuo se vaya forjando de lo que es o no saludable.

⁷⁹ GAUNA, Gustavo. Entre los sonidos y el silencio. Musicoterapia en la infancia: clínica y teórica. Rosario: Editorial Artemisa, 1996. 92 p.

⁸⁰ *Ibíd.*, p. 36.

7. DISEÑO METODOLÓGICO

7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cualitativa; La investigación cualitativa es característica de las ciencias humanas. Estudia los fenómenos y proporciona una descripción de los mismos, estudiando su esencia, naturaleza y comportamiento.

7.2 ENFOQUE

Etnográfico: este enfoque permite observar las características del comportamiento social de un grupo específico como es el caso de la población con discapacidad mental de Centro de Habilitación del Niño “CEHANI” de la ciudad de Pasto, buscando encontrar rasgos particulares en cuanto al aprendizaje.

7.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Diario de campo (anexo B), filmaciones (anexo C).

7.3.1 Codificación diario de campo: La codificación se hizo teniendo en cuenta la vocal o letra inicial de cada mes al que le correspondía el registro del diario de campo, así, la O significa octubre, la N noviembre, la D diciembre, la F febrero, la M marzo y la A abril. Igualmente ocurre con el día y el año, 2507 significa que es el día 25 del año 2007. Con la codificación de la unidad de estudio se siguió el mismo patrón aunque los casos fueron numerados al azar, por ejemplo: el caso 1 M18 significa que es el paciente uno, sexo masculino, con 18 años de edad.

7.4 POBLACIÓN DE ESTUDIO

7.4.1 Universo. La unidad de estudio se encuentra dividida entre los grupos de PRODUCCIÓN, PROSPECCIÓN e INTEGRACIÓN del “CEHANI”.

7.4.2 Muestra. La unidad de estudio está conformada por 10 personas entre los 8 y los 28 años de edad, las cuales presentan retardo mental de leve a moderado y

trastornos asociados. La presente investigación no abordó complejidades de los diferentes trastornos patológicos asociados a la unidad de estudio.

En la siguiente tabla se describe el caso de cada estudiante y su nivel de retraso mental. Cabe señalar que no todos los que se encuentran en la lista permanecieron en el grupo desde el principio hasta el final de la investigación, algunos de ellos sólo estuvieron por cortos períodos de tiempo.

CASO	SEXO	EDAD EN AÑOS	RETRASO MENTAL
1	Masculino	18	Leve
2	Masculino	17	Leve
3	Femenino	15	Leve
4	Femenino	16	Leve
5	Masculino	14	Leve
6	Femenino	14	Leve
7	Femenino	15	Moderado
8	Femenino	16	Leve
9	Femenino	28	Moderado
10	Femenino	20	Leve
11	Masculino	17	Leve
12	Femenino	15	Síndrome de Down
13	Femenino	16	Moderado
14	Masculino	15	Leve
15	Femenino	8	Leve
16	Femenino	16	Leve

8. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

8.1 MATRIZ DE CATEGORÍAS

Una Mirada de la Pedagogía Musical desde el Comportamiento Social y la Cognición en pacientes con Retraso Mental del Centro de Habilitación del Centro de Habilitación del Niño “CEHANI” de la Ciudad de Pasto.

Objetivo General: Develar la manifestación de la pedagogía musical desde el comportamiento social y la cognición en pacientes con retardo mental del Centro de Habilitación del Niño CEHANI de la ciudad de Pasto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS AXIALES	CATEGORÍAS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS CULTURALES
Identificar los problemas y dificultades pedagógicas y didácticas que se encuentran al aplicar la educación musical en individuos con retraso mental.	Influencia de las dificultades pedagógicas y didácticas sobre la evolución o desarrollo del aprendizaje.	Utilización del lenguaje en el aula	Autoridad entre docente Delicadeza del lenguaje
		Incidencia de la pérdida de clases en el desarrollo del aprendizaje	Refuerzo constante Cronograma de actividades
		Conformación de la unidad de estudio	Grupos Homogéneos Grupos Heterogéneos Enfoque del proceso Estabilidad del grupo
		Dificultades en la enseñanza musical	Rítmica Dalcroze Kodály Schafer

Determinar la influencia de los conflictos personales en el aula de clase en personas con discapacidad cognitiva	Los conflictos personales en el aula como obstáculo en el desarrollo pedagógico y didáctico.	Comportamiento	Conflictos Agresiones Interés por las actividades Autoestima Disciplina Respeto Convivencia Participación Disposición Manipulación Relaciones entre pacientes Integración Gusto por las clases Problemas de carácter emocional
Analizar la influencia de la condición física sobre el desarrollo del aprendizaje musical en personas con retraso mental.		Habilidades musicales	Ritmo Afinación
Deducir los alcances de la propuesta pedagógico musical en la enseñanza en personas con retraso mental.	Enseñanza musical Vs Exploración artística creadora a nivel expresivo.	El quehacer pedagógico y didáctico	qué enseñar para qué por qué cómo con quién con qué

8.2 INFLUENCIA DE LAS DIFICULTADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS SOBRE LA EVOLUCIÓN O DESARROLLO DEL APRENDIZAJE

Son innumerables las dificultades que un docente de música puede encontrar al llevar a cabo una investigación con personas que poseen deficiencias mentales y físicas. Pero estas dificultades, lejos de ser un 'fracaso investigativo', se presentan claramente como una oportunidad de indagar a fondo sobre los diversos factores que inciden negativamente en el desarrollo del aprendizaje, y observarlos desde una perspectiva constructiva para generar nuevas propuestas

en el campo de la educación musical y artística en personas con discapacidad. Los dilemas en que se encuentra un pedagogo al trabajar con este tipo de población son muchos y muy variados, sobre todo cuando no cuenta con una experiencia previa en el área. Entonces surgen preguntas como: ¿qué posición asumir frente a las personas con algún tipo de discapacidad?, ¿en qué punto se confunden la protección y la sobreprotección?, ¿puede el miedo del educador a poner en riesgo la integridad física y psicológica de sus estudiantes, convertirse en la causa del estancamiento de los mismos?, ¿Cuan afectada puede resultar la autoestima de un alumno o su integridad física si la confianza del docente llega a ser superior que las capacidades reales del paciente?, ¿sufre cierto deterioro la autoimagen del estudiante –sobre todo en casos de problemas físicos y motores- al no poder realizar ejercicios en los que sus demás compañeros se desempeñan con relativa facilidad?, ¿en un grupo heterogéneo conformado por personas con diversos tipos de discapacidad en varios niveles, está el docente obstaculizando el proceso de las personas con menor grado de deficiencia –especialmente física- al colocar ejercicios que puedan ser realizados por todo el grupo?, ¿en un grupo de música, se debe favorecer más el avance individual o el colectivo?, ¿En un grupo de personas de estas características, cuál debe ser el objetivo de la enseñanza musical?. Este capítulo pretende dar respuesta a los interrogantes expuestos anteriormente.

8.2.1 Utilización del lenguaje en el aula. El docente debe tener un especial cuidado en el empleo del lenguaje al trabajar con una población de personas con discapacidad de cualquier tipo. El lenguaje, tal como lo demuestran los estudios en neurolingüística, no solo expresa realidades sino que también las construye, con todos sus cielos y sus infiernos, por lo tanto se hace necesario dirigirse hacia estos pacientes con un máximo de respeto y delicadeza, pero también con autoridad. Así como lo afirmó un juez de menores en España: “si uno se convierte en amigo de sus hijos los deja huérfanos”. De igual manera, a pesar de abrir espacios de diálogo, de generar confianza en los alumnos y estar siempre dispuesto a escuchar oportunamente e incluso a aconsejar a los estudiantes, debe existir una relación de autoridad entre docente y alumno. La pérdida de perspectiva de la autoridad no beneficiará a ninguna de las dos partes. Esa relación se crea a través de mecanismos de diálogo y de otros aspectos aparentemente insignificantes, pero que en realidad poseen una gran relevancia -tomando en cuenta que el lenguaje no solo es un mecanismo verbal- tales como el tono de la voz –no se trata de subir el volumen constantemente para ejercer autoridad si no de la intensión que transmita el tono de la voz- y la autopresentación del docente como una presencia generadora de conductas positivas en el aula, además debe tener cierto grado de facilidad social. Es indispensable tener en cuenta que el docente, como figura de autoridad y como foco de atención, según lo explica la neurociencia social, es responsable directo del ambiente anímico de un grupo y por lo tanto de la disposición de este hacia el

aprendizaje. Lo anterior debe ser tomado en cuenta con especial cuidado al trabajar con una población con discapacidad mental, porque que en muchos casos estas personas dependen de su disposición emocional y afectiva hacia el conocimiento para lograr algún avance en su aprendizaje.

La delicadeza del lenguaje se hace imprescindible también a la hora de referirse a las limitaciones, especialmente físicas, de los pacientes. Frases como “quédate sentado porque tú no puedes realizar este ejercicio”, pueden resultar devastadoras en el estado de ánimo y en la autoestima del estudiante, ambos elementos cruciales en el aprendizaje del mismo.

Aspectos relacionados con el manejo del lenguaje y la importancia del estado emocional para el aprendizaje se evidencian en los siguientes fragmentos extraídos del diario de campo:

- N 2707: (...) al parecer presenta problemas de autoconfianza y autoestima, es tímida, y se sonroja al hacer los mismos ejercicios que sus demás compañeros realizan con tranquilidad, aunque no necesariamente con exactitud. Se coloca muchas trabas a sí misma, a cada ejercicio que se le plantea responde con frases como: “qué vergüenza” o “yo no puedo”.
- F 1208: (...) ella se encontraba ofendida, pero aparte de confirmar lo sucedido, no quiso hablar durante toda la clase ni participó activamente de la sesión.

8.2.2 Incidencia de la pérdida de clases en el desarrollo del aprendizaje. Un programa de reforzamiento particular tiende a originar un patrón y tasa de respuesta determinados llamados efectos de programa. El olvido se asocia a un periodo de retención durante el cual el organismo no tiene la oportunidad de efectuar la respuesta aprendida. A menor similitud entre la conducta posterior a un periodo de retención, y el comportamiento anterior a este, mayor es la cantidad de olvido.

Las personas que poseen retraso mental necesitan de un refuerzo constante del aprendizaje, ya que tienden a olvidar lo aprendido con facilidad, más aún si el periodo de retención es amplio. Un solo fin de semana de inactividad puede bastar para olvidar casi todo lo aprendido durante la semana previa, y en muchas ocasiones los docentes que trabajan con esta población se ven obligados a retomar la enseñanza casi desde ceros tras un periodo de inactividad y a repetir

una y otra vez una misma temática para que esta sea asimilada por parte de los estudiantes. Por eso es necesario organizar un cronograma de actividades que permita realizar una práctica distribuida pero de manera constante, y respetar dicho cronograma. Solo dos sesiones a la semana podrían no ser suficientes para garantizar el aprendizaje en estas personas. Esta situación se agrava cuando además hay pérdida de clases, debido a que los periodos de retención se ven ampliados. Es necesario que los docentes de música concierten un cronograma detallado de actividades con la institución, para que sea respetado por ambas partes; es muy común, y no solo en instituciones de educación especial, que el espacio y el tiempo asignados a las clases de música, a demás de ser cortos, sean destinados para la realización de actividades extracurriculares por ser considerados de menor importancia. La pérdida de clases incide de manera directa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los siguientes son extractos del diario de campo en los que se mencionan aspectos relacionados con la pérdida de clases y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes:

- D 0407: En esta ocasión tampoco se logró dictar clases puesto que los padres de familia estaban invitados a la institución a recibir las epicrisis de sus hijos. Esta situación empieza a preocupar a las investigadoras porque si de por sí el avance con la unidad de estudio por sus capacidades cognitivas es lento, con la pérdida de clases se hace aún más. Si en ocasiones anteriores se ha hecho necesario retomar el tema visto con anterioridad, cuando se pierde clase se obliga a las investigadoras a enseñar el mismo tema como si fuera por primera vez, retardando y obstaculizando la labor de las mismas y su cronograma de actividades.
- D 0607: En cuanto al trabajo musical se nota un total retroceso del grupo en general, esto puede deberse a la falta de práctica de la última semana. Hay problemas en la memorización de la melodía, en la afinación y en el ritmo
- N 2907: No pudo llevarse a cabo la clase de música, esta vez debido a que en la tarde se realizará en la cafetería del CEHANI una fiesta en homenaje a dos de las pacientes del Centro quienes festejarán su quince años.
- F 2808: Este día no se pudo realizar la clase de música porque los pacientes del Centro fueron llevados en su totalidad a la Plaza de Nariño para participar en un evento de carácter público.

- M 1108: La pérdida de clase es preocupante ya que incide directamente en el avance de los estudiantes.
- A 1108: El día de hoy no hubo clase, debido a que los integrantes del grupo de música que pertenecen a Talleres, debían cumplir con un pedido para varios centros comerciales.

8.2.3 Conformación de la unidad de estudio. Al abordar la educación musical con personas con retardo mental, lo ideal es trabajar con grupos pequeños, de ojalá no más de diez personas. Solo así se puede atender con mayor eficacia y de manera más personalizada las necesidades de cada uno de los estudiantes. Para conformar un grupo de música dentro de una institución de educación especial, se deben tomar decisiones que pueden ser definitivas en el enfoque que se dará al proceso de enseñanza aprendizaje, en el desarrollo del mismo y en los resultados que se obtengan. Se puede trabajar con un grupo ya conformado, el cual seguramente será heterogéneo, y estará integrado por personas de diversas edades, condiciones, diferentes tipos de discapacidad mental y física en diversos grados. Convendría entonces enfocar el trabajo hacia lo que se ha denominado aquí como exploración artística creadora inicialmente a nivel expresivo, que será tratada más adelante, o hacia la musicoterapia, de la cual pueden participar todos, siempre y cuando se cuente con un especialista en el área trabajando directamente con los pacientes o asesorando las prácticas musicoterapéuticas. La práctica de la musicoterapia es algo que no se debe tomar a la ligera, sobre todo cuando sobrepasa el ámbito preventivo.

En casos clínicos, en los cuales se tratan trastornos severos de la conducta o de la personalidad, es imprescindible la presencia de un profesional en el área durante las sesiones; cabe la posibilidad de que la musicoterapia suscite reacciones inesperadas e inmanejables para alguien sin la experiencia necesaria. Además, puede ocurrir que se abran procesos emocionales que, de no tener un adecuado manejo y un cierre oportuno, se tornen contraproducentes para el paciente y lleguen a complicar su situación. Una práctica inapropiada puede ser perjudicial incluso para la salud mental del propio terapeuta. En cuanto a la musicoterapia preventiva, en su nivel más elemental, puede ser ampliamente utilizada en procesos menos complejos y que requieran un menor nivel de experiencia por parte del terapeuta, el cual, dependiendo de la actividad a realizar, puede ser incluso diletante en el tema. Dichas actividades pueden ser incluso recreativas y utilizarse como alicientes para la integración de un grupo, tales como actividades de relajación, de contacto -como por ejemplo masaje o auto masaje-,

actividades del placer del sonido por el sonido sin encuadres técnicos e intelectuales (sesiones de improvisación grupales), etc.

Otra manera de conformar un grupo es haciendo una selección con el fin de que este sea más homogéneo en ciertas características para encaminar el trabajo hacia un objetivo concreto. De esta manera se escogen a personas con deficiencias comunes y en grado similar, para garantizar un avance igualmente parejo del grupo. El objetivo no tiene que ser estrictamente encaminado a obtener logros musicales sino a utilizar la música como un medio para ayudar a los pacientes desde sus deficiencias. Por ejemplo, el objetivo de la educación o la investigación musical en grupo de personas con discapacidad a nivel físico y motor podría encaminarse hacia el reconocimiento, respeto y valoración de los ritmos corporales naturales de cada individuo y a la producción musical desde dichos ritmos. Por otra parte, si el objetivo es obtener resultados en el ámbito musical, el grupo debería ser seleccionado de acuerdo a criterios musicales. Incluso, se puede trabajar la educación musical a través de la intención del concepto terapéutico.

No en todos los casos es imprescindible eliminar la parte intelectual de la terapia, es más, se la puede enfocar hacia ese aspecto, no con el fin de alcanzar un nivel elevado de conocimientos y ejecución musical, sino utilizar elementos propios de la enseñanza musical para incrementar las capacidades de una persona – cognitivas, motrices, etc.-, lo cual a su vez conlleva a un aumento en la confianza en sí mismo.

Sin embargo, conformar un grupo de personas con capacidades cognitivas y musicales lo menos disimiles posibles, para garantizar de alguna manera un avance homogéneo en el grupo, puede conllevar dificultades de otra índole. En primer lugar se dificulta encontrar un horario que se acomode a todos sin afectar de manera directa su desempeño en las demás actividades ni que dichas actividades afecten el normal curso del trabajo musical.

Además, no se puede garantizar tal homogeneidad en todos los aspectos del grupo. Siempre podrán encontrarse diferencias marcadas entre los miembros, sobre todo en aspectos físicos y motrices, lo cual puede causar algunas dificultades en la construcción y aplicación de los talleres y demás actividades musicales. Por lo tanto, los objetivos, la metodología y los ejercicios propuestos en los mismos, en algunas ocasiones deben ser replanteados para que no resulten riesgosos ni excluyentes para ninguno de los integrantes del grupo.

Por otra parte, el paulatino ingreso y retiro de los miembros de un grupo puede suscitar ciertos inconvenientes tales como desestabilidad en el mismo, ya sea al retirarse una persona como al ingresar uno otra. Tal situación podría resultar desmotivante tanto para los estudiantes nuevos que se encontrarán en inequidad de condiciones con respecto de los más antiguos, como para estos últimos y también para los docentes, quienes pueden verse forzados a retomar lo visto hasta el momento, alterando el normal curso de las clases, sobre todo si por alguna razón estudiante o docente no disponen de tiempo extra para realizar una nivelación.

Tanto la pérdida de clases como la inestabilidad en la conformación del grupo, pueden ser factores determinantes en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. En algunas ocasiones el docente se encontrará frente a un dilema cuando uno o ambos factores mencionados anteriormente inciden en sus clases, y a veces deberá optar por sacrificar en el avance hacia nuevas temáticas para asegurar que las ya vistas queden bien cimentadas en los estudiantes.

Asuntos relacionados con la conformación y modificación de la unidad de estudio pueden encontrarse en los siguientes diarios de campo:

- N 2707: Hoy ingresó una nueva integrante a la Unidad de Estudio: el caso 8 F16
- F 1908: El día de hoy ingresaron dos nuevas integrantes al grupo de música. El caso 12 F15 posee síndrome de Down, y siempre demostró interés por entrar al grupo de música. El caso 15 F8 es la menor, tiene 8 años. Los terapeutas y docentes del CEHANI consideran que tiene algunas aptitudes musicales y por eso insistieron en que ella ingresara a las clases de música.
- M 1408: Hoy ingresó un nuevo integrante al grupo de Música se trata del caso 14 M15. De él hay que anotar que posee problemas de movilidad en las piernas, razón por la cual se debe tener precaución con los ejercicios que impliquen movimiento o desplazamiento físico.
- M 1808: El día de hoy se hizo oficial el retiro del caso 15 F8. Al parecer no se siente cómoda en el grupo por ser la menor y no tener compañeros de su misma edad. Pero ingresó una nueva integrante; se trata del caso 16 F16 a solicitud de los terapeutas del CEHANI, quienes consideran que la actividad musical podría

ser de gran ayuda para esta paciente quien posee algunos problemas de carácter emocional.

- M 2808: A partir de la fecha y debido a los resultados obtenidos con el grupo ocasionados tanto a la perdida de clases como a la falta de constancia en la conformación del mismo, se decidió dedicar las sesiones restantes a reforzar las temáticas vistas hasta el momento para afianzar la memoria a largo plazo de los pacientes, ya que de incursionar en nuevas temáticas se corre el riesgo de que éstas no queden bien cimentadas en la memoria de los estudiantes y que las ya aprendidas queden en el olvido.

8.2.4 Dificultades en la enseñanza musical

8.2.4.1 Dificultades en el uso de La Rítmica de Dalcroze. Este método debe utilizarse con cuidado en personas que posean discapacidad física, ya que hay posibilidad de poner en riesgo su integridad y además puede resultar desmotivante para estos individuos, sobre todo si se aplica en un grupo heterogéneo, en donde no todos sus integrantes posean problemas motores. Los ejercicios deben ser adaptados para que puedan ser realizados y disfrutados por todos los individuos pertenecientes a un grupo, de esta manera no resultan excluyentes ni peligrosos. La Rítmica propende por el aprendizaje de la música a través de la naturalidad proporcionada por los ritmos corporales. Pero los ritmos corporales de las personas que presentan discapacidad física o motora, son totalmente diferentes a los de las demás personas y además totalmente diferentes entre sí.

Por ejemplo, la marcha con ritmo, que es una de las estrategias principales en la educación musical Dalcroziana, y que sirve en primer lugar para sentir y establecer el pulso de manera natural, es una estrategia que proporciona excelentes resultados en personas que no poseen una diferencia significativa entre la longitud de sus piernas. Pero cuando esa diferencia es muy marcada, o cuando existe alguna disfunción que impida la fluidez del movimiento en una pierna, si no en ambas extremidades, el ritmo natural de la persona, de su caminar, y por lo tanto de la marcha, no coincidirá de manera orgánica con el pulso musical que requiere de una distribución simétrica en el tiempo. Por lo tanto, el concepto del pulso para esta persona será aprendido de manera forzada y no natural. Resultados similares se obtendrán con aquellas personas que no poseen un completo dominio de sus movimientos, o que padecen de atrofia en el desarrollo óseo o muscular de alguno de sus miembros, etc. En todos esos casos

se presentan dificultades en la adquisición del ritmo por medio del movimiento corporal.

8.2.4.2 Dificultades en la afinación y en el aprendizaje de melodías. Las dificultades encontradas en el aprendizaje del aspecto melódico y de afinación de la música en personas con retraso mental leve pueden deberse, más que a la limitación de sus capacidades, a los mismos factores mencionados en “Incidencia de la pérdida de clases en el desarrollo del aprendizaje”.

Cuando un grupo es constante en asistencia y desempeño durante varias semanas, el progreso en todos los aspectos musicales, en especial en la afinación, es notorio. Sucede lo contrario cuando dicha constancia decae, por lo tanto se observará una disminución de progresos cuando hay pérdida de clases.

8.4.2.3 Dificultades en el uso del Método Kodály. Este método presupone que al llegar a la escuela primaria el niño ya posee un conocimiento musical considerable en cuanto a repertorio folklórico de calidad a partir del cual se trabajará la educación musical. Pero cuando el niño llega a la edad escolar y no posee dicho conocimiento se presentan mayores dificultades en la obtención de resultados en la educación musical. Al utilizar el Método Kodály se piensa en primer lugar en comenzar por introducir al niño hacia ese repertorio folklórico de calidad, el cual generalmente es poco conocido en la mayoría de los casos.

Existe una adaptación del método Kodály para Colombia que contiene una serie de pequeñas canciones, juegos y rondas de carácter tradicional, de los cuales se puede valer el docente para la enseñanza musical. Pero ello acarrea ciertas implicaciones; en primer lugar contiene únicamente dos canciones del repertorio de la zona andina, y no propiamente del sur de ésta. Y es que en Colombia sucede un fenómeno muy particular: se puede hallar tal diversidad cultural a lo largo y ancho de la geografía nacional que cada zona, cada región incluso, podría imaginarse como un país diferente a las demás. No existe mayor relación cultural entre la zona Andina con la Caribe, la Pacífica, la Amazonía o la Orinoquía, es más, no existe mayor relación entre la zona Andina Centro y la zona Andina Sur. Por lo tanto se vuelve absurdo pensar en una adaptación efectiva del método Kodály para toda Colombia de manera generalizada. Es posible obtener algunos logros en la educación musical por medio de algo así, pero en realidad se pierde todo el carácter que define al método Kodály, el cual funciona en Hungría por ser un país con una cultura musical unificada que aporta una base segura como punto de partida en la educación musical del niño. Pero si se mira la realidad de Colombia, se puede ver que no sólo no existe esa cultura musical unificada, por

las razones expuestas anteriormente, sino que además tampoco se da esa primera formación musical desde el hogar con un repertorio folklórico de calidad común a todos los niños el cual sirva como base para la futura educación musical, sin contar con que además la educación musical no se considera en el país como algo de primera necesidad y en la mayoría de los casos comienza de manera tardía.

Sin embargo sucede que a pesar de lograr introducir el repertorio folklórico y de calidad en el gusto de los estudiantes, este probablemente no logrará convertirse en un remplazo a nivel emocional del repertorio, generalmente de escasa calidad, que ellos conozcan. Por lo tanto los estudiantes no lograrán apropiarse de éste de la manera que presupone el método Kodály para trabajar.

Una verdadera adaptación del método Kodály requeriría un cambio en la estructura socio cultural de un país o región. Mientras tanto sólo se puede pensar en la utilización de las estrategias didácticas que propone el método para ser insertadas dentro de la educación musical que por ahora puede ofrecerse.

8.2.5 Murray Schafer. A diferencia de los problemas que se pueden encontrar al introducir los métodos musicales de Kodály y Dalcroze en los educandos con retraso mental, existe un “método” que pareciera haberse construido sin excepciones o exclusiones para todo el mundo, es más, un profesor con los conocimientos necesarios puede adecuarlo fácilmente para su uso en cualquier nivel; elemental, secundario o universitario. Dicho método es el ideado por el músico Canadiense Murray Schafer quien fue definido como el “*arquetípico pedagogo*” de la segunda mitad del siglo XX. El éxito de este enfoque es la renovación en la educación musical y en el quehacer educativo puesto que Schafer restablece la unidad musical y rescata la música y los sonidos del mundo para todas las generaciones. Los logros de esta pedagogía se basan en el continuo descubrimiento (profesor – alumno) de muchas y variadas formas de hacer música, sin pretender virtuosismos, aunque pueden crearse. Como diría el mismo Schafer “no siempre se puede formar en el aula una orquesta sinfónica para percibir las sensaciones buscadas (...) Puede ser que los sonidos que se obtengan sean toscos, que carezcan de gracia y de forma, pero serán nuestros. El libro limpieza de oídos busca “restituir la fluidez de comunicación entre la música y las demás artes y, en particular, a develar la increíble riqueza sonora del lenguaje hablado”.⁸¹ Para tal fin no se necesita de aprendices o profesores súper dotados de conocimientos musicales, simplemente se necesita personas que

⁸¹ SCHAFFER, Murray. Limpieza de Oídos: Notas para un curso de música experimental. Buenos Aires: Ricordi, 1967. 5 p.

quieran cambiar su manera de ver y vivir su cosmos, y quieran limpiar sus oídos de la polución sonora que agobia al mundo moderno. Limpieza de oídos es una de las mayores contribuciones en la educación musical, y “contiene un mensaje vital a todos los profesores de música, así como a todos aquellos que estén de alguna manera vinculados al bienestar espiritual de la juventud”.⁸²

8.3 LOS CONFLICTOS PERSONALES EN EL AULA COMO OBSTÁCULO EN EL DESARROLLO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

8.3.1 Comportamiento. El comportamiento enmarcado dentro de una estructura social en correlación con el patrón de relaciones del individuo frente a un grupo en el cual se desenvuelve, varía de acuerdo a sus capacidades sociales, de comunicación y comprensión. El desarrollo social se ve influido por factores como el temperamento y la personalidad, al igual que por las capacidades cognitivas, relaciones emocionales, ambiente familiar, expectativas de los padres y estilos de crianza.

Los principales tipos de problemas de conducta en personas con retardo mental son: comportamientos auto lesivos, heteroagresividad, destrucción de objetos, hábitos atípicos y repetitivos (estereotipias), conducta social ofensiva, falta de atención, conductas no colaboradoras y desinterés por las cosas que los rodean. Estos comportamientos pueden acarrear crisis en el aula de clases en cualquier actividad pedagógica de tipo conductista. A pesar de esto, los individuos con retraso mental tienen una buena comprensión social y pueden adquirir un buen comportamiento, es importante prestar atención en problemas graves y persistentes, tales como: temperamentos desafiantes y conflictivos, entornos familiares con problemas, estrés, etc. Esto permite que el desarrollo de actividades grupales sea lo más pertinente en el momento de abordar un determinado aprendizaje.

No sólo el aprendizaje de cosas buenas o positivas son adquiridas por los humanos, conductas consideradas como estímulo negativas o indeseables, tales como la agresión, depresión, ansiedad, etc., también son aprendidas, repetidas y/o heredadas de las personas que pertenecen a su núcleo familiar y las cuales definen la naturaleza humana.

⁸² *Ibíd.*, p. 11.

Por lo general el comportamiento problemático se produce para comunicar una situación angustiosa o simplemente por llamar la atención, por ello es importante que encuentre en su familia apoyo y no como sucede frecuentemente rechazo, esto sólo afianzará más el comportamiento negativo de la persona. El rechazo es precisamente ese factor determinante en el comportamiento agresivo de los pacientes con retraso mental, esta condición sigue siendo una especie de tabú en la sociedad moderna como lo fue en la pasada. A pesar de que no todas estas personas sufren algún tipo de rechazo por la sociedad o sus familias, existe una gran cantidad de discapacitados mentales que siguen siendo víctimas de todo tipo de agresión. Es por esto que la pedagogía familiar juega un papel de suma importancia para estas personas puesto que la educación no sólo es responsabilidad del Estado, también debe ser responsabilidad de la familia.

Una de las maneras de solucionar esta problemática sería hacer que los padres busquen ayuda sobre la prevención y tratamiento de las dificultades asociadas al retraso mental. Para las familias de bajo nivel socioeconómico, los cuidados médicos apropiados tanto prenatales como posnatales pueden ayudar a minimizar las complicaciones psicosociales. Por otra parte, muchas personas con retraso mental que viven en sus casas o que asisten a instituciones de servicios sociales están también desprovistas de cuidados adecuados. Si se aborda desde el nacimiento la problemática que los padres perciben y sufren entre el hijo que desearon y su hijo real, se evitará la aparición de algunas patologías de la conducta o del desarrollo.

Otro problema que padecen los individuos con retraso mental es la baja autoestima que se evidencia en la inseguridad al realizar cualquier actividad musical. Estas personas suelen colocarse muchas trabas y responden a cada ejercicio que se les plantea con frases como: “qué vergüenza” o “yo no puedo”, lo cual se convierte en un problema de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, sí poseen algunas facultades para la música: respiran correctamente, pueden imitar sonidos y consiguen cantar canciones de una manera aceptable.

Las personas con retraso mental no suelen aceptarse tal como son porque son comparados frecuentemente con sus hermanos, familiares, amigos, etc. La baja autoestima por fracasos repetitivos, el rechazo de la familia, la apariencia física percibida frecuentemente como inatractiva, la baja inteligencia conduce a peores mecanismos de afrontamiento y vulnerabilidad al estrés, este tipo de inconvenientes obstaculizan el desarrollo de la enseñanza. Poseer conciencia de tener cualquier discapacidad puede incitar sentimientos de enfado, pérdida y/o tristeza. La autoestima ayuda decisivamente al bienestar personal, quienes poseen autoestima se sienten más felices, son más sanos, tiene menos problemas

mentales. La autoestima comienza por aceptar quién se es, para las personas con retardo mental eso incluye aceptar que la tienen, la aceptación va a aumentar la utilización y el desarrollo de sus propias capacidades y habilidades. Los juegos, los cantos y los continuos halagos (así no realicen la actividad de una manera apropiada) son herramientas de primer orden a tenerse en cuenta en el momento de la enseñanza – aprendizaje.

La baja autoestima influye de manera determinante en el desarrollo pedagógico y didáctico puesto que los impedimentos mentales que se colocan no permite el libre desarrollo de sus habilidades y destrezas cognitivas y musicales las cuales se reflejan en la práctica. De igual manera, el trabajo en un grupo fragmentado donde no existe confianza ni comodidad entre unos y otros, forja que algunas situaciones de irrespeto, intolerancia, chismes, desconfianza generen malestar y fastidio al interior del mismo, haciendo que los pacientes no quieran estar en el grupo si están sus “agresores” o limitándose a pelear y ofenderse mutuamente. Este comportamiento obliga en ocasiones a los docentes a centrarse más en detener las peleas y las riñas que en lo que realmente es su competencia.

Desde el primer día de la investigación se pudo observar diferentes conductas en la unidad de estudio. La que más se destacaba fue la agresión tanto física y verbal que los pacientes tenían entre ellos mismos, con sus terapeutas y con los objetos. Lo más evidente era el conflicto entre dos de los estudiantes que conformaron la unidad de estudio, estos dos pacientes mantenían peleas constantes las cuales en ocasiones generaban agresiones físicas.⁸³ Por lo general el comportamiento de los pacientes a excepción de dos de ellos era negativo, presentándose brotes de indisciplina y peleas entre los miembros del grupo.⁸⁴ Esta situación también se evidencia en los resultados de las evaluaciones; de los diez pacientes que conformaron la muestra de la investigación, tres agredían a sus compañeros y a sus terapeutas, sin embargo, nunca agredieron a las investigadoras.⁸⁵

Con relación a lo anteriormente descrito se pueden obtener los siguientes ejemplos consignados en el diario de campo: Hoy ingresó una nueva integrante a la unidad de estudio: el caso 8 F16, quien presenta algunos problemas motores; utiliza silla de ruedas pero cabe anotar que sí posee movilidad en sus piernas, se le dificulta hablar y realizar algunos movimientos con sus brazos, al parecer presenta problemas de autoconfianza y autoestima, es tímida y se sonroja al hacer

⁸³ Diario de campo, registro O 2507.

⁸⁴ Diario de campo, registro O 3007.

⁸⁵ Diario de campo, registros N 0607, N 2007, N 2207, D 1808.

los mismos ejercicios que sus demás compañeros realizan con tranquilidad, aunque no necesariamente con exactitud. Se coloca muchas trabas a sí misma, a cada ejercicio que se le plantea responde con frases como: “qué vergüenza” o “yo no puedo”. Sin embargo, sí posee algunas facultades para la música: respira correctamente, puede imitar sonidos y sus compañeros afirman que se sabe la canción por partes (El Miranchurito). Al parecer maneja mucho estrés. En la actividad de “masaje” se puede percibir mucha tensión en su cuello, nuca y espalda. El caso 8 F16 a pesar de su timidez, demuestra interés y cooperación durante la clase, y también manifiesta gusto por la música.⁸⁶

El caso 9 F28 quien se encontraba vendiendo rifas de una anqueta por las oficinas les comentó a las investigadoras algo de su historia familiar; tiene problemas con su madre quien al parecer siente preferencia por su hermana dejando al caso 9 F28 todo el trabajo doméstico a excepción de cocinar; ella afirma que algunas veces “llega a probar bocado” al CEHANI puesto que su mamá no le prepara el desayuno. El caso 9 F28 dice que en su casa son “muy malgeniados y que la tratan mal”, a lo que ella responde poniéndose violenta y en consecuencia arroja objetos. Sin embargo, en la institución siempre se mostró como una persona tranquila y nunca presentó ningún tipo de problema asociado a la agresividad (aunque sí de comportamiento).⁸⁷

Un día a la salida de clase, se presentó un incidente entre dos pacientes de la institución. La pelea comenzó cuando uno de ellos empujó al otro, y éste que en general era agresivo, según comentarios de los/as terapeutas, le respondió dándole una patada muy fuerte en los genitales, el paciente golpeado intentó responderle, pero al final se logró tranquilizarlos.⁸⁸ El agresor siempre quiso ingresar al grupo de música, pero no se lo consideraba prudente por su comportamiento. Se pensaba que la música podría ayudarlo a superar su agresividad pero el temor estaba en el no saber si acarrearía conflictos al interior del grupo que dañaran el ambiente de trabajo logrado hasta ese momento. A pesar de todo, se le permitió su incorporación al grupo de música sin observar conductas que pudieran alterar al grupo. Su comportamiento durante las clases a las que asistió fue aceptable, sin embargo, su conducta en la institución, con los terapeutas y sus compañeros seguía siendo inapropiada, y por otro suceso en el que estuvo inmiscuido; se bajó los pantalones y le mostró el pene a una de las integrantes de la unidad de estudio, lo cual le causó una profunda depresión,⁸⁹ fue retirado del grupo de música por orden de las directivas del CEHANI.

⁸⁶ Diario de campo, registro N 2707.

⁸⁷ Diario de campo, registro M 0408.

⁸⁸ Diario de campo, registro D 0607.

⁸⁹ Diario de campo, registro F 1208.

Una de las terapeutas, en medio de la conversación, les comentó a las investigadoras que los niños de la institución son muy manipuladores, es más, dijo que no sabía en realidad “qué tan deficientes pueden ser mentalmente porque son maestros de la manipulación”, afirmó que en alguna ocasión uno de ellos fue incluso capaz de calumniarla frente a uno de sus superiores. Uno de los profesores de educación física, opina igual que ella, que a veces las niñas “hacen show” aparentando estar tristes o que algo les duele sólo para que las consuele y al parecer son celosas con él. Dicha terapeuta también asevera que aunque están prohibidas las relaciones amorosas entre los pacientes, ellos hacen caso omiso de tal prohibición, y a veces, según ella, “se ven cosas muy fuertes”. Les recomendó a las observadoras que no los dejen salir del salón de clases sin seguimiento, y que si van al baño deben hacerlo de uno en uno. También dice que las niñas y los niños son “tremendos”, en especial el caso 3 F15, la terapeuta afirma que “ella es lo que popularmente se llama buscona”.⁹⁰

En otra oportunidad no se pudo llevar a cabo la actividad de cierre de semestre planeada ya que se produjo una pelea entre el caso 10 F20, el caso 5 M14 y el caso 11 M17 la cual dividió al grupo, los anteriormente nombrados estaban dispuesto a aislar al caso 3 F15, ella, según dicen es muy conflictiva. Los sucesos narrados conllevaron a la intervención de la directora de la división A.I.P.A del CEHANI quien afirmó que “ellos están convirtiendo en una isla” al caso 3 F15. Reunió en su oficina a todos los implicados en el problema y les dijo que las clases de música ya no eran voluntarias, y que ya no podían decir “si va fulano no va zutano”. El caso 8 F16 y el caso 7 F15 mostraron madurez al mantenerse al margen del problema y al no prestar atención a comentarios mal intencionados. Finalizada la reprimenda por parte de la directora de la división, el grupo fue conducido hasta el salón y se les comunicó que la actividad de cierre se cancelaba advirtiéndoles que de continuar con esa actitud el grupo se disolvería. El grupo se encuentra totalmente fragmentado, no hay confianza ni comodidad entre unos y otros, hay muchas situaciones de irrespeto, intolerancia, chismes, desconfianza que generan malestar y fastidio al interior del mismo.⁹¹

⁹⁰ Diario de campo, registro N 2907.

⁹¹ Diario de campo, registro D 2007.

8.3.2 Habilidades cognitivas

8.3.2.1 Lenguaje. Abarcar el lenguaje como tal y con todo lo que implica es un campo extenso, por ello hacer énfasis en algunos de los problemas del lenguaje hablado más evidentes en las personas con retraso mental como son: la pronunciación y escasas de vocabulario es lo más pertinente. Entre más joven se es, mayor es la probabilidad de progresar en las habilidades lingüísticas. Edades que oscilaban entre los 14 y 28 años pueden incidir de manera negativa en la consecución de resultados, no obstante se puede lograr algunos avances significativos.

El vocabulario y desarrollo de conceptos se logra en la escuela. Sin embargo no todos los Centros a los que asisten los individuos con discapacidades mentales son instituciones educativas, algunas de ellas son únicamente instituciones prestadoras de servicio, por eso a pesar de que los pacientes ingresan desde edades muy tempranas no aprenden lo necesario con respecto al lenguaje verbal y escrito. Esto quizá debería ser responsabilidad de los padres, pero el abandono y el rechazo hacía sus hijos es una barrera que obstaculiza mucho factores entre ellos la enseñanza. Esto no quiere decir que todos los estudiantes sean rechazados, existen casos en donde las familias les prestan toda la atención que requieren e influyen de manera determinante en la seguridad del educando la cual se evidencia en su comportamiento, por lo general estos niños son los que pueden leer y escribir de una manera apropiada. Con las personas que poseen lenguaje escrito la enseñanza es más efectiva y se consiguen progresos evidentes. Las personas que no presentan problemas en el lenguaje oral y escrito comparten con sus compañeros sus experiencias, son extrovertidos, y se mantienen alegres.

Con las personas que no poseen lenguaje escrito existen otras estrategias de enseñanza que se pueden utilizar, una de ellas es hacerles dibujar los objetos o situaciones que consideren son los correctos según la actividad. No obstante, la no uniformidad del grupo obstaculiza el desarrollo pedagógico y didáctico puesto que la rapidez con la que “entienden” los ejercicios las personas que pueden leer y escribir, no es la misma que tienen los estudiantes que no pueden hacerlo. La falta del lenguaje oral o escrito puede crear frustración al punto que tiene el potencial de aislar a las personas de la sociedad y con el tiempo causa problemas en el aprendizaje, y también puede ocasionar vergüenza y por ende introversión en el sujeto. Los problemas en ejecución motora, también se reflejan en la forma de articulación conduciendo de esta manera al fenómeno del habla inteligible, omisión de consonantes al inicio y al final de las palabras y desviaciones en el tono de la voz, en el volumen y en la calidad de los sonidos. Las anteriores dificultades no pueden ser superadas en su totalidad por la educación musical,

para tratar de resolver estos problemas se necesita trabajar con otro tipo de terapias. Los problemas motores obstaculizan la consecución de resultados positivos, los estudiantes que no presentan problemas motores son quienes más se benefician y obtienen avances significativos.

Desde la educación musical, la base fundamental para la enseñanza del lenguaje es el canto. Cantar es una práctica que supone la posesión de condiciones auditivas óptimas y de control, y perfecto funcionamiento del aparato de fonación, por ello se debe enfatizar en la enseñanza de una correcta respiración, al igual que trabajar con ejercicios que permitan una adecuada impostación de la voz predispuesta para el canto y para el habla. El canto por ser una forma de expresión generalmente apoyada en la palabra permite trabajar la articulación, acentuación y la respiración. Se considera prudente antes de iniciar a cantar, dar a conocer la canción por parte de las profesoras de manera hablada, una vez obtenida la correcta pronunciación y aprehensión por parte de los estudiantes, se les hace escuchar la melodía para que se familiaricen, una vez hecho esto, se da inicio al canto grupal.

8.3.2.2 Memoria. Los estudiantes con retraso mental presentan deficiencias en la memoria a corto plazo en lo que se refiere a captar y memorizar imágenes de objetos, listados de palabras, listados de números. También tienen dificultades para retener y almacenar brevemente esa información de modo que puedan responder de inmediato con una operación mental o motriz. El grado de afectación varía de una persona a otra, dada la extensión de estructuras cerebrales que están implicadas en ellas. Las dificultades de la memoria a largo plazo son mayores cuando la información es verbal que cuando es visual, por esto se debe trabajar con imágenes que se asocien con las notas o canciones que representan.

La memoria a corto plazo en los niños con retraso mental no aumenta con la edad a la velocidad con que lo hace el resto de la población, esta tendencia se mantiene hasta la edad adulta y por eso es necesario iniciar con prontitud para tener menos problemas en las demás áreas cognitivas y en los aprendizajes de la vida diaria. Las personas discapacitadas mentales con edades medias, o sea aquellas que se encuentren entre la adolescencia y la adultez, tienen sus habilidades cognitivas prácticamente formadas, de ahí que uno de los problemas que con mayor frecuencia se enfrentan los profesores de música que trabajan con esta población es la poca o nula retención de información que poseen.

Se podría decir que uno de los primeros problemas a que se debe enfrentar los docentes de música es encontrar ejercicios que de manera sistemática, rigurosa, a la vez inteligentes y que lleven una secuencia lógica, consigan mejorar la memoria a corto y a largo plazo de los pacientes con retraso mental. A pesar de su edad se puede trabajar para mejorar su memoria, ya que de no hacerlo el retardo cognitivo crece y contribuye a que el grado de deficiencia mental se mantenga en niveles bajos.

La transferencia de lo aprendido y almacenado en la memoria de corto plazo a la de largo plazo se puede ver afectada por diferentes variables, las más comunes son: interés, atención, cansancio, elementos distractores, importancia del suceso, estado general de la persona, etc. Algunos individuos con retraso mental no demuestran ningún interés por las clases de música, la atención se dispersa en poco tiempo, el cansancio es notorio después de alguna actividad que les exige movimiento o concentración, se distraen con cualquier objeto o persona ajeno a la clase, y en ocasiones se encuentran en estados de depresión, ansiedad e hiperactividad. En estas personas existen claros problemas en la consolidación de la memoria, unos como se explicó anteriormente por atención o motivación, pero otros se deben a carencias en las conexiones neuronales y a deficiencias en ciertas áreas del cerebro como el hipocampo. Por esto la mejor manera de consolidar la información es a través de la repetición y utilizar diferentes órganos sensoriales en la enseñanza; la vista, el oído, el tacto, todos ellos utilizados en la realización de los talleres.

Un ejemplo claro de lo anterior, fue el aprendizaje de los estudiantes del mosaico Son Sureño – El Miranchurito, los terapeutas del Centro colocaron repetidamente una grabación de esta canción a lo largo de la jornada, esto con el fin de ayudar a los pacientes a memorizarla en un menor tiempo lo cual sirvió de manera considerable en el aprendizaje de los pacientes puesto que a pesar de no haber abordado hasta ese entonces la afinación y el ritmo ya se encontraban avances significativos.⁹²

Las observaciones consignadas en el diario de campo dan evidencia de la poca retención de información por parte de la unidad de estudio: A continuación se les hace preguntas acerca del tema abordado la clase pasada, sin embargo la gran mayoría de ellos parece no haber aprendido o no acordarse de nada a pesar que en la pasada clase algunos estudiantes pudieron responder las preguntas correspondientes al taller.⁹³ El problema se incrementaba con los fines de semana

⁹² Diario de campo, registro N 0807.

⁹³ Diario de campo, registro N 0607.

puesto que la falta de actividad de los pacientes afectaba su memoria.⁹⁴ Por lo anterior se llegó a la determinación que a partir de la semana quince de trabajo y debido a los resultados obtenidos con el grupo ocasionados tanto a la pérdida de clases como a la falta de constancia en la conformación del mismo, se dedicara las sesiones restantes a reforzar las temáticas vistas hasta ese momento para afianzar la memoria a largo plazo de los pacientes, ya que de incursionar en nuevas temáticas se corría el riesgo de que éstas no quedaran bien cimentadas en la memoria de los estudiantes y que las ya aprendidas quedaran en el olvido. Por lo tanto se decidió trabajar los mismos tópicos del último taller, que era el resumen de todo lo aprendido hasta ese instante, con variaciones en las estrategias didácticas y en el repertorio manejado.⁹⁵

8.3.2.3 Coordinación. Los problemas de motricidad con los que cuentan algunos individuos con retraso mental son: parálisis de las dos piernas (paraplejía), parálisis a partes iguales a cada lado del cuerpo (diplejía), parálisis ligera de las dos piernas (hemiparesia), esto les genera mala postura, mala coordinación y mala manipulación de objetos, y por ende no les permite realizar algunos ejercicios rítmicos que sus demás compañeros hacen con naturalidad aunque no con precisión. Otro es el caso de los pacientes que no presentan parálisis pero sí poseen problemas de motricidad, presentan inconvenientes al correr, al saltar y llevar el pulso con su cuerpo, atarse los cordones de los zapatos, sus movimientos son lentos y a destiempo. Las dificultades motoras acarrearán conflictos en la relación con sus compañeros, lo que provoca episodios de soledad, aislamiento y rechazo. El abordaje del ritmo con estos pacientes es limitado debido a su condición, por consiguiente no se pueden obtener resultados positivos en cuanto a movilidad, sin embargo los ejercicios rítmicos les sirven para integrarse, socializar y mejorar su autoestima y confianza. Se puede observar en la investigación que las mujeres son las que presentan mayores deficiencias motrices que los hombres. Cabe señalar que los problemas de ritmo no son directamente proporcionales a las dificultades motrices, suele suceder muy a menudo que aquellos que no presentan problemas de motricidad sí presentan serios problemas en el ritmo musical.

Si se desea abordar la enseñanza del ritmo musical con aquellas personas que sufren problemas de motricidad a través de la rítmica Dalcroze se debe hacer con algunas precauciones debido a la necesidad de velocidad y coordinación que exige y las cuales no poseen algunos de los estudiantes. Los ejercicios rítmicos deben encaminarse en lograr que los educandos tomen conciencia de las distintas partes de su cuerpo, realizando movimientos amplios, estiramientos,

⁹⁴ Diario de campo, registro M 2508.

⁹⁵ Diario de campo, registro M 2808.

desplazamientos por el espacios a diferentes tempos (lento – rápido). Estos ejercicios les sirven en la locomoción (desplazamiento) y en el equilibrio (cambio voluntario de posición). En general la motricidad también incide en una mayor intelectualización, y en un nivel mayor de atención, imaginación, percepción, etc. Los estudiantes que no presentan problemas de motricidad graves son quienes logran resultados positivos en llevar el ritmo con su cuerpo.

Diferentes registros en el diario de campo dan información acerca de los problemas motrices de la unidad de estudio: Cabe anotar que el caso 7 F15, presenta algunas dificultades para la actividad de marcha debido a su problema físico en una de las piernas, pero demuestra buena disposición en clases e intenta realizar todos los ejercicios que se le proponen.⁹⁶ Hoy ingresó una nueva integrante a la unidad de estudio: el caso 8 F16, quien presenta algunos problemas motores; utiliza silla de ruedas pero cabe anotar que sí posee movilidad en sus piernas, se le dificulta hablar y realizar algunos movimientos con sus brazos.⁹⁷ Hoy ingresó un nuevo integrante al grupo de música se trata del caso 14 M15, de él hay que anotar que posee problemas de movilidad en las piernas, razón por la cual se debe tener precaución con los ejercicios que impliquen movimiento o desplazamiento físico. La clase comenzó con un estiramiento de cuerpo, algunos estudiantes que presentan problemas físicos no pueden realizar todos los ejercicios: el caso 13 F16 tiene poca movilidad en los brazos, el caso 7 F15 en los pies, el caso 14 M15 debe permanecer sentado pues tiene problemas en sus piernas.⁹⁸ Se procura no intensificar mucho en el estiramiento porque hay tres pacientes que presentan problemas físicos: el caso 8 F16, el caso 2 M17 quien fue sometido a una operación de espalda, y el caso 7 F15, quien tiene problemas en sus piernas y le cuesta mantener el equilibrio al realizar algunos movimientos. Luego se realizó ejercicios de respiración abdominal, pero tampoco se sintió que fuera prudente hacer algunos que estaban planeados, porque el caso 8 F16 no puede mover bien sus brazos, tanto por sus problemas motores como por la misma silla de ruedas.⁹⁹ Se cree que el caso 7 F15 se ve más relajada que al principio, al igual que el caso 9 F28 sin embargo a ésta, le falta mucha plasticidad en su cuerpo, es muy tiesa en sus gestos y sus movimientos, pero se esfuerza por mejorar.¹⁰⁰

8.3.2.4 Concentración – Atención. La sociedad ha aislado a esta población por creerla poco o nada capacitada para realizar trabajos de importancia, confinándola al olvido ó a trabajos netamente funcionales. No es raro ver a personas con

⁹⁶ Diario de campo, registro N 0807.

⁹⁷ Diario de campo, registro N 2707.

⁹⁸ Diario de campo, registro M 1408.

⁹⁹ Diario de campo, registro M 2707.

¹⁰⁰ Diario de campo, registro D 0607.

discapacidades mentales trabajando en los baños de los centros comerciales o hipermercados, pareciera ser que este es el único futuro para estas personas. Los discapacitados mentales tienen trastornos de atención los cuales afectan la habilidad de enfocarse detalladamente en algunas cosas como leer, jugar, escuchar una lectura o música que no sea de su gusto. Se distraen fácilmente con ruidos, movimientos (internos y externos) o sus propios pensamientos. Sin embargo, sí prestan atención a las cosas que les interesan, como cantar o escuchar música (de su gusto). Cuando los pacientes empiezan a sentir cansancio su atención disminuye y por ende su rendimiento, de igual manera cuando se requiere en una actividad guardar silencio y concentrarse en la escucha de sonidos de su entorno, algunos estudiantes responden lo mismo que sus compañeros denotando inseguridad en su respuesta, esto sucede porque se distraen o se colocan a imaginar cosas.

A sí mismo, reaccionan con lentitud a las órdenes de las profesoras, por lo que se requiere un mayor tiempo en la ejecución de una actividad. El desarrollo de la atención es fundamental para que estas personas realicen cualquier tipo de ejercicios con menos dificultad, las personas con retraso mental necesitan, como ningún otro, elevar el grado de concentración que les permita desempeñarse en diferentes labores.

Las actividades deben ser pensadas en desarrollar las habilidades cognitivas asociadas a su condición de retraso mental a través de la educación musical, con el fin de estimularlas y potencializarlas en función de la solución de sus dificultades y defectos, y la necesidad de lograr que la enseñanza – aprendizaje sea de una manera factible tanto para el estudiante como para el docente o terapeuta.

En el diario de campo se evidencia lo anterior: Cabe anotar que los casos 10 F20 y 4 F16 no mostraron ningún interés por las actividades, pasándose distraídas la mayoría del tiempo lo cual se evidenció en los resultados, estos dos casos no pudieron ni responder ni hacer nada de lo solicitado.¹⁰¹

Luego, una de las investigadoras quien se encuentra caminando silenciosamente por el salón, tocaba en el hombro a cada estudiante, al azar, y este decía la palabra que había pensado. Entonces los demás debían adivinar de quien se trataba. Durante esta actividad se presentaron inconvenientes ya que a los pacientes les cuesta concentrarse y mantener silencio, por eso se hacía necesario

¹⁰¹ Diario de campo, registro O 3007.

reubicarlos en el espacio para evitar que la identificación del sonido se realizara más por la ubicación del mismo que por el timbre.¹⁰²

Después de los ejercicios de respiración se les pidió a los pacientes que cerraran los ojos y se concentraran en los sonidos de su entorno. Fue difícil lograr que guardaran silencio. Al caso 3 F15 le gusta mucho este ejercicio, pero al final se hace la dormida, ó no se sabe si se duerme de verdad. Al terminar el ejercicio se les preguntó qué tanto habían escuchado, la mayoría de los pacientes dijeron haber escuchado entre tres y cuatro sonidos. El caso 8 F16 sólo dijo que había escuchado “lo mismo” que una de sus compañeras, puede ser por falta de atención, pero de todas maneras denota inseguridad en su respuesta. El caso 1 M18 dijo que sólo escuchó unas sillas y nada más. El caso 2 M17 no logra comprender aún la esencia del ejercicio, utiliza el tiempo con los ojos cerrados para soñar e imaginar cosas. Al preguntarle qué había escuchado dijo que vio que iban en un carro con el caso 1 M18 y el caso 3 F15, y luego vio la fiesta de quince años del caso 3 F15, y cosas por el estilo, y que “todos eran felices”. Al explicarle el ejercicio con mayor detenimiento ya pudo decir algunas de las cosas que escuchaba mientras soñaba. Algo similar ocurrió con el caso 9 F28, quien describió algunos sonidos y dijo que vio una imagen, la de “la Virgen Santísima”.¹⁰³

8.3.3 Habilidades musicales. Las diferentes habilidades musicales; afinación, entonación, ritmo y melodía, permiten el desarrollo no sólo de habilidades musicales, se puede aprovechar los beneficios que la música brinda para tratar de corregir algunos trastornos del lenguaje, memoria, atención y motricidad asociados al retraso mental. En las sociedades modernas gracias al consumismo y a la producción en masa, las personas tienen acceso a la escucha en la radio, la televisión y el internet de todo tipo de géneros musicales los cuales no se caracterizan precisamente por su calidad, por ello los individuos están bombardeados y condicionados a que sus gustos musicales varíen entre música de despecho, reggaetón, vallenatos, tropical y pop. Por lo general en Colombia la música clásica no se encuentra dentro de las audiciones diarias de una persona, existen casos en los cuales afirman "odiarla", nunca haberla escuchado o no interesarles. Por todo lo anterior es aconsejable trabajar con los estudiantes en diferentes talleres relacionados con la "Limpieza de oídos", lo ideal sería que los estudiantes escuche este tipo de música diariamente, pero ya es un logro conseguir que pierdan la prevención hacia la música clásica así no se consiga incluirla dentro de sus gustos musicales. De igual manera se podría decir que la mayoría de personas y en especial los individuos con discapacidades mentales no

¹⁰² Diario de campo, registro N 0107.

¹⁰³ Diario de campo, registro N 2707.

han tenido la oportunidad de acceder a la educación musical dentro o fuera de sus instituciones prestadoras de servicio. El no haber tenido nunca contacto con la educación musical y/ó la escucha de música de calidad es un factor que incrementa los problemas rítmicos y de afinación.

Los individuos con retraso mental presentan dificultades en todos los ejercicios tanto de ritmo como melodía. En ocasiones estas personas a pesar que parecen comprender los ejercicios no pueden hacerlos de manera correcta. Algunos de estos individuos logran realizar actividades como desglosar palabras en sus componentes silábicos e identificar cual es la sílaba acentuada, no obstante existen casos en lo que no pueden hacerlo por más que sea repetido el tema. La carencia o insuficiencia de lectura y escritura dificulta la realización de algunas actividades retrasando el proceso por lo cual se puede hacer necesario utilizar otras estrategias de enseñanza. Otro problema que presentan los pacientes con discapacidad mental es la dificultad en llevar el pulso con su cuerpo aunque quienes persisten con estos problemas sean quienes tienen discapacidades motoras, por su misma condición. Se podría decir que quienes no presentan dificultades motrices son los que superan sus dificultades rítmicas.

Por medio de melodías sencillas se inicia a los pacientes en el conocimiento de intervalos melódicos de tercera menor (sol – mi) con el propósito que los estudiantes interioricen estos dos sonidos lo mejor posible. El objetivo es completar de manera cronológica y progresiva la escala pentatónica, permitiéndoles a los pacientes evidencien de una forma práctica qué es la melodía,¹⁰⁴ este objetivo puede no llevarse a cabo por diferentes factores como la poca retentiva de los estudiantes hacia la información, obstaculizando y retrasando el cronograma de actividades planeadas por los docentes o investigadores al inicio del proceso.¹⁰⁵ Los pacientes con retraso mental evidencian serios problemas de afinación,¹⁰⁶ unos en mayor medida que otros, aunque es posible conseguir algunos avances,¹⁰⁷ en ocasiones los que más problemas presentan se dejan arrastrar del grupo y se afinan.¹⁰⁸ A los educandos con retraso mental también se les dificultaba retener sonidos, en ocasiones presentan retrocesos en el trabajo musical debido a la falta de práctica o a la pérdida constante de clase.¹⁰⁹

¹⁰⁴ Diario de campo, registro: F 1408.

¹⁰⁵ Diario de campo, registros: N 2007, M 2508, M 2008.

¹⁰⁶ Diario de campo, registros: N 1507, N 2707, D 0607, F 1408, F 1908, F 2108, M 1408.

¹⁰⁷ Diario de campo, registro: M 1408.

¹⁰⁸ Diario de campo, registro: N 2707.

¹⁰⁹ Diario de campo, registro: D 0607.

En conjunto con el canto se debe instar en una correcta respiración, utilizando la parte abdominal para ello. La población en general está acostumbrada a respirar de una manera inapropiada encontrándose malos hábitos en su respiración, la mayoría de los seres humanos únicamente utilizan la parte superior del tórax y los hombros para respirar,¹¹⁰ por eso es necesario la realización dentro de los talleres de ejercicios de calentamiento e impostación de la voz con ejercicios como el carrito, bostezo y la sirena de forma ascendente y descendente e imitación de sonidos en diferentes alturas a los cuales se les piden que lleguen a través de glisandos; estos ejercicios son apropiados para obtener avances en este campo.¹¹¹ Con respecto a imitar y retener sonidos en un tiempo prolongado estas personas no presentan mayores inconvenientes (aunque existen excepciones).¹¹² En este punto cabe anotar que sí existen estudiantes que a pesar de sus diferentes discapacidades presentan habilidades y destrezas innatas para la música.¹¹³

En cuanto al ritmo se trabajaron ejercicios asociados al valor de las figuras de nota blanca y negra representadas con raya y punto respectivamente. Se trabajó el ritmo implícito en palabras conocidas por ellos como sus propios nombres, nombres de animales etc., dividiendo la palabra en sílabas, buscando el acento y por último representando el ritmo gráficamente, utilizando el sistema de puntos y líneas, teniendo en cuenta que la línea va en la sílaba acentuada y los puntos en las sílabas restantes.¹¹⁴

8.4 ENSEÑANZA MUSICAL Vs EXPLORACIÓN ARTÍSTICA CREADORA A NIVEL EXPRESIVO

Al emprender la enseñanza musical en personas con discapacidad, el docente se encontrará con algunas preguntas de cuya respuesta depende toda la planeación y el desarrollo del proceso con sus estudiantes. Se ha tomado algunas como ejemplo: ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñarlo? ¿Por qué enseñarlo? ¿Para qué enseñarlo? ¿Con quién? ¿Con qué? Al iniciar el proceso investigativo que ahora está por concluir, las respuestas que se encontraron, y en las que se basó todo el trabajo con la unidad de estudio conformada por pacientes con retraso mental leve del CEHANI, fueron las siguientes:

¹¹⁰ Diario de campo, registro: M 1408.

¹¹¹ Diario de campo, registro: N 2707.

¹¹² Diario de campo, registros: N 2007, N 2207, N 2707, A 0108, A 0408, A 0808, A 1108, A 1508.

¹¹³ Diario de campo, registro: M 1408.

¹¹⁴ Diario de campo, registros: D 1107, D 1307, M 1808, M 2108, A 0108, A 0408, A 0808, A 1108, A 1508:

- ¿Qué enseñar? Música (canto, ritmo, melodía)
- ¿Para qué enseñar música a una población con retardo mental leve? Para desarrollar en ellos habilidades cognitivas a través de la actividad musical.
- ¿Por qué? porque la actividad musical se ofrece como una herramienta que puede ayudar en el desarrollo de habilidades cognitivas tales como la atención, concentración, memoria y lenguaje, al mismo tiempo que genera gusto por la música y algunas destrezas musicales.
- ¿Cómo enseñarla? Por medio de una serie de talleres creados para tal fin, que no dejan de lado la educación musical, pero que tampoco convierten el virtuosismo en un objetivo. Son talleres que utilizan herramientas de la educación musical con el fin de ayudar a las personas con retraso mental a incrementar sus capacidades cognitivas. Los talleres se basan en distintos métodos, principalmente en los propuestos por Zoltán Kodály, Dalcroze y Schafer. Adaptando todos los ejercicios creados para que no resulten riesgosos ni excluyentes bajo ningún punto de vista para ningún miembro del grupo, ejercicios que puedan ser desarrollados de igual manera por todos los estudiantes con retardo mental leve.
- ¿Con quién? El equipo de coinvestigadoras, con la colaboración de asesores y con el apoyo de la institución.
- ¿Con qué? Recursos: Objetos que produzcan distintos timbres e intensidades de sonidos (Ej: papel, alfiler, etc.), grabaciones, instrumentos musicales, diapasón, colchonetas, cuentas, tablero, marcadores, impresora, papel.

Hoy, un par de años después y desde una perspectiva un poco más amplia debido a múltiples experiencias y conocimientos adquiridos por parte de las investigadoras en otras ramas del arte y del saber en general, cabe replantearse por completo las respuestas dadas en ese entonces, e incluso las preguntas mismas. En primer lugar habrá que preguntarse si la música es el único o el mejor camino artístico por el que se puede guiar a estas personas o si ello solo obedece a la limitada percepción del arte y del mundo que posee el docente. Generalmente, los alumnos terminan aprendiendo lo que el docente sabe. Pero es una responsabilidad pedagógica cuestionarse al respecto: ¿Es lo que el

docente tiene para enseñar lo que el alumno en realidad necesita aprender? ¿No sería más útil para los estudiantes que el docente tuviese la capacidad de ayudarlos a descubrir qué es lo que necesitan, hacia donde los lleva su inclinación artística y creadora? El problema es que los profesores generalmente parecen ignorar que toda persona posee esa capacidad creadora, así sea de una manera meramente expresiva. Pero esa negación es una incapacidad del maestro, mas no de sus alumnos. Por todo lo anterior, se ha visto la necesidad de replantear los cuestionamientos pedagógicos, y sus respuestas, de la siguiente manera:

- ¿Para qué enseñar ARTE a una POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD? Para generar un espacio donde cada individuo, sin importar los trastornos físicos y mentales que padece y en qué grado, se reconozca como un ser creador. Para que adquiera conciencia de sus potencialidades, con respeto y amor hacia su propia condición y hacia la de los demás, para que sea capaz de explorar las posibilidades únicas que le ofrece su ser, entendido de manera holística como la interacción espíritu-mente-cuerpo, y así mismo las posibilidades que se encuentran en la creación de lazos de comunicación y de interacción cooperativa con el otro a través del arte.
- ¿Por qué? porque el arte es sanador. Porque toda persona es capaz de crear, y si puede crear puede creer en sí misma. Porque estas personas no solo requieren adaptarse a una sociedad que va a un ritmo diferente al suyo, sino que también necesitan hacerse a un espacio que les permita crear dentro de esa sociedad.
- ¿Con quién? Aquí se hace necesaria toda la cooperación interdisciplinar con la que se pueda contar. No hay límites.
- ¿Qué enseñar? Mecanismos de exploración artística creativa a nivel expresivo inicialmente, sin abandonar la idea de perfectibilidad y progreso en el nivel de creatividad.
- ¿Con qué? Recursos: Materiales para construir instrumentos musicales, títeres, escenografías. Instrumentos musicales convencionales, colores, pintura, papel, cartón, cuentos, grabaciones, colchonetas, tablero, marcadores, computador, impresora, etc.

- ¿Cómo? Desaprendiendo los múltiples modelos fragmentados de enseñanza artística. Comprendiendo que estas personas no necesitan solo aprender a cantar o a tocar un instrumento o a pintar un cuadro, a bailar una canción, a representar un personaje, etc. Todo ser humano es artista, y todo artista necesita algo fundamental: crear. Y cuando un artista no se reconoce a sí mismo como creador, lo que requiere es explorar una gran cantidad de herramientas de toda clase para hacerlo, y la labor del docente debería estar encaminada a acompañar esa búsqueda, a presentarle a su estudiante todos los caminos por los que puede optar para convertirse en un ser creador. Lo anterior no significa que el docente deba ser un experto en todas las ramas del arte, sino que tenga herramientas para explorar y hacerlas vivenciales para sus alumnos, para que ellos escojan. Eso solo es posible si los docentes del arte comprenden que enseñar su especialidad corresponde más a su propia necesidad que a la de sus estudiantes. Entonces, la incursión de un estudiante hacia una rama específica del arte debería hacerse solo después de una iniciación artística general, basada en la intuición del estudiante y en la inclinación emocional que pueda generar hacia esta. No se quiere decir que enseñar una sola rama del arte sea hacer un daño a los alumnos, pero posiblemente se esté privando a la mayoría de estos de reconocerse como artistas creadores más que como simples repetidores.

Deben construirse ejercicios integrados por varias manifestaciones artísticas, y pensados desde lo colectivo, donde cada persona asume un rol fundamental y diferenciado del de los demás, dicha diferenciación debe darse desde la inclinación artística del estudiante y no desde su incapacidad para asumir otra función; El profesor debe enfatizar siempre en la posibilidad, no en la incapacidad, a pesar de que las personas con cualquier tipo de discapacidad probablemente ya han aprendido a convivir con esta y con el hecho de que la mayoría de las demás personas no la poseen. Es por este tipo de situaciones que ellos tienen generalmente una inteligencia emocional desarrollada, ya que han vivido bajo condiciones diferentes, algunos durante toda su vida. Tal vez se está subestimando su capacidad emocional cuando se trata de protegerlos, durante las clases, de las mismas condiciones que deben enfrentar día a día. Ellos probablemente ya han aceptado que no pueden realizar los mismos ejercicios que sus compañeros, o por lo menos no de igual manera.

El trabajo del docente no debería estar encaminado a producir un ambiente de negación del problema del estudiante al igualar las condiciones del resto de sus compañeros a las suyas. Tal vez la solución radique en instituir un ambiente de cooperativismo, en donde a cada alumno se le adjudique una función de igual importancia que las de sus demás compañeros, de acuerdo no a su discapacidad si no a sus gustos e inclinaciones artísticas, generando en el grupo la conciencia

de construcción colectiva y de la importancia que posee cada miembro del grupo dentro de esa construcción.

No se pide al docente de música que considere su arte como algo inferior y mucho menos que lo abandone. Sólo se le pide que habra su mente hacia otras manifestaciones artísticas y demás campos del conocimiento, lo cual no atenta contra la música sino que, por el contrario, la engrandece. No se le pide abandonar la idea de generar un proceso intelectual con sus estudiantes, pero se le solicita que no deje de lado los procesos expresivos, intuitivos y creadores que son los que marcan la diferencia entre el arte y la repetición.

Solo cada individuo puede decidir si la música es su camino y su meta. Esa no es la labor del maestro. Este no puede hacer más que presentársela como una valiosa compañía en el camino que su alumno escoja y darle herramientas para hacer de ella algo útil en ese camino, cualquiera que sea.

9. CONCLUSIONES

Los bloqueos mentales debido a la ansiedad y la baja autoestima se convierten en un problema de enseñanza – aprendizaje. Los problemas de autoestima que pueda presentar un individuo se verán reflejados como dificultades en sus procesos de aprendizaje, debido a la formación de obstáculos mentales a veces imaginarios y la vulnerabilidad al estrés y a los sentimientos de enfado, de pérdida y/o tristeza a los que se ven sometidos. Los juegos, los cantos y los continuos halagos son herramientas a tenerse en cuenta durante los procesos de la enseñanza – aprendizaje.

Las habilidades cognitivas en personas con retraso mental en edades medias están prácticamente formadas, de ahí la poca o nula retención de información que poseen, por ello se considera al conductismo como una herramienta pertinente para trabajar con personas discapacitadas mentales.

Cuando se enseña música a un grupo de personas con diferentes tipos de discapacidad mental y física, es importante, sobre todo en la enseñanza del ritmo, al emplear métodos como la Rítmica de Dalcroze, adaptar los ejercicios de manera tal que no ponga en riesgo a los pacientes que poseen problemas motores y que no resulten excluyentes para algunos de ellos. De otra manera puede verse afectada tanto la integridad física como emocional de estas personas. El abordaje del ritmo con pacientes que poseen problemas motores es limitado y por ende no se pueden obtener resultados positivos en cuanto a movilidad, sin embargo los ejercicios rítmicos les sirven para integrarse, socializar y mejorar su autoestima y confianza, lo cual beneficia su capacidad de aprendizaje. Los educandos que no presentan problemas de motricidad graves logran mejores resultados en llevar el ritmo con su cuerpo que aquellos que sí los poseen. Sin embargo los problemas de ritmo no son necesariamente causados por las dificultades motrices, suele suceder muy a menudo que aquellos que no presentan problemas de motricidad sí presentan serios problemas en el ritmo musical.

El manejo del tiempo debe ser flexible en el trabajo con personas con discapacidad, ya que generalmente los grupos son heterogéneos en cuanto a los tipos de discapacidad y el grado de éstas, y por ello los ritmos individuales son muy diferentes. Esto se evidencia en aspectos como el tiempo que toma cada paciente en asimilar un conocimiento, que puede variar considerablemente de uno a otro, o el tiempo de desplazamiento de algunas personas, que puede ser de mayor duración que el de sus compañeros.

El comportamiento de un individuo varía de acuerdo a sus capacidades sociales, de comunicación y comprensión. Así mismo, el desarrollo social es influido por diferentes factores: temperamento, personalidad, sus propias capacidades cognitivas, ambiente familiar, entre otros.

El comportamiento social de un individuo es determinado en cierta medida por el grado de aceptación de la sociedad hacia el mismo. El rechazo afianza aun más la conducta negativa puesto que esta se produce para comunicar una situación angustiosa o simplemente por llamar la atención. La aceptación y el apoyo de la familia hacia una persona con discapacidad mental adquieren un papel de importancia en la prevención de comportamientos negativos en una persona, o para ayudarla a superar dichos comportamientos. Lo ideal sería trabajar desde el nacimiento en solucionar el conflicto que afecta a los padres debido a las diferencias entre el hijo que desearon y su hijo real para evitar la aparición de algunas patologías de la conducta o del desarrollo.

Entre más joven se es, mayor es la probabilidad de progresar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Edades que oscilan entre la adolescencia y adultez inciden de manera negativa en la consecución de resultados, no obstante se pueden lograr algunos avances significativos.

Al abordar el desarrollo del lenguaje desde la educación musical, el canto se constituye como una herramienta que favorece tal objetivo; por ser una forma de expresión generalmente apoyada en la palabra permite trabajar la articulación, pronunciación, respiración y adquisición de vocabulario.

Por lo general los niños que pueden leer y escribir de una manera apropiada son aquellos a quienes su familia les prestan atención y apoyo. Con estas personas la enseñanza es efectiva y se consiguen progresos evidentes. Los individuos con discapacidades mentales que no presentan problemas en el lenguaje oral y escrito comparten con sus compañeros sus experiencias, son extrovertidos, y se mantienen alegres.

Se debe trabajar para mejorar la capacidad de memoria de las personas con discapacidad mental, ya que de no hacerlo el retraso cognitivo crece contribuyendo a que el grado de deficiencia mental se mantenga en niveles altos.

Los resultados varían de acuerdo a la edad de los pacientes, viéndose mayormente beneficiadas las personas de menor edad.

Existen dos factores que inciden de manera negativa en la consecución de los diferentes objetivos propuestos por un proceso pedagógico, estos son: la constante pérdida de clases y la inestabilidad en la conformación de la unidad de estudio debida al ingreso y retiro de los integrantes de la misma o a la inasistencia. Lo anterior obstaculiza y retrasa el proceso y el cronograma de actividades diseñado por los docentes o investigadores. La estabilidad de un grupo incide directamente en el progreso del mismo, y depende de factores como la motivación, la calidad de las relaciones interpersonales, el compromiso adquirido por sus miembros y el compromiso adquirido por la institución para con el grupo.

Según los planteamientos de los estudios en programación neurolingüística, el lenguaje no solo expresa realidades, sino que además las construye. Por lo tanto el docente debe propender para que el lenguaje utilizado dentro del aula genere conductas positivas en el grupo y en cada individuo, en un ambiente de respeto y tolerancia.

El docente debe ser una figura de autoridad para los alumnos; esto quiere decir que su sola presencia origine conductas positivas dentro del grupo, tales como respeto y buena disposición hacia las actividades de su clase y hacia el aprendizaje en general. Diferentes variables como: interés, atención, cansancio, elementos distractores, importancia del aprendizaje, estado general de la persona, etc., son determinantes en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en la obtención de progresos. Por lo tanto para el docente es fundamental lograr que los estudiantes mantengan el interés en la clase.

Los grupos deben estar conformados por un máximo de diez personas; de esta manera son manejables y el docente podrá atender oportunamente a las necesidades de cada uno de sus estudiantes de manera personalizada. La no uniformidad del grupo en los aspectos cognitivos obstaculiza el desarrollo pedagógico y didáctico; se puede buscar la homogeneidad del grupo alrededor de ciertas características para propiciar un avance equilibrado en el aprendizaje a nivel grupal. Sin embargo en la mayoría de casos se encontrarán grupos ya conformados que suelen ser heterogéneos en cuanto a sus características de discapacidad cognitiva y física, con los cuales es factible trabajar en musicoterapia y/o alrededor de lo que se ha denominado aquí como exploración artística creadora, a nivel expresivo inicialmente.

La práctica de la musicoterapia es algo que no se debe tomar a la ligera, sobre todo cuando sobrepasa el ámbito preventivo. Cuando se trata de casos clínicos se hace imprescindible la presencia de un profesional en el área durante las sesiones para garantizar un proceso y cierre adecuados, ya que de otra manera puede resultar contraproducente para el paciente e incluso para la salud mental del propio terapeuta.

Las dificultades encontradas en el aprendizaje de la afinación en pacientes con retraso mental, más que deberse sus deficiencias cognitivas – que de todas maneras influyen en algún grado- se atribuyen a la falta de refuerzo.

Toda persona es capaz de crear, y si puede crear puede creer en sí misma. Las personas con discapacidad mental no solo requieren adaptarse a una sociedad que va a un ritmo diferente al suyo, sino que también necesitan hacerse a un espacio que les permita crear dentro de esa sociedad. Cada individuo debe tener la oportunidad de escoger y asumir su rol de artista creador desde sus inclinaciones artísticas, sus gustos y sus capacidades, jamás desde su incapacidad para optar por uno distinto. Por eso es importante la exploración entre las diversas formas de creación artística.

BIBLIOGRAFÍA

BACHMANN, Marie. La rítmica Jacques-Dalcroze, una educación por la música y para la música. Madrid: Ed. Pirámide. 1998. 276 p.

BARENBOIM, Daniel. El Sonido es la vida el poder de la música. Bogotá D. C: Grupo Editorial Norma, 2008. 203 p.

BERLIOZ, Sergio. Educar con música. Santafé de Bogotá, D.C: Ediciones Aguilar, 2002. 149 p.

BIJOU W, Sidney. Modificación de conducta. México: Editorial Trillas, 1979. 243 p.

CAMBRON, Lucas. Escuelas que aprenden. 2 ed. Bogotá: Editorial Norma, 2002. 630 p.

CHANCE, Paul. Aprendizaje y conducta. México-Santafé de Bogotá: Ed. El Manual Moderno, 1995. 358 p.

DROWATZKY, John. Educación física para niños deficientes mentales. Buenos Aires: Editorial Panamericana, 1981. 206 p.

ELLIOTT, John. La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata, 1994. 331 p.

FRANZOI, Stephen. Psicología social. México, D.F: Mac Graw Hill Editores, 2007. 568 p.

GAUNA, Gustavo. Entre los sonidos y el silencio. Musicoterapia en la infancia: clínica y teórica. Rosario: Editorial Artemisa, 1996. 154 p.

GARDNER, Howard. Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. N.Y: Basic Books, 1983. 448 p.

GOLEMAN, Daniel. Inteligencia Social: La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas. México: Editorial Planeta, 2006. 573 p.

JIMÉNEZ, Jaime. La prevención en el aprendizaje de la lectoescritura. Madrid: Editorial General Pardiñas, 1983.

LIEURY, Alan. La memoria. Barcelona: Herder. 1978. 252 p.

LÓPEZ, Ernesto. El enfoque cognitivo de la memoria humana. México: Editorial Trillas, 2002. 136 p.

LUCATO, Marco. El método Kodály y la formación del profesorado de música. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/lucato/index/htm>.

MEGARGEE, Edwin. Dinámica de la agresión. México: Editorial Trillas, 1976. 315 p.

OJEDA, Jairo. Todos podemos contar. Caracas: FAID Editores, 2003. 88 p.

PEIRÓ, Sara. Programación de la psicomotricidad en la educación especial. Madrid: General Pardiñas, 1985. 166 p.

PEREZ, José. La lectura y escritura en la educación especial. Madrid: General Pardiñas, 1981. 172 p.

PONT, Pilar. Ejercicios de motricidad y memoria para personas mayores. Badalona: Editorial Paidotribo, 2007. 374 p.

RODRIGUEZ LÓPEZ, Jorge Uriel. Nuestro paisaje sonoro, http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=253&Itemid=253.

SÁNCHEZ, María Luisa. Ritmo y expresión corporal mediante coreografías. Barcelona: Editorial Paidotribio, 2007. 214 p.

SCHAFER, Murray. El Rinoceronte en el Aula. Editorial Ricordi. Buenos Aires, 1975. 86 p.

-----, Limpieza de oídos: Notas para un curso experimental. Buenos Aires: Ricordi. 1967. 63 p.

STERNBERG, R. J. Inteligencia humana II: Cognición, personalidad e inteligencia. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987. 215 p.

-----, -----, 3 ed. Barcelona: Ediciones Paidós, 1982. 825 p.

STOPELLO, María Luisa. Música, educación, desarrollo. Venezuela: Ed. Monte Ávila, 1994. 177 p.

SZONYI, Erzsébet. La educación musical en Hungría a través del método Kodály. Ed Corvina.

TORREALBA, Mary, El hemisferio derecho del cerebro como medio específico y estratégico en el aprendizaje del deficiente mental, http://www.geocities.com/meryibsen_tperez/Index.html

VILANOVA, José. Recuperación y desarrollo de la memoria. Madrid: Impresos y Revistas S.A, 1985. 91 p.

COLOMBIA. Ley General de Educación. Santa Fe de Bogotá: El pensador Editores, 1998. 203 p.

COLOMBIA. Constitución Política de Colombia. Bogotá: Editorial Derecho Colombiano, 1982. 209 p.

ANEXOS

Anexo A. Propuesta Pedagógica

TITULO

Educación Musical para el desarrollo cognitivo en personas con retardo mental.

LOCALIZACIÓN

Centro de Habilitación el Niño “CEHANI” – San Juan de Pasto, calle 18 No 45 – 49 Barrio Torobajo.

BENEFICIARIOS

Beneficiarios directos: Unidad de estudio

Beneficiarios indirectos: Familiares, “CEHANI”, comunidad en general.

NATURALEZA DE LA PROPUESTA

Descripción de la propuesta: esta propuesta está basada en un conjunto de talleres realizados a lo largo de la investigación, tomando como base las propuestas metodológicas de Murray Shaffer, Zoltán Kodály y Émile Dalcroze. Cada taller contiene un propósito y una estrategia de acción encaminados a desarrollar las potencialidades musicales y cognitivas de los estudiantes. Igualmente se describe los recursos humanos, materiales y evaluaciones necesarios para la realización de dichos talleres.

JUSTIFICACIÓN

Se considera a la música como un medio efectivo para estimular y potenciar las facultades intelectuales, afectivas, sensoriales, asociativas, además de posibilitar y afianzar la auto organización, autoafirmación, autoestima, autocrítica y los deseos de superación, modificando así los comportamientos ante sí mismo y ante los otros, fomentando la socialización como sano placer y como unión de esfuerzos

de los que se puede alcanzar algún éxito. A pesar de todo lo anterior, la música actualmente en Colombia ocupa el último lugar cuando se piensa en educación. Parece ser que la música no tiene otra finalidad que la de ser agradable al oído, desconociendo sus innumerables efectos sobre el ser humano.

Por medio de la música se pueden aprender cosas útiles sobre la vida y, sin embargo, la educación actual ha olvidado este campo. Desde el jardín hasta los últimos años de Colegio, incluso en las escuelas de música y en los conservatorios, la educación no está relacionada con el contenido real de la música y, por tanto, con su poder. La educación del oído es quizá mucho más importante de lo que se puede imaginar tanto para el desarrollo de cada individuo como también para el funcionamiento de la sociedad y, por ende, igualmente de los gobiernos.

Es difícil poder decir cuál es su poder y cuál es su verdadera utilidad. “Nada hay tan poderoso como el ritmo y el canto de la música, para imitar, aproximadamente a la realidad tanto como es posible, la cólera, la bondad, el valor, la misma prudencia, y todos los sentimientos del alma, como igualmente todos los opuestos a éstos”.¹¹⁵ Como diría Aristóteles “Los hechos bastan para demostrar cómo la simple narración de cosas de este género puede mudar la disposición del alma (...) Es, por tanto, imposible, no reconocer el poder moral de la música; y puesto que este poder es muy verdadero, es absolutamente necesario hacer que la música forme parte de la educación de los jóvenes”.¹¹⁶

En resumen, hay que tener en cuenta que la música es una fuente de formación y enriquecimiento personal tanto en el ámbito individual como social y por ende no se debe escatimar esfuerzos para convertirla en parte fundamental de la formación en los escolares, y en el caso específico, de los pacientes con retardo mental. Es por eso que se hace necesario realizar una propuesta pedagógico- musical que vaya encaminada a desarrollar las potencialidades tanto musicales como cognitivas de los estudiantes, beneficiando directamente a la unidad de estudio, e indirectamente a sus familias, a la sociedad y a la institución.

¹¹⁵ ARISTÓTELES. Política. Traducción de Patricio de Azcárate. Austral, 1941. Libro V, págs. 205 – 206, Citado por BARENBOIM, Daniel. El Sonido es la vida el poder de la música. Bogotá D. C: Grupo Editorial Norma, 2008. 23 p.

¹¹⁶ *Ibíd.*, p. 25.

DIAGNÓSTICO

Los principales tipos de problemas de conducta en los paciente con retardo mental eran: comportamientos auto lesivos, heteroagresividad, destrucción de objetos, hábitos atípicos y repetitivos (estereotipias), conducta social ofensiva, falta de atención, conductas no colaboradoras y desinterés por las cosas que los rodean. A pesar de esto, los individuos con retardo mental tienen una buena comprensión social y pueden adquirir un buen comportamiento, es importante prestar atención en problemas graves y persistentes, tales como: temperamentos desafiantes y conflictivos, entornos familiares con problemas, estrés, etc.

Otro problema que padecen los individuos con retraso mental es la baja autoestima que se evidencia en la inseguridad al realizar cualquier actividad. Las personas con retardo mental no suelen aceptarse tal como son porque son comparados frecuentemente con sus hermanos, familiares, amigos, etc. La baja autoestima por fracasos repetitivos, el rechazo de la familia, la apariencia física percibida frecuentemente como inatractiva, la baja inteligencia conduce a peores mecanismos de afrontamiento y a una vulnerabilidad al estrés. Poseer conciencia de tener cualquier discapacidad puede incitar sentimientos de enfado, pérdida y/o tristeza.

La falta del lenguaje oral puede crear frustración al punto que tiene el potencial de aislar a las personas de la sociedad y con el tiempo causa problemas en el aprendizaje, y también puede ocasionar vergüenza y por ende introversión en el sujeto. La mayoría de los estudiantes no presentan problemas excesivos respecto del habla, sin embargo, algunos por su discapacidad motora, también presentan problemas de articulación como habla inteligible, omisión de consonantes al inicio y al final de las palabras y desviaciones en el tono de las voz, en el volumen y en la calidad de los sonidos. Pareciera ser que los problemas físicos son directamente proporcionales a los trastornos del lenguaje más comunes observados en la unidad de estudio.

Los estudiantes presentan deficiencias en la memoria a corto plazo en lo que se refiere a captar y memorizar imágenes de objetos, listados de palabras, listados de números. También tienen dificultades para retener y almacenar brevemente esa información de modo que puedan responder de inmediato con una operación mental o motriz. El grado de afectación varía de una persona a otra, dada la extensión de estructuras cerebrales que están implicadas en ellas. Las dificultades de la memoria a largo plazo son mayores cuando la información es verbal que cuando es visual. La memoria a corto plazo en los niños con retraso mental no

aumenta con la edad a la velocidad con que lo hace el resto de la población, esta tendencia se mantiene hasta la edad adulta y por eso es necesario iniciar con prontitud para tener menos problemas en las demás áreas cognitivas y en los aprendizajes de la vida diaria.

La transferencia de lo aprendido y almacenado en la memoria de corto plazo a la de largo plazo se puede ver afectada por diferentes variables, las más comunes son: interés, atención, cansancio, elementos distractores, importancia del suceso, estado general de la persona, etc. Algunos integrantes de la unidad de estudio no demostraban ningún interés por las clases de música, la atención se dispersaba en poco tiempo, el cansancio era notorio después de alguna actividad que les exigía movimiento o concentración, se distraían con cualquier objeto o persona ajeno a la clase, y en ocasiones se encontraban en estados de depresión, ansiedad e hiperactividad.

En los pacientes existen claros problemas en la consolidación de la memoria, unos como se dijo anteriormente por atención o motivación, pero otros se deben a carencias en las conexiones neuronales y a deficiencias en ciertas áreas del cerebro como el hipocampo. Por esto la mejor manera de consolidar la información es a través de la repetición y utilizar diferentes órganos sensoriales en la enseñanza; la vista, el oído, el tacto, etc.

Los problemas de motricidad con los que cuentan cuatro de los miembros de la unidad de estudio son: parálisis de las dos piernas (paraplejia), parálisis a partes iguales a cada lado del cuerpo (diplejía), parálisis ligera de las dos piernas (hemiparesia), esto les genera mala postura, mala coordinación y mala manipulación de objetos, y por ende no les permite realizar los ejercicios rítmicos que sus demás compañeros hacen con naturalidad aunque no con precisión. Otro era el caso de una de los pacientes quien no presentaba parálisis pero sí poseía problemas de motricidad, presentaba inconvenientes al correr, al saltar y llevar el pulso con su cuerpo, atarse los cordones de los zapatos, sus movimientos eran lentos y a destiempo. Las dificultades motoras acarrear conflictos en la relación con sus compañeros, lo que provoca episodios de soledad, aislamiento y rechazo. Lastimosamente el abordaje del ritmo con estos pacientes fue limitado debido a su condición. Vale la pena resaltar que las mujeres eran las que presentaban mayores deficiencias motrices que los hombres. El resto de la unidad de estudio no poseía problemas en la motricidad, pero sí presentaba serios problemas en el ritmo musical los cuales fueron superados con el tiempo.

Los estudiantes presentaron serias dificultades en todos los ejercicios tanto de ritmo como melodía. La unidad de estudio presentó dificultades debido a la carencia o insuficiencia de lectura y escritura, lo cual dificultó la realización de algunas actividades, retrasando el proceso por lo cual se hizo necesario utilizar otras estrategias de enseñanza. De igual manera presentaban serias dificultades en llevar el pulso con su cuerpo.

Los pacientes siempre evidenciaron problemas de afinación, unos en mayor medida que otros. A los educandos se les dificultaba retener sonidos, en ocasiones presentaban retrocesos en el trabajo musical debido a la falta de práctica o a la pérdida constante de clase. De igual manera se encontraron malos hábitos en la respiración, la mayoría únicamente utilizaba la parte superior del tórax y los hombros para respirar.

Cabe anotar que sí existían estudiantes que a pesar de sus discapacidades presentaban habilidades y destrezas innatas para la música, y que fueron ingresados en el grupo de música puesto que los terapeutas del CEHANI consideraban que tenían aptitudes musicales o simplemente porque pensaban que la música les podía ser de gran ayuda a pacientes que presentaban problemas de carácter emocional.

Todas las dificultades anteriormente descritas fueron trabajadas para su mejoramiento desde los métodos musicales ideados por Zoltán Kodály, Murray Schaffer y Émile Jacques Dalcroze, es así que en el aprendizaje se dio inicio con una "limpieza de oídos", continuando con ejercicios rítmicos a partir de la rítmica Dalcroze con cautela para que no resultara excluyente con algunas personas, y algunos planteamientos rítmico - melódicos de Kodály. Los elementos rítmicos y melódicos de la música se hicieron a través de canciones sencillas que les permitió a los estudiantes cantar, llevar el pulso y sentir el ritmo.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar las potencialidades cognitivas por medio de talleres musicales en pacientes con retraso mental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Implementar los talleres diseñados para el desarrollo de las capacidades cognitivas de la unidad de estudio a través de la actividad musical.

Identificar los ítems evaluativos.

Realizar evaluaciones permanentes donde se verifique el progreso de la unidad de estudio.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Se partió de la propuesta desarrollada por Murray Schaffer en su libro “Limpieza de oídos” tomando como principio que antes de cualquier audición y ejecución musical los oídos deben ser limpiados. Teniendo como ejes los temas tratados y las actividades a realizar, se modificaron a la pertinencia de la unidad de estudio. Igualmente se tuvo como base la propuesta metodológica de Zoltán Kodály de enseñanza musical, por considerar que contiene estrategias pertinentes para la cual se diseñó la presente propuesta pedagógica. El método Kodály es oportuno en este caso ya que busca que la educación musical contribuya al desarrollo de diversas facultades de la persona, tales como la atención, la percepción, los reflejos condicionados, la cultura física y el aspecto emocional; según la autora Erzsébet Szonyi, estudiosa de la vida y obra de Zoltán Kodály y de la educación musical en Hungría, en tal país “es común ver que los maestros de asignaturas diferentes a la de música prefieren enseñar en las escuelas especiales musicales, ya que en estas los niños demuestran más aptitudes en otros campos como la ortografía, el lenguaje, las matemáticas y la educación física, además de ser niños más vivaces, más rápidos para reaccionar que aquellos que existen a las escuelas

regulares.”¹¹⁷ Además dicha metodología, que emplea algunos elementos de la rítmica de Émile Jacques Dalcroze asociándolos a la canción no requiere de un trabajo físico excesivo para alcanzar tal fin, por lo cual ha sido tomado en cuenta para trabajar el aspecto melódico con la unidad de estudio. Otra razón para haber elegido tal propuesta es que esta parte del principio fundamental que es aplicable a cualquier contexto: “la mejor manera de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través del instrumento más accesible a cada uno de nosotros: la voz”.¹¹⁸

Cabe aclarar que Zoltán Kodály creía que la música debería ser parte activa de la vida de todo ciudadano, en otras palabras creía en la democratización de la música. Consideraba también que el canto, además de ser el medio de expresión musical más importante, era el camino correcto para la iniciación musical de cualquier individuo y que comenzar la educación musical por medio del aprendizaje de la ejecución de un instrumento era un error garrafal. Tiene como objetivo el desarrollo del oído interno, lo cual precisa de una exigencia de nivel mental mayor que a nivel físico.

METODOLOGÍA

Cada taller se sigue de acuerdo a las especificaciones dadas paso por paso. Se inicia con la explicación del tema a tratar y se complementa con las actividades realizadas en el aula, tratando de que la clase sea lo más amena posible para los educandos. La duración de cada taller es de una hora con excepción de los relacionados con la enseñanza – aprendizaje de ritmo y melodía, los cuales estarán sujetos al criterio del profesor (a), incluso pueden repetirse, todo depende de los avances obtenidos por la unidad de estudio en cuanto a la temática estudiada. Si se hiciese necesaria la repetición de la temática, se aconseja buscar diferentes estrategias didácticas y de acción, haciendo una variación de los ejercicios, canciones y grabaciones.

¹¹⁷ SZONYI, Erzsébet. La educación musical en Hungría a través del método Kodaly. Budapest: Ed Corvina, 1976. 60 p.

¹¹⁸ Ibid, 60 p.

Plan operativo para talleres

Taller No. 1

Nombre del taller: “El silencio y el sonido”

Lugar: Centro de Habilitación del Niño “CEHANI”

Propósito: Conseguir que la unidad de estudio asimile qué es el sonido, qué es el silencio y sus diferencias. De igual manera reconozca una variada gama de sonidos al igual que aprendan a apreciar el silencio como fuente de tranquilidad y bienestar. Con este taller se busca afianzar las habilidades cognitivas y musicales tales como la concentración, la memoria y la afinación.

Estrategias de acción:

1) Se comienza por explicar qué es el silencio y el sonido.

El silencio es ausencia de sonido que es tan importante como el sonido mismo y que se puede prestar para otras maneras de comunicación, como cuando las personas realizan muecas, señas, etc, con el objetivo de expresar un mensaje.

La música se expresa a través del sonido, pero por si solo el sonido aún no es música. El sonido desaparece, es efímero, no se lo puede comparar con un objeto que se deja en la habitación y que cuando se regresa se lo encuentra tal como se lo dejó. El sonido no permanece porque se desvanece en el silencio, tampoco tiene independencia, no existe por sí mismo, sino que tiene una relación muy ligada con el silencio.

2) Actividades a desarrollar

a) ¿Qué entendieron por silencio? ¿Qué entendieron por sonido? ¿Existe alguna diferencia?

- b) Se conduce a los estudiantes a un “silencio absoluto”, paso siguiente, se hace circular por el salón un papel. Los estudiantes deben escuchar el sonido de éste, al pasar de mano en mano.
- c) Se continúa la actividad con sonidos diminutos. Ej: La caída de un alfiler.
- d) Se les entrega una hoja de papel para que escriban los sonidos que escuchan tanto afuera como adentro del salón. A las personas que no puedan escribir se les solicita que dibujen los sonidos que escuchan.
- e) Por medio de un diapasón ó un instrumento musical demostrar las vibraciones que producen sonido
- f) Se insta a los estudiantes a permanecer en un profundo silencio, el cual será interrumpido por un súbito sonido.
- g) La clase recibe un sonido, no importa si es corto ó largo, repetido rítmica ó arrítmicamente. Se solicita a varios estudiantes, uno por uno a dirigir la clase, el conductor señalará quien de sus compañeros repite el sonido en el silencio.
- h) Se ubica a los estudiantes formando un círculo. El estudiante director gira lentamente con los brazos extendidos de manera que sólo una parte de la clase cante el sonido que se va trasladando en círculo. Esto servirá para que los estudiantes vivan el sonido utilizando el espacio.

Recursos: papel, alfileres, grabadora, grabación de sonidos, diapasón o un instrumento musical.

Evaluación: Recuerda y brinda información acerca de lo qué es el sonido, el silencio, y su diferencia. Reconoce y diferencia los sonidos grabados y de su entorno. Sostiene la atención durante un determinado tiempo. Evidencia lo aprendido en cuanto al sonido en su comportamiento. Repite rítmica un sonido dado.

Taller No 2

Nombre del taller: "Cualidades del sonido"

Lugar: Centro de Habilitación del Niño "CEHANI"

Propósito: Hacer que los estudiantes conozcan y diferencien las cualidades del sonido mientras desarrollan su memoria, concentración y afinación.

Estrategias de acción:

1) Se comienza por definir qué es el timbre, altura, intensidad y duración.

Altura: es la afinación de un sonido; esto es, si es grave, medio o agudo

Duración: es el tiempo durante el cual se mantiene dicho sonido.

Intensidad: equivale a hablar de volumen: un sonido puede ser fuerte o débil.

Timbre: es la cualidad que nos permite distinguir distintos instrumentos o voces, aun cuando se encuentran emitiendo sonidos con la misma altura, duración e intensidad.

2) Actividades a desarrollar

a) Por medio de un instrumento musical se les hace reconocer a los estudiantes un sonido grave y un agudo. Puede ser el mismo sonido en diferentes octavas.

b) Se les hace escuchar por medio de grabaciones diferentes instrumentos musicales, los cuales emiten notas largas y cortas. Esto permitirá que los estudiantes reconozcan y diferencien el timbre y la duración.

c) Se divide a la clase en dos grupos, al primero se le pide que cante un sonido al unísono a un volumen bajo, al otro, que cante al unísono otra nota, esta vez a volumen alto, y viceversa. (Intensidad)

d) Se le pide a la clase que en absoluto silencio y cerrado los ojos, la persona que el docente toque diga su nombre. El resto del grupo identifica quién es.

Recursos: grabadora, grabación de diferentes instrumentos musicales y sonidos.

Evaluación: Recuerda y brinda información acerca de lo qué es la altura, el timbre, la duración e intensidad. Reconoce y diferencia un sonido grave de un agudo. Reconoce y diferencia sonidos largos de cortos. Canta notas musicales de manera afinada. Sostiene la atención durante un determinado tiempo.

Taller No 3

Nombre del taller: “Respiración, relajación y calentamiento de voz”.

Lugar: Centro de Habilitación del Niño “CEHANI”

Propósito: Lograr que los estudiantes por medio de diferentes ejercicios tomen conciencia de una correcta respiración. Así mismo, con los ejercicios de voz, colocar (impostar) la voz en disposición para el canto.

Estrategia de acción:

Se da comienzo a la sesión con una rutina de calentamiento; estiramiento de brazos, con inclinación del tronco hacia los lados, movimiento de muñecas (hacia arriba y hacia abajo), balanceo del cuello hacia delante y atrás, a un lado y al otro, con las piernas se les pide que hagan como si estuvieran dando patadas, y se les hace trotar en el puesto, se inicia con un trote suave y se acelera hasta correr. Con los estudiantes que presentan problemas motrices se les pide que se queden sentados, solamente se les hace realizar los ejercicios de brazos y cuello.

Luego se realizan ejercicios de respiración; se toma aire y se lo expulsa a intervalos de tiempo, para iniciar es conveniente que sea por períodos cortos de 2 a 4 segundos; se toma aire en dos mientras los brazos van subiendo, se retiene en dos con los brazos arriba y se expulsa en dos dejándolos caer, y así sucesivamente hasta llegar a 4. A continuación se los hace recostar en colchonetas y se hace el mismo ejercicio, esta vez se los instruye a que tomen conciencia de su abdomen y que traten de respirar inflando esta zona del cuerpo. A medida que lo hagan, se les insta para que no utilicen sus miembros superiores al respirar, sino que sólo lo hagan con su abdomen. Logrado esto, se solicita que se coloquen de pie y se repite el ejercicio, si persiste el problema, el ((la) docente se “cuelga” de los hombros del paciente evitando que al momento de respirar los suba y pidiendo que se concentre en llevar el aire al abdomen. A modo de descanso y para fortalecer su respiración abdominal se los hace jadear como perritos. Se procede a realizar ejercicios para el calentamiento de la voz; se utiliza el ejercicio del carrito “prrr” de forma ascendente y descendente e imitación de sonidos en diferentes alturas a los cuales se les pide llegar a través de glisandos empleando el ejercicio de la ambulancia, se les hace imitar la sirena de la misma y se trasporta el sonido hacia arriba (sonidos agudos), y hacia abajo (sonidos graves).

Para terminar y a modo de relajación, en completo silencio se les hace recostar nuevamente en la colchonetas, con el cuerpo boca arriba, cerrados los ojos y los brazos a cada uno de sus costados, se les pide que se concentre en su respiración abdominal, por medio de una grabadora se les hace escuchar música instrumental suave a la vez que se les cuenta un cuento, al termino del cuento se les da unos minutos para que disfruten de la música y muy lentamente se les hace abrir los ojos y colocarse de pie.

Recursos: Colchonetas, grabadora, grabaciones de música instrumental, cuentos.

Taller No 4

Nombre del taller: "El ritmo"

Lugar: Centro de Habilitación del Niño "CEHANI"

Propósito: Hacer que los estudiantes aprendan qué es el ritmo, sus características e importancia. De igual manera permitir que lo vivencien, lo interioricen y desarrollen habilidades cognitivas como la coordinación y la concentración.

Estrategias de acción:

1) Se comienza por definir qué es el ritmo y sus características

Hay un ritmo natural que está en la vida misma. Las funciones básicas de la vida, la respiración y la circulación se realizan rítmicamente a través de funciones repetidas. El ritmo está ligado al lenguaje, el aparato fonador tiene una doble función: garantizar el oxígeno y la comunicación. Además del ritmo natural hay un ritmo planificado en el lenguaje, creado por el hombre y por ende, artificial. La percepción del ritmo como rápido y lento está relacionado con el ritmo cardíaco.

El ritmo tiene dos elementos fundamentales que son el pulso y el acento, ambos están relacionados; el pulso se refiere a la regularidad con que se produce el movimiento, cada sílaba en una palabra posee un pulso. El acento se refiere a las variaciones de intensidad que determinan diferentes efectos en la interpretación, por ello, en cualquier palabra uno de los pulsos es más fuerte que el otro, porque siempre hay una sílaba que se acentúa.

2) Actividades a desarrollar

a) Se coloca a los estudiantes por parejas y se les pide que escuchen los latidos del corazón de su compañero y la respiración ejemplificando el ritmo natural. También se lo puede realizar a través de una grabación.

b) A través del siguiente ejemplo, conseguir que los educandos sientan el ritmo en la música, el pulso, el acento, y aprendan a diferenciarlo:

Ejemplo: Corazón

A la sílaba CO le corresponde un pulso.

A la sílaba RA le corresponde otro pulso.

A la sílaba ZÓN le corresponde otro pulso.

Corazón es una palabra trisílaba. Este tipo de palabra tiene tres pulsos que se representan con el signo (•), en la palabra corazón sería así:

CO	RA	ZÓN
•	•	—

El signo para representar el acento es (—). Nuevamente la palabra corazón, al pronunciar la palabra, se observa que la sílaba zón es la que tiene el pulso más fuerte porque es la sílaba que más se acentúa al decirla. De tal manera que corazón quedaría así:

CO	RA	ZÓN	
•	•	•	Pulso
•	•	—	Acento

c) Se le pide al grupo que cante una canción, se marca el pulso con el pie y el acento con las palmas o con un instrumento de percusión.

Recursos: grabadora, grabación de latidos de corazón, tablero y marcadores.

Evaluación: Recuerda y brinda información acerca del ritmo y sus características. Reconoce y diferencia el pulso y el acento. Divide una palabra en sus componentes silábicos y encuentra el pulso y el acento. Lleva el pulso con los pies y el acento con las palmas. Sostiene la atención durante un determinado tiempo.

Taller No 5

Nombre del taller: “Melodia”

Lugar: Centro de Habilitación del Niño “CEHANI”

Propósito: Por medio de melodías sencillas iniciar a los pacientes en el conocimiento de intervalos melódicos de tercera menor (sol – mi), y a través de estos trabajar afinación, memorización, lenguaje y concentración.

Estrategias de acción:

1) Definición de melodía.

Una melodía es una sucesión de sonidos y silencios. Cuando se canta se esta produciendo una melodía. Todos hemos o nos han cantado alguna vez. ¿Quién no ha cantado villancicos o les han cantado el feliz cumpleaños a sus padres o hermanos? Cantar no es únicamente un don de las voces hermosas, es una función natural que brinda júbilo. También hemos bailado, esa música que suena esta produciendo melodías. Existen unas muy alegres, otras son muy tristes, por eso las melodías influyen en nuestro estado de animo, si escuchamos melodías alegres nos podemos muy contentos, pero si escuchamos melodías tristes nos colocamos tristes. Por eso se dice que la música esta en todas partes, el universo entero es un constante fluido de ritmos y contrastes que abarcan todas las posibilidades del sonido

2) Actividades a desarrollar

a) Por medio de melodías sencillas (método Kodály), iniciando con intervalos de tercer menor descendente (sol-mi) hasta completar la escala pentatónica de manera progresiva, se permitirá que los educandos evidencien de una forma práctica qué es la melodía.

b) Se les hace escuchar diferentes melodías y se les pide que determinen el carácter (alegre, triste, etc) de cada una.

Recursos: grabadora, grabaciones de melodías sin acompañamiento armónico.

Evaluación: Canta intervalos de tercera menor descendente de manera afinada. Atribuye un carácter específico a cada melodía. Retiene e imita sonidos durante un tiempo prolongado. Aprende y memoriza letras de canciones con facilidad. Posee una pronunciación clara de las letras de las canciones. Sostiene la atención durante un determinado tiempo.

Taller No 6

Pulso y Ritmo.

Lugar: Aula de clase, campo.

Propósito: Hacer claridad entre los conceptos de pulso y ritmo tanto en la teoría como en la práctica desde el movimiento del cuerpo.

Estrategia de acción:

Realizar un breve estiramiento y calentamiento corporal y también vocal como preparación para futuros talleres de entrenamiento auditivo y melódico, utilizando los grados quinto, tercero y sexto de la escala mayor pentafona en los ejercicios propuestos, que deben ser cortos y llevar siempre la misma melodía para facilitar más adelante la identificación de dichos grados por parte de los estudiantes (melodía sugerida en grados: 5-3-5-6-5-3). Se procede a recordarles a los estudiantes el significado de pulso y el de ritmo y la diferencia entre ambos. Utilizar el cuerpo para marcar el pulso y/o reproducir un ritmo. Luego se realizan diferentes actividades para vivenciar dichos significados de diferentes maneras a lo largo de varios talleres. En este primer taller de ritmo, se les pide que marchen contando en voz alta: “uno, dos, uno, dos”. Tal marcha puede realizarse de pie o sentados, tomando en cuenta que en la unidad de estudio existen personas con posible discapacidad física. También se les pide que al marchar observen con atención los pies del docente y que traten de imitar el movimiento de este con la mayor exactitud posible. Luego se toma una canción sencilla, aprendida con anterioridad por parte del grupo y se la recita de manera rítmica conservando la marcación del pulso con los pies. Es posible trabajar dicha marcación del pulso con los pies utilizando un tema musical grabado que sirva como guía.

Recursos: Grabadora.

Evaluación: diferencia dentro de una canción el ritmo y el pulso, sabe marcar el pulso, participa en la interpretación de canciones infantiles, desarrolla habilidades cognitivas.

Taller No 7

Pulso y Ritmo 2

Lugar: Aula de clase

Propósito: Hacer claridad entre los conceptos de pulso y ritmo tanto en la teoría como en la práctica, desde el aspecto visual.

Estrategia de acción:

Realizar un breve estiramiento y calentamiento físico y vocal como preparación para futuros talleres de entrenamiento auditivo y melódico, utilizando los grados quinto, tercero y sexto de la escala mayor pentátona en los ejercicios propuestos, que deben ser cortos y llevar siempre la misma melodía para facilitar más adelante la identificación de dichos grados por parte de los estudiantes. Retomar brevemente lo visto en el taller anterior. Presentar ante los alumnos el sistema de escritura no convencional establecido: Se trabaja visualmente con puntos y barras. Los puntos hacen referencia a las notas cortas y las barras a las notas largas (lo que según el sistema convencional serían negras y corcheas). Se escriben un punto y una barra en el tablero, con marcador negro, y se les pide a los estudiantes que, haciendo uso de lo aprendido, lleven el pulso con los pies mientras leen estos nuevos símbolos, tomando en cuenta que el punto suena como “un” y la barra suena “un, dos”. La subdivisión es necesaria para que la duración de las notas adquiera precisión desde un principio. Luego se procede a recitar la canción que se trabajó en el anterior taller escribiéndola de manera rítmica en el tablero.

Recursos: Tablero, marcador negro

Evaluación: Respira de manera correcta utilizando la técnica de respiración diafragmática en los ejercicios cantados. Reconoce los signos utilizados para representar la duración de las notas de uno y dos tiempos. Demuestra respeto por sus compañeros y por sí mismo. Sostiene la atención por un tiempo determinado.

Taller No 8

Los animales – Dictado rítmico

Lugar: Aula de clase

Propósito: Afianzar lo aprendido hasta el momento en cuanto a ritmo, valiéndose del aspecto visual para el aprendizaje. Fortalecer la memoria auditiva (a corto plazo) y la capacidad de análisis al retener la sonoridad de una palabra y desglosarla según sus componentes, tomando en cuenta una vez más la utilización de las barras (notas largas) en la acentuación de las palabras, nombres de animales en este caso.

Estrategia de acción:

Luego del calentamiento de rutina, se entrega a cada alumno una hoja con las figuras de varios animales conocidos al lado izquierdo de esta y con un recuadro en blanco al lado derecho de cada figura. Esto como ayuda a aquellos que no pueden leer y a quienes se les facilita el aprendizaje por medio del componente visual. Se toma figura por figura y se les hace el correspondiente dictado. El docente recita rítmicamente cada palabra propuesta y los estudiantes, de manera individual y en completo silencio, realizan el trabajo de memorización del dictado, luego de lo cual proceden a analizarlo y a escribirlo. Se puede pedir a los estudiantes que cierren los ojos durante un momento al escuchar el dictado para mayor concentración. Al finalizar la actividad, se realiza una comparación de los resultados del grupo, haciendo énfasis en el error como oportunidad de aprender. Cuando hay discrepancias en los resultados se copia en el tablero las propuestas diferentes alrededor de una misma palabra y se procede a realizar una lectura a nivel grupal y así se define cuál de las opciones es la correcta.

Recursos: Hojas, computador, impresora, tablero, marcador negro.

Evaluación: Divide una palabra dada en sus componentes silábicos. Identifica cual es la sílaba acentuada dándole a cada sílaba su respectiva notación. Cumple con las actividades designadas demostrando responsabilidad.

Taller No 9

Ritmo – Cadena de nombres

Lugar: Aula de clase

Propósito: Reconocer el acento.

Estrategia de acción:

Utilizar los nombres de los compañeros en cadena para practicar lo aprendido hasta el momento, tomando en cuenta que las notas largas se designarán para resaltar la acentuación natural de cada uno de los nombres, de esta manera los estudiantes tendrán la oportunidad de realizar el ejercicio mental de identificar la sonoridad y la musicalidad de cada uno de los nombres.

Se realizan los calentamientos de rutina. Luego se procede a formar un semicírculo con las sillas alrededor del tablero para establecer la disposición de los nombres dentro de la cadena de manera predecible como ayuda a aquellos que no pueden leer. Se escribe nombre por nombre en el tablero y su correspondiente escritura rítmica mediante el sistema no convencional. Al escribir cada nombre se le pide al alumno dueño del mismo que piense en cómo sería la disposición de los puntos y las barras dentro de la sonoridad de su propio nombre, utilizando como ya se ha mencionado, las barras o notas largas para acentuar la sílaba correspondiente. Se escribe debajo de cada una de las sílabas la figura que el alumno desee y se procede a realizar la lectura rítmica del nombre luego de lo cual se le pregunta al alumno si está conforme con la sonoridad y la acentuación del mismo ó si por el contrario quiere realizar algún cambio. De haber errores que el estudiante no note se pide a sus compañeros que realicen propuestas al respecto y se procede a leer rítmicamente cada una de ellas hasta que el alumno y el docente se encuentren conformes con la sonoridad lograda para el nombre. Una vez completada la cadena de nombres se procede a realizar una lectura rítmica fluida de los mismos a manera de demostración y luego se retoma dicha lectura por fragmentos, haciendo énfasis en los puntos críticos para darles solución.

Recursos: Tablero, marcador negro

Evaluación: Reconoce el acento dentro de los nombres de sus compañeros y del suyo propio, y le asigna la notación correspondiente. Demuestra respeto por sus compañeros y por las actividades a realizar.

Nota: Este taller posee un grado de dificultad más avanzado, por lo tanto se recomienda que se repita durante varias sesiones valiéndose de otros recursos didácticos como por ejemplo la marcha con ritmo, para asegurar que los conceptos queden bien aprendidos.

Taller No 10

Cadena de nombres 2 – Entrenamiento rítmico-auditivo

Propósito: Identificar la altura de las notas de una melodía conocida y aplicarlas a la cadena de nombres trabajada con anterioridad, generando así coordinación entre tres elementos: ritmo, texto y melodía.

Estrategia de acción:

Calentamiento de rutina, con especial énfasis en la técnica vocal y en la afinación de los tres grados trabajados en la melodía de los ejercicios del calentamiento vocal. Para volver consciente el conocimiento de las notas empleadas se utiliza en primer lugar el recurso de la fononimia para crear una imagen espacial de los sonidos y una clara relación de la posición de la altura entre ellos. La mayor parte del taller se emplea en aprender las posiciones de la mano con respecto al sonido y a corregir la afinación minuciosamente. El docente debe pasar escuchando a uno por uno de los estudiantes en los ejercicios propuestos, con una actitud de respeto y motivación, mas no de intimidación. Una estrategia propuesta para corregir la afinación es pedirle al alumno que cierre los ojos y escuche una nota dada por el docente durante un lapso de tiempo. A continuación se le pide que, manteniendo los ojos cerrados, repita esa nota. De no dar la altura se le solicita que haga una “sirena” (glisando) desde la nota que dio hasta la nota que el docente propone, previa demostración del docente. Esto le ayuda al alumno a tomar conciencia de la diferencia entre un sonido y otro. Los últimos diez minutos del taller se destinan a retomar la cadena de nombres, haciendo un repaso rítmico de la misma, pero con un elemento nuevo: las barras y los puntos debajo de los nombres se escribirán con marcadores de colores, utilizando un color diferente para cada una de las tres notas utilizadas hasta el momento, que en adelante serán colores fijos para cada una de ellas. Sin importar la figuración, barra o punto, la cadena debe conservar la melodía propuesta durante los calentamientos realizados hasta el momento. (5-6-5-3-5-6-5-3-5-6-5-3). Esto se hace a manera de introducción del siguiente taller, por eso solo se realiza la demostración por parte del docente para comenzar a introducir la correspondencia de los colores con las notas, lo que facilitará el trabajo del siguiente taller.

Trabajo para la casa. Se entrega una hoja donde se encuentran los gráficos de las posiciones de la mano (fononimia) en una clara relación con el cuerpo. Se les pide a los estudiantes que en su casa pinten cada figura con el color que le corresponde de los asignados durante la clase.

Recursos: Tablero, marcadores de colores.

Evaluación: Canta correctamente la “cadena de nombres” en cuanto a afinación, ritmo y colocación de la voz se refiere. Reconoce los signos manuales que representan cada una de las notas vistas. Desarrolla habilidades cognitivas. Demuestra empeño durante las actividades propuestas.

Nota: No es conveniente hacer la evaluación relacionada directamente con el aspecto musical ya que ha sido trabajado muy someramente y en población con retardo mental requiere de un trabajo mas largo y constante para observar dichos resultados. Tampoco conviene dejar trabajo para la casa relacionado con el aprendizaje de la altura de las notas por ahora, ya que puede darse un aprendizaje erróneo por falta de una correcta guía. Es probable que este taller, debido a su complejidad, deba ser repetido varias veces utilizando cada vez diferentes estrategias didácticas por parte del docente.

Anexo B. Diario de Campo

O 2507

La unidad de estudio al igual que la totalidad de los pacientes del CEHANI, estuvo concentrada en la plazoleta interna del Instituto con el fin de realizar algunas actividades lúdicas programadas por estudiantes de enfermería de la Universidad Cooperativa de Colombia. Lo anterior conllevó a la no realización de la clase de música, sin embargo, a través de la ejecución de estas actividades (baile por parejas, baile alrededor de las sillas, canto, refrigerio) se pudo observar diferentes situaciones entre sus participantes. Lo más evidente es el conflicto entre dos de los pacientes cuyos casos se designan de la siguiente manera: caso 3 F15 y caso 5 M14 quienes de igual manera conforman la unidad de estudio de la investigación. Dichos pacientes han mantenido peleas constantes, las cuales en ocasiones generan agresiones físicas.

Otros pacientes pertenecientes a la unidad de estudio que asistieron a la jornada lúdica fueron: caso 4 F16, caso 3 F15, caso 1 M18, 7 F15, 5 M14 y caso 10 M20, de los cuales el caso 4 F16, el caso 3 F15 y el caso 5 M14 mostraron gran interés por las actividades y participaron de ellas. El caso 4 F16 cantó una canción de Jorge Celedón, el caso 5 M14 participó en las actividades de baile y también cantaba todo lo que sonaban en la grabadora, se aprecia en él, una buena retentiva para las letras de las canciones. El caso 3 F15 también participó en las actividades de baile.

En conversación con una de las terapeutas del Centro se obtuvo información acerca de la situación de una de las pacientes de la unidad de estudio, caso 10 M20. Ella finalizó el bachillerato e ingresó a la universidad a estudiar odontología, pero al momento del ingreso a la facultad le diagnosticaron retardo mental por lo cual fue retirada de la misma y llevada por sus padres al CEHANI, donde en la actualidad recibe enseñanza para trabajos netamente funcionales. La terapeuta afirma que al caso 10 M20 le ha sido difícil integrarse, al principio ni siquiera se sentaba junto a sus compañeros, pero poco a poco ha ido interactuando con éstos. La terapeuta afirma, al igual que otros de sus colegas, que el caso 10 M20 no debería estar en el Centro puesto que tiene las habilidades y destrezas suficientes para continuar con su aprendizaje, habiéndolo demostrado al culminar su bachillerato. El no seguir con sus estudios le implicará frustración, de igual manera no podrá desarrollarse en un ámbito profesional que le permita adquirir una mejor calidad de vida para ella y para quienes la rodeen. El caso 10 M20 ha

demostrado apatía frente a las clases de música; al parecer no le gusta cantar, pero conviene trabajar su autoestima a través de los beneficios que ofrece la misma, al igual que la motivación para que siga estudiando a su propio ritmo y por su propia cuenta.

O 3007

Taller: El Silencio y el sonido

Asistencia: caso 1 M18, caso 3 F15, caso 5 M14, caso 4 F16, caso 7 F15, caso 9 F28, caso 10 M20.

Hoy se trabajó con la unidad de estudio en un taller acerca del silencio y el sonido con el fin de conseguir que la unidad de estudio asimile qué es el sonido, qué es el silencio y sus diferencias. De igual manera reconozca una variada gama de sonidos al igual que aprendan a apreciar el silencio como fuente de tranquilidad y bienestar. Con este taller se busca afianzar las habilidades cognitivas y musicales tales como la concentración, la memoria y la afinación. Se comenzó por explicar qué es el silencio y qué es el sonido, después, se les pidió a los estudiantes que explicaran con sus propias palabras qué habían entendido por estos conceptos y si creían que existía alguna diferencia. A continuación se condujo a los estudiantes a un silencio absoluto y se hizo circular un papel por el salón para que los pacientes escucharan el sonido al pasar de mano en mano, posteriormente se continuó con sonidos “diminutos” como la caída de un alfiler. De igual manera se les pidió que escucharan con los ojos cerrados y en total silencio los sonidos ambientales, se les entregó una hoja de papel para que escribieran los sonidos que escucharon tanto afuera como adentro del salón, a las personas que no pueden escribir se les solicitó que dibujasen los objetos o situaciones que consideraron fueron los que produjeron los sonidos que escuchaban. Más adelante, se les hizo escuchar varios sonidos entre cortos y largos con el propósito de que los estudiantes los repitan rítmicamente, se les solicitó voluntariamente a los estudiantes dirigir la clase, quien salía al frente señalaba quien de sus compañeros repetía el sonido mientras el resto del salón permanecía en silencio. Después, se ubicó a los educandos en un círculo, al voluntario quien dirigía la actividad, se le pidió girar lentamente con los brazos extendidos de manera que sólo una parte de la clase cantara los sonidos que se iban trasladando en círculo, esto sirvió para que los estudiantes vivieran el sonido utilizando el espacio.

Al final del taller, se realizó la evaluación de lo conseguido: los casos 1 M18, 3 F15, 5 M14, tienen la capacidad de recordar y brindar información acerca de lo qué es el sonido y el silencio, los casos; 9 F28 y 7 F15, no pudieron hacerlo a pesar de mantenerse atentas a las explicaciones de las investigadoras. Únicamente el caso 5 M14 consiguió expresar alguna diferencia entre silencio y sonido. Todos los casos lograron escuchar e identificar los sonidos “diminutos” y ambientales variando en su número. Los casos 9 F28, 7 F15, consiguen prestar atención durante un tiempo prolongado, el resto de los casos lo hace sólo por cortos períodos de tiempo. En cuanto a repetir rítmicamente los sonidos los resultados fueron negativos; el caso 5 M14 fue el único en lograrlo, los casos 3 F15 y 1 M18 lo consiguieron parcialmente, y los casos 7 F15 y 9 F28 no pudieron hacerlo. Cabe anotar que los casos 10 F20 y 4 F16 no mostraron ningún interés por las actividades, pasándose distraídas la mayoría del tiempo lo cual se evidenció en los resultados, estos dos casos no pudieron ni responder ni hacer nada de lo solicitado. Por lo general el comportamiento de los pacientes a excepción de los casos 7 F15 y 9 F28 es negativo, se presentan brotes de indisciplina y peleas entre los miembros del grupo.

N 0107 Nombre del taller: “Cualidades del sonido”

Asistencia: caso 9 F28, caso 1 M18, caso 7 F15, caso 5 M14, caso 3 F15 y caso 10 M20, caso 4 F16

El día de hoy se trabajó acerca de las cualidades del sonido: timbre, altura, intensidad y duración, con el propósito de que los pacientes logren diferenciar unas de otras. Para tal fin en primer lugar se comienza por definir y ejemplificar cada una de ellas de la siguiente manera: Por medio de un instrumento musical se les hace reconocer a los estudiantes un sonido grave de uno agudo. Luego se les hace escuchar grabaciones de diferentes instrumentos musicales, los cuales emiten notas largas y cortas, de esta manera se los ayuda a reconocer y diferenciar entre las cualidades de duración y timbre.

La siguiente actividad consistió en dividir a la clase en dos grupos. Al primer grupo se le pidió que cante la canción infantil “campanero” al unísono a un volumen bajo, el otro grupo cantó al unísono la misma canción, a modo de canon, esta vez a un volumen alto, y viceversa. Esta actividad generó dificultades en los estudiantes, pero al final la mayoría del grupo logró diferenciar las intensidades del sonido manejadas durante la actividad. Con este manejo de volumen de ambos grupos se hizo conciencia de la intensidad del mismo y su importancia en la música.

Para la última actividad se ordenó a los estudiantes que, desde una posición cómoda y con los ojos vendados, guardaran completo silencio. Una vez logrado un ambiente aceptable de silencio y relajación, se les solicitó que pensarán en una palabra cualquiera que los identificara de algún modo en ese momento, por ejemplo el nombre de una canción, de una persona querida o alguien que admiraran. Luego una de las investigadoras, que se encuentra caminando silenciosamente por el salón, tocaba en el hombro a cada estudiante, al azar, y este decía la palabra que había pensado. Entonces los demás debían adivinar de quien se trataba. Durante esta actividad se presentaron inconvenientes ya que a los pacientes les cuesta concentrarse y mantener silencio, por eso se hacía necesario reubicarlos en el espacio para evitar que la identificación del sonido se realizara más por la ubicación del mismo que por el timbre. El caso 7 F15 muestra respeto por la actividad, al igual que los casos 9 F28 y el caso 1 M18, pero este último se desconcentra fácilmente cuando 3 F15 y 5 M14 generan desorden.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: Los casos: 1 M18, 7 F 15, 5 M14, 3 F15 al final de la clase logran diferenciar entre sonidos graves y agudos, los casos 9 F28 y 4 F16 aún presentan ciertas dificultades para hacerlo. En general todos los casos afirmaron tener dificultad para cantar el canon y escuchar al mismo tiempo la otra voz, quienes mayor dificultad presentaron fueron los casos 9 F28 y 7 F15. La última actividad no presentó mayores dificultades en ninguno de los casos, sólo un par de equivocaciones en los casos 9 F28 y 4 F16.

N 0607

Asistencia: caso 1 M18, caso 2 M17, caso 3 F15, caso 5 M14, caso 4 F16, caso 7 F15, caso 9 F28, caso 10 M20.

La clase se inicia con una rutina de calentamiento, estiramiento de los brazos, con inclinación del tronco hacia los lados. A continuación se les hace preguntas acerca del tema abordado la clase pasada, sin embargo la gran mayoría de la unidad de estudio parece no haber aprendido o no acordarse de nada a pesar que en la pasada clase algunos estudiantes pudieron responder las preguntas correspondientes al taller, por esto las investigadoras se vieron obligadas a repetirlo y llegaron a la conclusión que de ser necesario se deben repetir los diferentes talleres para conseguir la correcta aprehensión de la información por parte de los educandos. A partir de esta fecha todos los jueves de cada semana se llevará a cabo una evaluación con el propósito de observar los avances, retrocesos ó permanencia de la unidad estudio en los ítems a evaluar, no

obstante, cada taller tiene su propia evaluación la cual se realiza finalizándolo. El formato de evaluación fue el siguiente:

NOMBRE:		
EDAD:		
FECHA:	SI	NO
Agrede de forma física y/ó verbal a sus compañeros		
Agrede de forma física y/ó verbal a sus profesores		
Agrede de forma física y/ó verbal a sus terapeutas		
Agrede de forma física y /ó verbal a los objetos		
Comparte experiencias y objetos dentro de un grupo		
Expresa sus ideas, sentimientos y pensamientos en el grupo		
Valora y promueve un ambiente cordial con su compañeros		
Demuestra claridad en el diálogo verbal		
Demuestra interés por las actividades realizadas en clase		
Posee una pronunciación clara de las letras de las canciones		
Imita y retiene sonidos durante un tiempo prolongado		
Memoriza letras de canciones a corto plazo		
Memoriza letras de canciones a largo plazo		
Lleva el pulso con el cuerpo		
Participa de forma positiva en las actividades		
Responde satisfactoriamente a las órdenes dadas		

Resultados: Los casos 9 F28, 1 M18, caso 4 F16, 7 F15; no agreden de forma física y/ó verbal a sus profesores, compañeros, terapeutas y objetos. Los casos: 5 M14, 3 F15, caso 2 M17, agreden de forma física y/ó verbal a sus compañeros, terapeutas y objetos pero no a sus profesores. Quienes expresan sus sentimientos y pensamientos, y comparten experiencias y objetos dentro del grupo son: caso 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 3 F15, caso 2 M17 quienes no lo hacen son: caso 4 F16, caso 7 F15. Valoran y promueven un ambiente cordial con sus compañeros: 9 F28, caso 1 M18, caso 12 F15, caso 7 F15, no lo hacen:

caso 2 M17, caso 4 F16, caso 5 M14, caso 3 F15. Demuestran claridad en el diálogo verbal todos los casos a excepción del caso 7 F15. Poseen una pronunciación clara de las letras de las canciones: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 4 F16, no la poseen: caso 2 M17, caso 9 F28. Imitan y retiene sonidos en un tiempo prolongado: caso 1 M18, caso 4 F16, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no lo logran: caso 2 M17, caso 9 F28. Memorizan letras de canciones a corto plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 4 F16, no memorizaban a corto plazo: caso 9 F28, caso 2 M17. Memorizan letras de canciones a largo plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 4 F16 no logran hacerlo: caso 9 F28, caso 2 M17. Participan de forma positiva en las actividades los casos 9 F28, 1 M18, caso 4 F16, 7 F15, no lo hacen: 5 M14, 3 F15, 2 M17. Responde satisfactoriamente a las órdenes dadas 9 F28, 1 M18, caso 4 F16, 7 F15 el resto de los casos no lo hace.

N 0807

Asistencia: caso 2 M17, caso 1 M18, caso 4 F16, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 5 M14, caso 9 F28.

El día de hoy a solicitud de las directivas del CEHANI, se comenzó el montaje del mosaico compuesto por las canciones “El Miranchurito” y “Son Sureño”. El Centro ha requerido la enseñanza de este mosaico por parte de las investigadoras con el fin de hacer una presentación del grupo en un evento al cual está invitada la institución. Se escogieron estas canciones por ser representativas de la región y además de ser del gusto de los pacientes ya que se han hecho famosas últimamente al ser interpretadas por un grupo de niños en un reconocido reality nacional. La estrategia utilizada para el aprendizaje de la canción fue la siguiente: Desde hace algunos días los terapeutas del Centro han colocado repetidamente una grabación de esta canción, en versión de An3, en varios momentos de las jornadas; durante los descansos y también en medio de clases y de las diferentes terapias, esto con el fin de ayudar a los pacientes a memorizarla en un menor tiempo. Ya en clases se abordó la enseñanza de la canción “El Miranchurito” primero desde el todo para luego ir a las partes específicas. Utilizando una guitarra como acompañamiento armónico, se cantó la canción varias veces junto con los estudiantes. Luego se la abordó únicamente desde el aspecto rítmico; valiéndose de la marcha, se pidió a los estudiantes que llevaran el pulso con los pies mientras recitaban la canción de manera rítmica, sin entonación. Al finalizar la clase se volvió a cantar la canción con acompañamiento armónico, se vieron ciertos progresos. Aunque no se alcanzó a trabajar la afinación y el aspecto melódico, la parte rítmica mejoró considerablemente. Algunos casos presentaron dificultades notables hasta el final de la clase, tales son los casos 9 F28, 2 M17 y 4 F16. Esta

última se muestra apática a las actividades que se le propone. Cabe anotar que el caso 7 F15, presenta algunas dificultades para la actividad de marcha debido a su problema físico en una de las piernas, pero demuestra buena disposición en clases e intenta realizar todos los ejercicios que se le proponen. El caso 3 F15 se distrae con facilidad y genera indisciplina en el grupo, pero demuestra gusto por las actividades.

N 1307

Asistencia: caso 10 M20, caso 2 M17, caso 4 F16, caso 7 F15, caso 1 M18, caso 3 F15, caso 5 M14, caso 9 F28.

En esta clase se continuó con la enseñanza del mosaico. Se hizo un repaso del trabajo rítmico realizado en la clase anterior que se extendió la mitad del tiempo de la jornada, ya que algunos pacientes presentaron dificultades para recordar lo aprendido y además se encontraban presente el caso 10 M20, quien no asistió a la clase anterior. Una vez finalizado el repaso se procedió a trabajar sobre el aspecto rítmico de la segunda parte del mosaico, o sea de la canción "Son Sureño". Al poco tiempo se comenzó a sentir el cansancio entre los pacientes y su rendimiento comenzó a disminuir, presentado mayor distracción y dispersión. Así que se realizó una pequeña actividad de esparcimiento que incluyó algo de actividad física no muy fuerte ya que hay pacientes para los cuales es riesgoso cierto tipo de movimientos. Luego se les pidió que gritaran con todas sus fuerzas durante veinte segundos y para volver a centrar su atención se les solicitó que cerraran los ojos y, en completo silencio, se concentraran únicamente en su respiración y en el latido de su corazón durante un minuto. Algunas personas como los casos 9 F28, 5 M14, 4 F16 se distraen fácilmente, interrumpiendo el silencio. Su concentración para este tipo de actividades es aún de escasa duración. Para finalizar la clase se hizo un repaso de lo visto hasta el momento del mosaico de manera rítmica y luego se procedió a cantarlo tres veces con el acompañamiento de la guitarra. Hay avances en la parte rítmica e incluso también los hay en la afinación, a pesar de no haberla abordado directamente aún. Esto puede deberse a que los terapeutas del Centro han colaborado colocándoles la grabación varias veces al día.

N 1507

Asistencia: caso 10 M20, caso 2 M18, caso 4 F16, caso 7 F15, caso 1 M18, caso 3 F15, caso 5 M14, caso 9 F28.

El día de hoy se hizo un repaso de la estructura rítmica del mosaico que esta vez tomó menos tiempo que la clase anterior y se finalizó la parte que faltaba de la canción "Son Sureño". Luego se procedió a trabajar el aspecto melódico y la afinación de ambas canciones. Los resultados son muy satisfactorios, el grupo ha estado prácticamente completo en las últimas sesiones y eso permite un mayor avance. Todavía persisten algunas dificultades con la memorización del texto sobre todo en los casos 9 F28, 2 M17 y 4 F16. El resto del grupo presenta una retentiva satisfactoria para el trabajo realizado hasta el momento, pero aún se ve la necesidad de seguir reforzando la memoria de los pacientes para lograr resultados más confiables. Hay problemas de afinación, sobre todo para los casos: 9 F28, 10 M20, 2 M17 y 4 F16; les cuesta mucho retener una nota dada y tampoco logran afinarse de manera grupal, sobre todo a los casos 9 F28 y 2 M17. Hoy se realizó una filmación de la canción al finalizar la clase, pero en esta los resultados no fueron tan evidentes, ya que los estudiantes se emocionaron más posando para la cámara y no se concentraron en lo que realmente debían hacer que era cantar. Sin embargo hay optimismo acerca del rendimiento del grupo, tanto para las investigadoras como para otros terapeutas del CEHANI.

N 2007

Asistencia: caso 1 M18, caso 2 M17, caso 3 F15, caso 4 F16, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 9 F28.

La unidad de estudio presentó serias dificultades al recordar lo visto en la clase anterior, por ello las investigadoras se vieron en la obligación de repetir el taller "cualidades del sonido", alternándolo con la enseñanza de la canción "miranchurito". La evaluación de esta clase arroja los siguientes resultados: Los casos 9 F28, 1 M18, caso 4 F16, 7 F15; no agreden de forma física y/o verbal a sus profesores, compañeros, terapeutas y objetos. Los casos: 5 M14, 3 F15, caso 2 M17, agreden de forma física y/o verbal a sus compañeros, terapeutas y objetos pero no a sus profesores. Quienes expresan sus sentimientos y pensamientos, y comparten experiencias y objetos dentro del grupo son: caso 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 3 F15, caso 2 M17 quienes no lo hacen son: caso 4 F16, caso 7 F15. Valoran y promueven un ambiente cordial con sus compañeros: 9 F28, caso 1 M18, caso 12 F15, caso 7 F15, no lo hacen: caso 2 M17, caso 4 F16, caso 5 M14, caso 3 F15. Demuestran claridad en el diálogo verbal todos los casos a excepción del caso 7 F15. Poseen una pronunciación clara de las letras de las canciones: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 4 F16, no la

poseen: caso 2 M17, caso 9 F28. Imitan y retiene sonidos en un tiempo prolongado: caso 1 M18, caso 4 F16, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no lo logran: caso 2 M17, caso 9 F28. Memorizan letras de canciones a corto plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 4 F16, no memorizaban a corto plazo: caso 9 F28, caso 2 M17. Memorizan letras de canciones a largo plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 4 F16 no logran hacerlo: caso 9 F28, caso 2 M17.

A partir de esta fecha se hizo necesaria la inclusión de dos items más que evaluarán la aprehensión de la información de los talleres por parte de los estudiantes, la cual se valorará así: Aprende y memoriza información a corto plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 4 F16, no lo hacen: caso 2 M17, caso 9 F28. Aprende y memoriza información a largo plazo: (ninguna persona parece hacerlo) no pueden realizarlo: caso 1 M18, caso 2 M17, caso 5 M14, caso 4 F16, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 9 F28.

N 2207

Asistencia: caso 1 M18, caso 2 M17, caso 3 F15, caso 4 F16, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 9 F28.

Con el propósito de dar continuidad a los talleres programados por las investigadoras hoy se hizo un repaso del último taller visto antes de comenzar con la enseñanza del mosaico (cualidades del sonido) la unidad de estudio presentó serias dificultades al recordar lo visto en dicho taller, por ello las investigadoras se vieron en la obligación de repetirlo, obteniendo mejores resultados. Al finalizar se realizó un repaso del Miranchurito y Son sureño.

La evaluación de esta semana arroja los siguientes resultados: Los casos 9 F28, 1 M18, caso 4 F16, 7 F15; no agreden de forma física y/o verbal a sus profesores, compañeros, terapeutas y objetos. Los casos: 5 M14, 3 F15, caso 2 M17, agreden de forma física y/o verbal a sus compañeros, terapeutas y objetos pero no a sus profesores. Quienes expresan sus sentimientos y pensamientos, y comparten experiencias y objetos dentro del grupo son: caso 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 3 F15, caso 2 M17 quienes no lo hacen son: caso 4 F16, caso 7 F15. Valoran y promueven un ambiente cordial con sus compañeros: 9 F28, caso 1 M18, caso 12 F15, caso 7 F15, no lo hacen: caso 2 M17, caso 4 F16, caso 5 M14, caso 3 F15. Demuestran claridad en el diálogo verbal todos los casos a excepción del caso 7 F15. Poseen una pronunciación clara de las letras de las canciones:

caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 4 F16, no la poseen: caso 2 M17, caso 9 F28. Imitan y retiene sonidos en un tiempo prolongado: caso 1 M18, caso 4 F16, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no lo logran: caso 2 M17, caso 9 F28. Memorizan letras de canciones a corto plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 4 F16, no memorizaban a corto plazo: caso 9 F28, caso 2 M17. Memorizan letras de canciones a largo plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 4 F16 no logran hacerlo: caso 9 F28, caso 2 M17. Participan de forma positiva en las actividades los casos 9 F28, 1 M18, caso 4 F16, 7 F15, 5 M14, no lo hacen: 3 F15, 2 M17. Responde satisfactoriamente a las órdenes dadas 9 F28, 1 M18, caso 4 F16, 7 F15, 5 M14, el resto de los casos no lo hace. Aprende y memoriza información a corto plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 4 F16, no lo hacen: caso 2 M17, caso 9 F28. Aprende y memoriza información a largo plazo: (ninguna persona parece hacerlo) no pueden realizarlo: caso 1 M18, caso 2 M17, caso 5 M14, caso 4 F16, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 9 F28.

N 2707

Asistencia: caso 1 M18, caso 2 M17, caso 3 F15, caso 4 F16, caso 5 M14, caso 6 F14, caso 7 F15, caso 8 F16, caso 9 F28.

Hoy ingresó una nueva integrante a la Unidad de Estudio: el caso 8 F16, quien presenta algunos problemas motores, utiliza silla de ruedas, pero cabe anotar que sí posee movilidad en sus piernas, se le dificulta hablar y realizar algunos movimientos con sus brazos, al parecer presenta problemas de autoconfianza y autoestima, es tímida, y se sonroja al hacer los mismos ejercicios que sus demás compañeros realizan con tranquilidad, aunque no necesariamente con exactitud. Se coloca muchas trabas a sí misma, a cada ejercicio que se le plantea responde con frases como: “qué vergüenza” o “yo no puedo”. Sin embargo, sí posee algunas facultades para la música: respira correctamente, puede imitar sonidos y sus compañeros afirman que se sabe la canción por partes (miranchurito). Al parecer maneja mucho estrés. En la actividad de “masaje” se puede percibir mucha tensión en su cuello, nuca y espalda. El caso 8 F16 a pesar de su timidez, demuestra interés y cooperación durante la clase, y también manifiesta gusto por la música.

La clase comenzó con una rutina de calentamiento, previo saludo, estiramiento de los brazos, con inclinación del tronco hacia los lados, con estos ejercicios siempre se les hace escuchar música del compositor Mozart. Se procura no intensificar mucho en el estiramiento porque hay tres pacientes que presentan problemas

físicos: el caso 8 F16, el caso 2 M17 quien fue sometido a una operación de espalda, y el caso 7 F15, quien tiene problemas en sus piernas y le cuesta mantener el equilibrio al realizar algunos movimientos.

Luego se realizó ejercicios de respiración abdominal, pero tampoco se sintió que fuera prudente hacer algunos que estaban planeados, porque el caso 8 F16 no puede mover bien sus brazos, tanto por sus problemas motores como por la misma silla de ruedas. Simplemente se les pidió que respiren utilizando su abdomen y que jadearan “como perritos”. Hay progreso en la respiración de los pacientes, algunos como los casos 5 M14, caso 1 M18 y caso 8 F16, ya utilizan su abdomen para respirar. El caso 9 F28 ha presentado cierto progreso: ya puede enviar el aire a la base de los pulmones, pero aún no elimina el movimiento de la parte alta del pecho y las clavículas al respirar. Igual sucede con el caso 7 F15. El caso 4 F16 no presenta ningún progreso al respecto, no puede llevar el aire al abdomen, sólo respira con los hombros, es apática y renuente a los ejercicios dejando en evidencia que no ha practicado nada. El caso 2 M17 estuvo muy inquieto y se mostró poco cooperativo con las actividades.

Después de los ejercicios de respiración se les pidió a los pacientes que cerraran los ojos y se concentraran en los sonidos de su entorno. Fue difícil lograr que guardaran silencio. Al caso 3 F15 le gusta mucho este ejercicio, pero al final se hace la dormida, ó no se sabe si se duerme de verdad. Al terminar el ejercicio se les preguntó qué tanto habían escuchado, la mayoría de los pacientes dijeron haber escuchado entre tres y cuatro sonidos. El caso 8 F16 sólo dijo que había escuchado “lo mismo” que una de sus compañeras, puede ser por falta de atención, pero de todas maneras denota inseguridad en su respuesta. El caso 1 M18 dijo que sólo escuchó unas sillas y nada más. El caso 2 M17 no logra comprender aún la esencia del ejercicio, utiliza el tiempo con los ojos cerrados para soñar e imaginar cosas. Al preguntarle qué había escuchado dijo que vio que iban en un carro con el caso 1 M18 y el caso 3 F15, y luego vio la fiesta de quince años del caso 3 F15, y cosas por el estilo, y que “todos eran felices”. Al explicarle el ejercicio con mayor detenimiento ya pudo decir algunas de las cosas que escuchaba mientras soñaba. Algo similar ocurrió con el caso 9 F28, quien describió algunos sonidos y dijo que vio una imagen, la de “la Virgen Santísima”.

Más adelante se procedió a realizar ejercicios para el calentamiento de la voz (“prrr” ascendente y descendente e imitación de sonidos en diferentes alturas, a los cuales se les pide llegar a través de glisandos). Es evidente el progreso del grupo en este ejercicio desde las primeras sesiones. El sonido es más parejo y cada vez se les facilita más el imitar un sonido en menor tiempo. Todavía hay algunos pacientes que presentan ciertos problemas: El caso 9 F28 muestra

dificultad para realizar glisandos y conducirlos hacia un sonido, pero al igual que en la clase anterior, logró finalmente imitar un sonido con precisión, es la segunda clase que lo logra. El caso 2 M17 presenta problemas, le cuesta mucho imitar un sonido dado. El caso 3 F15 también presenta algunas dificultades al respecto. El caso 7 F15 ha demostrado progreso, ya ubica un sonido dado con facilidad. El caso 1 M18 no presenta ningún problema al respecto, al igual que el caso 5 M14.

La canción Miranchurito el día de hoy tuvo ciertos progresos, algunos de los pacientes que presentan problemas de afinación se dejan arrastrar del grupo y se afinan, no siendo éste el caso de 9 F28 y el caso 2 M17.

N 2907

No pudo llevarse a cabo la clase de música, esta vez debido a que en la tarde se realizará en la cafetería del CEHANI una fiesta en homenaje a dos de las pacientes del Centro quienes festejarán su quince años, una de ellas es el caso 3 F15. Todos(as) los(as) terapeutas se encuentran colaborando con la decoración del lugar a excepción de algunos que están con los niños pequeños. Los mayores no asistieron el día de hoy.

Se decidió colaborar con la decoración como oportunidad de integración con los otros terapeutas, y así obtener información de lo que sucede al interior de la institución. Se ayudó en la elaboración de los adornos para las sillas, trascurriendo todo en un ambiente de amabilidad y cordialidad.

Una de las terapeutas, en medio de la conversación, les comentó a las investigadoras que los niños de la institución son muy manipuladores, es más, dijo que no sabía en realidad “qué tan deficientes pueden ser mentalmente porque son maestros de la manipulación”, afirmó que en alguna ocasión uno de ellos fue incluso capaz de calumniarla frente a uno de sus superiores. Uno de los profesores de educación física, opina igual que ella, que a veces las niñas “hacen show” aparentando estar tristes o que algo les duele sólo para que las consuele y al parecer son celosas con él.

Dicha terapeuta también asevera que aunque están prohibidas las relaciones amorosas entre los pacientes, ellos hacen caso omiso de tal prohibición, y a veces, según ella, “se ven cosas muy fuertes”. Les recomendó a las observadoras que no los dejen salir del salón de clases sin seguimiento, y que si van al baño

deben hacerlo de uno en uno. También dice que las niñas y los niños son “tremendos”, en especial el caso 3 F15, la terapeuta afirma que “ella es lo que popularmente se llama buscona”.

D 0407

En esta ocasión tampoco se logró dictar clases puesto que los padres de familia estaban invitados a la institución a recibir las epicrisis de sus hijos. Esta situación empieza a preocupar a las investigadoras porque si de por sí el avance con la unidad de estudio por sus capacidades cognitivas es lento, con la pérdida de clases se hace aún más. Si en ocasiones anteriores se ha hecho necesario retomar el tema visto con anterioridad, cuando se pierde clase se obliga a las investigadoras a enseñar el mismo tema como si fuera por primera vez, retardando y obstaculizando la labor de las mismas y su cronograma de actividades. La evaluación programada para los jueves también se ha visto afectada, a partir de la fecha se ha tomado la decisión de realizarla cuando se haya terminado la completa enseñanza de un tema o cuando las investigadoras lo consideren pertinente.

D 0607

Asistencia: caso 1 M18, caso 2 M16, caso 3 F15, caso 5 M14, caso 6 F14, caso 7 F15, caso 9 F28.

La clase se llevó a cabo en su mayor parte en la cancha de fútbol. Se inició con estiramiento y calentamiento físico y de respiración, más adelante se realizó un calentamiento vocal que incluyó trabajo de entrenamiento auditivo: se les pide que escuchen sonidos y que los imiten lo más exacto posible. Algunos mostraron mayor facilidad que otros en este ejercicio, por ejemplo el caso 7 F15, el caso 5 M14 y el caso 3 F15. El caso 1 M18 mostró un retroceso, demostró dificultad para imitar sonidos, tiende a hacerlos más agudos. El caso 9 F28 muestra cierta estabilidad con respecto de la última clase, lo cual en ella es un progreso. Al caso 6 F14 aún le cuesta imitar sonidos al igual que al caso 2 M17. El caso 5 M14 afirmó estar enfermo, con dolor de cabeza, por lo tanto no participó de la clase, él muestra un gran interés por la guitarra.

Durante el calentamiento se hizo evidente que aún persiste el conflicto entre el caso 3 F15 y el caso 5 M14. Por otro lado, ella parece sentirse muy a gusto con el caso 1 M18, ambos se han vuelto inseparables. El caso 2 M17 le estuvo coqueteando al caso 7 F15, quien no mostró interés alguno por él. Antes de apartarse, el caso 5 M14 participó de la actividad de masaje que se realizó por parejas, pero le tocó con el caso 2 M17, lo cual no Al final se les pidió que se dieran un abrazo con la pareja en el ejercicio a manera de agradecimiento, y el caso 5 M14 tardó varios minutos en aceptar darle un abrazo al caso 2 M17, al final lo hizo de mala gana.

En cuanto al trabajo musical se nota un total retroceso del grupo en general, esto puede deberse a la falta de práctica de la última semana. Hay problemas en la memorización de la melodía, en la afinación y en el ritmo, siendo ésta vez, más notorio en el caso 1 M18 quien se adelanta mucho en el ritmo.

Al finalizar la clase, de regreso en el salón, se realizó una filmación del grupo cantando el "Miranchurito". Aunque el resultado desde la parte musical no es muy alentador, sí lo es desde otros aspectos; el grupo en general se está integrando bien y los muchachos parecen estar muy contentos y animados durante las clases, se cree que el caso 7 F15 se ve más relajada que al principio, al igual que el caso 9 F28 sin embargo a ésta, le falta mucha plasticidad en su cuerpo, es muy tiesa en sus gestos y sus movimientos, pero se esfuerza por mejorar. El caso 9 F28 recibe muy bien los halagos, se pone muy contenta cada vez que se le dice que ha mejorado en algún aspecto. Hoy el caso 9 F28 tenía una herida en el ojo izquierdo, afirma haberse quemado al calentar el café en el fogón.

Tras mostrarle el video a las directivas y solicitarles un mayor compromiso con los horarios del grupo para obtener mayores avances, la institución optó que por premura de tiempo se enviaría en representación del CEHANI al grupo de danzas, cancelándose así la presentación del de música. A pesar de que la noticia fue desalentadora para las investigadoras, en parte es conveniente porque se pueden continuar con los talleres planeados para este semestre. A la salida se presentó un incidente entre el caso 2 M17 y uno de sus compañeros de talleres, caso 11 M17. El caso 2 M17 lo empujó, y el otro muchacho que es en general agresivo, según comentarios de los/as terapeutas, le dio una patada muy fuerte en los genitales, el caso 2 M17 intentó responderle, pero al final se logró tranquilizarlos. La directora del CEHANI, quien se encontraba presente, regañó fuertemente al caso 11 M17. Él siempre ha querido ingresar al grupo de música, pero no lo han dejado por su comportamiento, se piensa que la música podría ayudarlo a superar su agresividad, pero el temor está en el no saber si acarrearía conflictos al interior

del grupo, que dañen el ambiente de trabajo logrado hasta el momento. El caso 4 F16 no quiso asistir a la clase de hoy.

D 1107 Nombre del taller: “El ritmo”

Asistencia: caso 1 M18, caso 2 M17, caso 6 F14, caso 3 F15, caso 9 F28, caso 7 F15, caso 5 M14.

El día de hoy se desarrolló con la unidad de estudio un taller con el fin de hacer que los estudiantes aprendan qué es el ritmo, sus características e importancia. De igual manera permitir que lo vivencien, lo interioricen y desarrollen habilidades cognitivas como la coordinación y la concentración. Se empezó por definir qué es el ritmo y sus características, explicándoles que hay un ritmo natural que está en la vida misma, y que hay otro ritmo, planificado en el lenguaje, creado por el hombre y por ende artificial, se les manifestó que la percepción del ritmo como rápido y lento está relacionado con el ritmo cardíaco. Se los colocó por parejas y se les pidió que escucharan el corazón de sus compañeros y que trataran de concentrarse en escuchar su propia respiración, esto ejemplificando el ritmo natural. Después a través de varios ejemplos se trató de hacer que los estudiantes sientan el ritmo en la música, el pulso, el acento y que puedan diferenciarlo. Para lograr que comprendan la diferencia entre pulso y acento se trabajó a partir del desglosamiento de palabras y su acentuación.

Ejemplo: Corazón

A la sílaba CO le corresponde un pulso.

A la sílaba RA le corresponde otro pulso.

A la sílaba ZÓN le corresponde otro pulso.

Corazón es una palabra trisílaba. Este tipo de palabra tiene tres pulsos que se representan con el signo (•), en la palabra corazón sería así:

CO	RA	ZÓN
•	•	•

El signo para representar el acento es (—). Nuevamente la palabra corazón, al pronunciar la palabra, se observa que la sílaba zón es la que tiene el pulso más fuerte porque es la sílaba que más se acentúa al decirla. De tal manera que corazón quedaría así:

CO	RA	ZÓN	
•	•	—	Acento

Para terminar se colocó una grabación del villancico “burrito sabanero” pidiéndole a los estudiantes cantarlo, llevando el pulso con las palmas.

Al finalizar se realizó una evaluación de los resultados obtenidos: Los casos 1 M18, 3 F15, 5 M14, 6 F14, 9 F28, 7 F15, recordaron y brindaron información de lo explicado por las investigadoras en cuanto al ritmo, el caso 2 M17 no pudo hacerlo. Todos los casos pudieron escuchar el pulso del corazón de sus compañeros, pero les fue imposible hacerlo con la respiración. Los caso 1 M18, caso 3 F15, 5 M14, caso 6 F14, 7 F15, pudieron recordar y diferenciar el pulso del acento, el caso 9 F28, no lo pudo hacer. Los casos 5 M14 y 1 M18 pueden dividir una palabra en sus componentes silábicos y encontrarle el pulso y el acento, el resto de los casos no puede conseguirlo. Los casos 1 M18, caso 3 F15, 5 M14, caso 6 F14, consiguieron marcar el pulso con los pies y el acento con las palmas, los casos 9 F28, 2 M17, 7 F15 no lo lograron hacerlo. Los estudiantes a parte de los casos 9 F28 y 7 F15 quienes siempre demuestran interés por las actividades, presentan alguna mejoría, ya no se distraen con tanta facilidad, aunque aún persiste las riñas entre compañeros.

D 1307

Asistencia: caso 1 M18, caso 2 M17, caso 6 F14, caso 3 F15, caso 9 F28, caso 7 F15, caso 5 M14.

En esta ocasión se repitió el taller “El ritmo”, haciendo algunas modificaciones, se observa a los estudiantes entusiasmados y alegres con los ejercicios sobre todo cuando se coloca el pulso y el acento a sus propios nombres, de igual manera se ha conseguido un avance en cuanto al aprendizaje y memorización a corto plazo y a llevar el pulso con sus cuerpos, sin embargo todavía se observa serias dificultades en algunos de los educandos por lo que se hace necesario afianzar más el aprendizaje del ritmo.

D 1807

Asistencia: caso 1 M18, caso 2 M17, caso 3 F15, caso 5 M14, caso 6 F14, caso 7 F15, caso 8 F16, caso 9 F28.

El día de hoy se continuó con el taller del ritmo, finalizada la clase se hizo la evaluación, los resultados fueron los siguientes: Los casos 9 F28, 1 M18, caso 6 F14, 7 F15, caso 8 F16, no agreden de forma física y/o verbal a sus profesores, compañeros, terapeutas y objetos. Los casos: 5 M14, 3 F15, caso 2 M17, agreden de forma física y/o verbal a sus compañeros, terapeutas y objetos pero no a sus profesores. Quienes expresan sus sentimientos y pensamientos, y comparten experiencias y objetos dentro del grupo son: caso 2 M17, caso 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 3 F15, quienes no lo hacen son: caso 6 F14, caso 8 F16, caso 7 F15. Valoran y promueven un ambiente cordial con sus compañeros: 9 F28, caso 1 M18, caso 6 F14, caso 7 F15, caso 8 F16, no lo hacen: caso 5 M14, caso 2 M17, caso 3 F15. Demuestran claridad en el diálogo verbal todos los casos a excepción del caso 8 F16, 2 M17, caso 7 F15. Poseen una pronunciación clara de las letras de las canciones: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 6 F14, caso 7 F15, caso 3 F15, no la poseen: caso 8 F16, caso 9 F28, caso 2 M17. Imitan y retiene sonidos en un tiempo prolongado: caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no lo logran: caso 6 F14, caso 2 M17, caso 1 M18, caso 9 F28, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a corto plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no memorizaban a corto plazo: caso 6 F14, caso 9 F28, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a largo plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no logran hacerlo: caso 8 F16, caso 9 F28, caso 6 F14, caso 2 M17. Lleva el pulso con su cuerpo: caso 5 M14, caso 3 F15, no lo llevan: 9 F28, 1 M18, caso 6 F14, 7 F15, caso 8 F16, caso 2 M17. Aprende y memoriza información a corto plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 6 F14, caso 7 F15 no lo hacen: caso 2 M17, caso 9 F28. Aprende y memoriza información a largo plazo: caso 5 M14 no pueden realizarlo: caso 1 M18, caso 2 M17, caso 7 F15, caso 6 F14, caso 3 F15, caso 9 F28, caso 8 F16. Participan de forma positiva en las actividades los casos 9 F28, 1 M18, caso 6 F14, 7 F15, caso 8 F16, no lo hacen: Los casos: 5 M14, 3 F15, caso 2 M17. Responde satisfactoriamente a las órdenes dadas 1 M18, caso 6 F14, 7 F15, caso 8 F16, 9 F28, el resto de los casos no lo hace.

D 2007

No se pudo llevar a cabo la actividad de cierre de semestre planeada ya que se produjo una pelea entre el caso 10 F20, el caso 5 M14 y el caso 11 M17, la cual dividió al grupo, los anteriormente nombrados estaban dispuesto a aislar al caso 3 F15, ella, según dicen es muy conflictiva. Los sucesos narrados conllevaron a la intervención de la directora de la división A.I.P.A del CEHANI quien afirmó que “ellos están convirtiendo en una isla” al caso 3 F15. Reunió en su oficina a todos los implicados en el problema y les dijo que las clases de música ya no eran voluntarias, y que ya no podían decir “si va fulano no va sultano”.

El caso 8 F16 y el caso 7 F15 mostraron madurez al mantenerse al margen del problema y al no prestar atención a comentarios mal intencionados. Finalizada la reprimenda por parte de la directora de la división, el grupo fue conducido hasta el salón y se les comunicó que la actividad de cierre se cancelaba advirtiéndoles que de continuar con esa actitud el grupo se disolvería. El grupo se encuentra totalmente fragmentado, no hay confianza ni comodidad entre unos y otros, hay muchas situaciones de irrespeto, intolerancia, chismes, desconfianza que generan malestar y fastidio al interior del mismo.

F 1208

Asistencia: caso 7 F15, caso 6 F14, caso 1 M18, caso 9 F28, caso 5 M14.

Hoy se llevó a cabo la primera sesión de musicoterapia con el grupo, la cual se inició con una conversación. Los pacientes se veían tristes porque el caso 11 M17 se había portado de manera inculta con las niñas; se bajó los pantalones y le mostró el pene al caso 7 F15 delante de todos sus compañeros, ella se encontraba ofendida, pero a parte de confirmar lo sucedido, no quiso hablar durante toda la clase ni participó activamente de la sesión. El caso 6 F14 dijo que el caso 11 M17 también había sido inculto con ella, al parecer le dijo que olía feo y que no se bañaba. El caso 1 M18 estaba muy molesto con él y afirmó que “en una de estas se iban a los puños”, luego de la conversación se dio inicio a la actividad. Se presentó a los estudiantes el “setting” y los instrumentos musicales que estaban en él. La consigna para la actividad fue cerrar los ojos y concentrarse en todo lo que se esté sintiendo, en lo que se habló y en lo que no se quiso hablar, luego de un momento abrir los ojos y tomar un instrumento del setting con el cual crean que pueden expresar esos sentimientos. Los instrumentos preferidos fueron los xilófonos y las maracas, sin embargo al preguntarles por qué los habían escogido, los estudiantes no pudieron explicarlo, limitándose a contestar que les gustaba como sonaba.

F 1408 Nombre del taller: “Melodía”

Asistencia: caso 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 8 F16, caso 3 F15, caso 12 F15, caso 6 F14.

En esta ocasión se desarrolló una actividad relacionada con la melodía. Se comenzó con la escucha e identificación de sonidos de su entorno y sonidos grabados con el fin de generar silencio y concentración en los pacientes para obtener mejores resultados con el taller. Por medio de melodías sencillas se inicia a los pacientes en el conocimiento de intervalos melódicos de tercera menor (sol – mi), y a través de estos trabajar afinación, memorización, lenguaje y concentración.

Como en los talleres anteriores, se inició con la definición de melodía, se prosiguió casi el resto de la clase con el canto de melodías sencillas sacadas del método Kodaly para Colombia, iniciando con intervalos de tercera menor (sol – mi), con el propósito que los estudiantes interioricen estos dos sonidos lo mejor posible, se les pidió a los educandos que hicieran una ronda y se tomaran de las manos como cuando eran niños pequeños, a lo cual los estudiantes respondieron de manera satisfactoria, los pacientes se miraban alegres, saltando, bailando y cantando. El objetivo es completar de manera progresiva la escala pentatónica, permitiéndoles a los pacientes evidencien de una forma práctica qué es la melodía. Para terminar y como descanso, se les hizo escuchar diferentes melodías y se les pidió que determinaran su carácter; alegre ó triste. Para los estudiantes fue difícil poder hacerlo, pero se observaron algunos avances.

En el transcurso del taller se pudo apreciar que los casos 7 F15 y 5 M14 lograron cantar de manera afinada las melodías, los casos 1 M18, 3 F15, 12 F15, 6 F14 lo hicieron parcialmente, y los casos 9 F28, 8 F16, 13 F16 tienen serios problemas de afinación. El caso 5 M14 fue el único que pudo atribuirle un carácter específico a cada melodía. Los casos 7 F15, 5 M14, 1 M18, 3 F15, 12 F15, 6 F14 retienen e imitan sonidos durante un tiempo prolongado. Los casos 5 M14, 1 M18, 3 F15, aprenden ó memorizan canciones con facilidad, el resto de sus compañeros no lo logra. Quienes poseen una pronunciación clara de las letras de las canciones son. 5 M14, 3 F15 y 1 M18. Los casos 7 F15, 9 F28, 6 F14, 12 F15, 8 F16, tienen la capacidad de sostener la atención durante un tiempo prolongado, los casos 3 F15 y 5 M14 continúan distrayéndose con facilidad. Cabe anotar que en cuanto a integración, el grupo parecía haber olvidado sus diferencias, todos sin excepción se comportaron de manera apropiada, no hubo brotes de indisciplina ni peleas.

F 1908

Asistencia: caso 13 F16, caso 15 F8, caso 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 8 F16, caso 3 F15, caso 12 F15, caso 6 F14.

El día de hoy ingresaron dos nuevas integrantes al grupo de música. El caso 12 F15 posee síndrome de Down, y siempre demostró interés por entrar al grupo de música. El caso 15 F8 es la menor, tiene 8 años. Los terapeutas y docentes del CEHANI consideran que tiene algunas aptitudes musicales y por eso insistieron en que ella ingresara a las clases de música.

En primer lugar se efectuó un estiramiento a modo de calentamiento, después se pidió que tomaran una posición cómoda ya sean recostados en una cobija o sentados en la silla sin cruzar brazos o piernas. Se les solicitó que cerraran los ojos y respiraran tranquilamente utilizando su zona abdominal, se les exigió estrictamente silencio durante la actividad, so pena de volver a sus actividades normales de no cooperar. El grupo respondió bien en general, con algunos brotes de indisciplina por parte del caso 3 F15 y el caso 5 M14 quienes muestran una actitud egocéntrica.

Durante la clase se les presentó los sonidos de las notas “sol” y “mi” a través de gráficas alusivas a éstas. Se les pidió que recordaran y comunicaran qué se había trabajado en la clase anterior, algunos recordaron que se escucharon sonidos ambientales en una grabación, identificándolos y que además se trabajó en las notas musicales, pero no recordaban el nombre de la nota “mi”, sólo recordaban el nombre de la nota “sol”.

Más tarde se realizó calentamiento de voz con algunos ejercicios como “prrr” y “bostezo” a manera de glisandos, y que lo practicaran de igual manera en casa. El caso 13 F16 y el caso 15 F8 quienes son nuevas en el grupo, presentan dificultad con estos ejercicios, se trató de hacerles comprender que era cuestión de práctica para que no se desanimaran. El caso 15 F8 es muy tímida, pero al final de la clase participó de manera voluntaria en uno de los ejercicios; aunque no lo hizo de manera correcta, demostró interés y posibilidades de mejorar. El siguiente ejercicio, luego del calentamiento consistió en escuchar los sonidos de las notas sol y mi con los ojos cerrados haciéndoles claridad de que la vista utiliza la mayor parte de la concentración de la mente y que cerrando los ojos se les facilitaría más “abrir los oídos”. A continuación se les pidió que repitieran el sonido sol, algunos demostraron mayor facilidad que otros para recordar y repetirlos como el caso 7 F15, el caso 5 M14 y el caso 13 F16 (a pesar de ser nueva). El caso 15 F8 no quería cantar, pero por un instante reprodujo correctamente el sonido. El caso 1 M18 demostró menos habilidad que el semestre anterior, el caso 9 F28 presenta serios problemas de afinación. De igual manera se les solicitó que cantaran el intervalo sol – mi, consiguiendo un progreso evidente.

El siguiente ejercicio consistió en rifar el xilófono entre los estudiantes, al cual previamente se le sacaron todas las placas dejando únicamente las correspondientes a las notas sol y mi. La persona que ganaba la rifa se convertía en monitor de sus compañeros quienes voluntariamente salían de uno en uno al frente. Los monitores fueron el caso 8 F16, el caso 13 F16 y el caso 5 M14, los voluntarios quienes salían al frente con los ojos cerrados señalaban la gráfica que representaba el sonido que creían estar escuchando (sol ó mi) consiguiendo algunos buenos resultados.

Otro ejercicio consistió en utilizar “fononimia” o “mano pentagrama”. Al escuchar la nota sol (con los ojos cerrados), debían llevar la mano a la altura de la boca, al escuchar la nota mi, la mano debía colocarse a la altura del vientre. Al finalizar la clase los muchachos se veían entusiasmados y contentos con lo aprendido.

Hubo inconvenientes con el tiempo, ya que la llegada de las investigadoras se dio a las 11:00 y el desplazamiento del caso 8 F16 quien posee poca movilidad en sus miembros superiores e inferiores, ya no utiliza silla de ruedas sino un caminador, tarda de 10 a 15 minutos de salón a salón por quedar en extremos opuestos de las instalaciones, sucedió de igual manera a la salida. Los demás terapeutas estaban molestos con esta situación ya que se retrazó la salida del bus, por lo tanto las investigadoras tomaron la determinación de retomar el horario del semestre anterior de las 10:30 am.

El caso 11 M17, quien después de mucha insistencia fue admitido en el grupo, no pudo asistir a la sesión de hoy debido a su mal comportamiento. Se les advirtió a las observadoras que de ninguna manera se permitiera que él y el caso 3 F15, se quedaran a solas, y que se prestara mucha atención y vigilancia durante los desplazamientos del grupo por las instalaciones del Centro.

F 2108

El día de hoy no hubo clase, debido a que los integrantes del grupo de música que pertenecen a Talleres, debían cumplir con un pedido para varios centros comerciales. En la sección de Talleres, se capacita a los jóvenes con diferentes tipos de deficiencias, para adaptarse a la sociedad mediante el trabajo, el cual consiste en medir, cortar y empacar en bolsas plásticas trozos de papel higiénico para ser vendidos como unidades individuales en los baños de los centros

comerciales. Es un trabajo netamente funcional y repetitivo, pero la terapeuta encargada afirma que para estas personas puede resultar complejo y que, al igual que en las clases de música, cuando un paciente no asiste durante varios días al taller, se debe retomar el trabajo casi desde ceros.

F 2608

Asistencia: caso 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 8 F16, caso 3 F15, caso 12 F15, caso 6 F14.

El día de hoy se afianzó lo aprendido la clase anterior con respecto a la melodía, se recordaron los sonidos sol y mi, se cantaron algunas de las canciones de dicha clase, y se presentó un repertorio nuevo. Los estudiantes parecen sentirse a gusto cantando, aunque la mayoría no logran afinarse se muestran felices con las letras y melodías de las canciones. Se observa un gran interés por la actividad, lo cual se evidencia en el comportamiento de los educandos quienes no se han agredido y se muestran receptivos a todas las órdenes dadas por las investigadoras. Se realizó la evaluación correspondiente a la semana observando que: Los casos 9 F28, 1 M18, caso 6 F14, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14 no agreden de forma física y/o verbal a sus profesores, compañeros, terapeutas y objetos. Los casos: 3 F15, agreden de forma física y/o verbal a sus compañeros, terapeutas y objetos pero no a sus profesores. Quienes expresan sus sentimientos y pensamientos, y comparten experiencias y objetos dentro del grupo son: caso 6 F14, caso 2 M17, caso 9 F28, caso 1 M18, caso 7 F15, caso 5 M14, caso 3 F15, quienes no lo hacen son: caso 8 F16. Valoran y promueven un ambiente cordial con sus compañeros: 9 F28, caso 1 M18, caso 6 F14, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 8 F16, no lo hacen: caso 2 M17, caso 3 F15. Demuestran claridad en el diálogo verbal todos los casos a excepción del caso 8 F16, 2 M17, caso 7 F15. Poseen una pronunciación clara de las letras de las canciones: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 6 F14, caso 7 F15, caso 3 F15, no la poseen: caso 8 F16, caso 9 F28, caso 2 M17. Imitan y retiene sonidos en un tiempo prolongado: caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no lo logran: caso 6 F14, caso 2 M17, caso 1 M18, caso 9 F28, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a corto plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no memorizaban a corto plazo: caso 6 F14, caso 9 F28, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a largo plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no logran hacerlo: caso 8 F16, caso 9 F28, caso 6 F14, caso 2 M17. Lleva el pulso con su cuerpo: caso 5 M14, caso 3 F15, 1 M18, caso 6 F14, no lo llevan: 9 F28, 7 F15, caso 8 F16, caso 2 M17. Aprende y memoriza información a corto plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 6 F14, caso 7 F15 no lo hacen: caso 2 M17, caso 9 F28. Aprende y memoriza información a largo plazo: caso 5 M14 no pueden realizarlo: caso 1 M18, caso 2

M17, caso 7 F15, caso 6 F14, caso 3 F15, caso 9 F28, caso 8 F16. Participan de forma positiva en las actividades los casos 9 F28, 1 M18, caso 6 F14, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, no lo hace: caso 3 F15. Responde satisfactoriamente a las órdenes dadas 9 F28, 1 M18, caso 6 F14, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, el caso 3 F15 sigue sin presentar algún cambio positivo en cuanto a su comportamiento.

F 2808

Este día no se pudo realizar la clase de música porque los pacientes del Centro fueron llevados en su totalidad a la Plaza de Nariño para participar en un evento de carácter público.

M 0408

El día de hoy no se logró dictar la clase de música debido a que la persona encargada de las llaves del salón de música se encontraba fuera de la Institución. La clase tampoco se pudo desarrollar en la zona verde del Instituto por cuestiones climáticas.

El caso 9 F28 quien se encontraba vendiendo rifas de una anqueta por las oficinas les comentó a las investigadoras algo de su historia familiar; tiene problemas con su madre quien al parecer siente preferencia por su hermana dejando al caso 9 F28 todo el trabajo doméstico a excepción de cocinar; ella afirma que algunas veces “llega probar bocado” al CEHANI puesto que su mamá no le prepara el desayuno. El caso 9 F28 dice que en su casa son muy malgeniados y que la tratan mal, pero que ella también suele ponerse violenta y arroja cosas.

M 0608

Asistencia: caso 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 8 F16, caso 3 F15, caso 11 M17, caso 12 F15, caso 6 F14.

Hoy se realizó una segunda sesión de musicoterapia la cual no cumplió con las expectativas de las investigadoras. Algunos estudiantes no demostraron mayor interés y otros como el caso 11 M17 y el caso 5 M14, no mostraron ningún respeto por las actividades propuestas, durante las dos sesiones de musicoterapia

realizadas fue imposible mantener el silencio afectando así a aquellos quienes sí trataban de sacar provecho de la actividad. El caso 9 F28 y el caso 1 M18 se distrajeron fácilmente, pero demostraron obediencia ante los ejercicios. El caso 7 F15 no siempre logra compenetrarse con la actividad pero lo intenta y se obtuvo algunos resultados con ella al igual que con el caso 8 F16. El caso 3 F15 llegó tarde a la única sesión que pudo asistir y lo hizo para hacer desorden al igual que el caso 11 M17. Quienes sí lograron beneficiarse de las actividades fueron el caso 12 F15 y el caso 6 F14.

M 1108

Hoy no hubo clase debido a que algunos de los muchachos estaban por primera vez en talleres y los jueves son el único día que rotan allí, por lo tanto se decidió cambiar el horario de las clases de música del jueves al viernes a las 10:30 am. La pérdida de clase es preocupante ya que incide directamente en el avance de los estudiantes. Una de las terapeutas ocupacionales se muestra cooperativa con las investigadoras. Hoy, por su propia iniciativa, les facilitó los horarios de todos los grupos, les dijo en cual grupo habían quedado cada uno de sus alumnos y cuáles eran los (as) terapeutas encargados de cada grupo y de cada eje.

M 1408

Asistencia: caso 9 F28, caso 7 F15, caso 14 M15, caso 13 F16, caso 15 F8, caso 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14.

Hoy ingresó un nuevo integrante al grupo de Música se trata del caso 14 M15. De él hay que anotar que posee problemas de movilidad en las piernas, razón por la cual se debe tener precaución con los ejercicios que impliquen movimiento o desplazamiento físico. La clase comenzó con un estiramiento de cuerpo, algunos estudiantes que presentan problemas físicos no pueden realizar todos los ejercicios: el caso 13 F16 tiene poca movilidad en los brazos, el caso 7 F15 en los pies, el caso 14 M15 debe permanecer sentado pues tiene problemas en sus piernas. Luego se realizó trabajo de respiración, un ejercicio para el aumento de la capacidad pulmonar y otro para fortalecimiento del diafragma. Se observa una desmejora generalizada en el grupo en cuanto a respiración con respecto al semestre anterior, la mayoría utiliza únicamente la parte superior del tórax y los hombros para respirar. De los nuevos el caso 13 F16 y el caso 15 F8 presentan dificultades en todos los ejercicios realizados, el caso 15 F8 es muy tímida y eso

le impide progresar, el caso 13 F16 parece tener miedo de no ir a la par con los antiguos y demuestra desconfianza en sus propias capacidades para igualarse. Otra cuestión es la del caso 14 M15 quien ha demostrado tener talento para la música, su respiración es correcta y puede imitar sonidos con exactitud.

Luego de los ejercicios de respiración se procedió a realizar el respectivo calentamiento de la voz. El caso 13 F16 demostró progreso con el ejercicio del carrito, y el grupo en general estuvo afinado al hacer el intervalo sol – mi utilizando la sílaba “un”. Se trabajó el resto de la clase alrededor de dicho intervalo, primero se hicieron dictados utilizando fononimia, los resultados no fueron los esperados. Después se les hizo cantar tres canciones del método Kodaly adaptado para Colombia las cuales utilizaban únicamente las notas sol y mi, los resultados fueron aceptables. Una de las canciones se prestaba para trabajar con percusión con lo cual se abarcó el tema de pulso y ritmo, y la diferencia entre ambos, se trabajó dicha diferencia con otra canción: Aserrín – aserrán, se volvió a los dictados con fononimia pero los resultados no fueron los mejores, así que se hizo un recorderis de las canciones vistas y se les pidió que hicieran una ronda tomados de las manos, se les solicitó que pensarán en las notas sol y mi como si estuvieran dentro de un espacio y que le dieran altura a cada una de ellas, percatándose de que una está arriba de la otra. Entonces con las manos entrelazadas se cantó una de las canciones subiendo las manos al escuchar y cantar la nota sol, y bajándolas al escuchar la nota mi, se repitió el ejercicio varias veces y se regresó al dictado, los resultados fueron bastante satisfactorios. Al final de la clase las únicas que presentaron problemas con diferenciar las notas fueron el caso 13 F16 y el caso 15 F8, el caso 9 F28 presentó una mejoría notable aunque le cueste imitar sonidos, su afinación fue aceptable en el calentamiento pero no durante las canciones.

M 1808

Asistencia: caso 9 F28, caso 7 F15, caso 14 M15, caso 13 F16, caso 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 3 F15, caso 16 F16.

El día de hoy se hizo oficial el retiro del caso 15 F8. Al parecer no se siente cómoda en el grupo por ser la menor y no tener compañeros de su misma edad. Pero ingresó una nueva integrante; se trata del caso 16 F16 a solicitud de los terapeutas del CEHANI, quienes consideran que la actividad musical podría ser de gran ayuda para esta paciente quien posee algunos problemas de carácter emocional.

En esta oportunidad se trabajó con otro taller enfocado al ritmo con el propósito de afianzar lo aprendido hasta el momento en cuanto al mismo, valiéndose del aspecto visual para el aprendizaje. De igual manera se buscó fortalecer la memoria auditiva (a corto plazo) y la capacidad de análisis al retener la sonoridad de una palabra y desglosarla según sus componentes, tomando en cuenta una vez más la utilización de las barras (notas largas) en la acentuación de las palabras, nombres de animales en este caso.

Se dio inicio a la clase con el calentamiento de rutina, luego se entregó a cada alumno una hoja con las figuras de varios animales conocidos al lado izquierdo de ésta y con un recuadro en blanco al lado derecho de cada imagen, esto como ayuda a aquellos que no pueden leer y a quienes se les facilita el aprendizaje por medio del componente visual. Se tomó figura por figura y se les hizo el correspondiente dictado, utilizando notas largas (—) para la sílaba acentuada y notas cortas (•) para las sílabas restantes. Tras pedirles a los estudiantes que cierren los ojos para obtener una mayor concentración, una de las investigadoras recitó rítmicamente cada palabra propuesta y los estudiantes, de manera individual y en completo silencio, realizaron el trabajo de memorización del dictado, luego de lo cual se procedió a analizarlo y a escribirlo. Al finalizar la actividad, se realizó una comparación de los resultados del grupo, haciendo énfasis en el error como oportunidad de aprender. Cuando hubo discrepancias en los resultados se copió en el tablero las propuestas diferentes alrededor de una misma palabra, y se procedió a realizar una lectura a nivel grupal con la finalidad de encontrar cuál de las opciones era la correcta.

Este taller les sirvió a las investigadoras para darse cuenta cuáles son los problemas rítmicos que siguen persistiendo en el grupo, la mayoría de los estudiantes a pesar que parecían comprender el ejercicio, no logró hacerlo de manera correcta, algunos pacientes como son los casos: 5 M14, 3 F15, 1 M18 y 7 F15 dividen una palabra en sus componentes silábicos e identifican cual es la sílaba acentuada, el resto de sus compañeros no logra hacerlo. Esto en realidad es preocupante porque no es la primera vez que se trabaja esta temática, se piensa que este taller tiene que ser repetido varias veces más, para que los estudiantes interioricen lo que es el pulso y el acento. Se dejó el mismo taller como ejercicio para realizar en casa.

M 2108

Asistencia: caso 1 M18, caso 3 F15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 8 F16, caso 9 F28, caso 13 F16 caso 14 M15 caso 16 F16

Se realizó el estiramiento y calentamiento de rutina. Técnica vocal: ejercicios empleando los grados 3, 5, 6, y ejercicios para el calentamiento de la voz. Se puede observar un progreso evidente en cuanto a la respiración de los pacientes, la mayoría de los estudiantes utilizan únicamente el abdomen para respirar. Envían el aire a la base de los pulmones aunque todavía se denota en algunos pacientes el movimiento de la parte superior de su pecho y las clavículas. En la revisión de tareas, sólo entregaron el caso 7 F15, el caso 9 F28, el caso 16 F16 (nueva integrante) y el caso 1 M18. Se repitió el ejercicio de la clase pasada cambiando las gráficas, esta vez fue con frutas utilizando la siguiente estrategia: 1) colocar los dedos de la mano sobre el cuadro en blanco 2) contar con ellos las sílabas que tiene cada palabra y esconder lo dedos restantes. La idea es asociar el número de dedos que ven con el número de figuras rítmicas que deben escribir. 3) Encontrar el acento de cada palabra experimentando con el sonido acentuado de cada sílaba hasta dar con el acento real. Se utiliza un gesto fuerte con la mano para acentuar cada sílaba. 4) Una vez encontrado el acento se procede a escribir rítmicamente el nombre de la fruta ejemplo: manzana • — •.

Resultados: el caso 8 F16 no hizo el ejercicio en clases, tampoco en su casa, el ejercicio que se pidió hacer era idéntico al hecho en clase con el propósito de reforzar la memoria. El resto de las tareas entregadas tampoco estuvieron correctas, por lo cual se procedió a explicar el ejercicio nuevamente, esta vez en el tablero. A nivel grupal hubo un mayor entendimiento por lo cual se agregó una nueva dificultad al ejercicio; entonación. No hubo mucho tiempo para trabajar dicho aspecto, sólo a modo de introducción. Se entregó nuevamente el ejercicio a aquellos que faltaron la clase anterior para ser trabajado en casa y revisado la próxima clase. El caso 9 F28 solicitó que se le regrese el ejercicio para corregirlo.

Antes de iniciar con la parte de entonación se les pidió que utilizaran sus dedos haciendo diferencia de lo anterior, no para contar sílabas sino para contar tiempos (notas largas dos tiempos, notas cortas un tiempo) se les solicitó que leyeran de esta manera los nombres de los animales, los resultados fueron positivos. La mayoría del grupo pareció comprender los ejercicios, sin embargo sería conveniente hacerlo de manera individual.

Resultados de la evaluación: Los casos 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16, no agreden de forma física y/o verbal a sus profesores, compañeros, terapeutas y objetos. No hay pacientes que agredan de forma física y/o verbal a sus compañeros, terapeutas y objetos ni a sus profesores. Quienes expresan sus sentimientos y pensamientos, y comparten experiencias y objetos dentro del grupo son: caso 16 F16, caso 9 F28, caso 1 M18, caso 7 F15, caso 5 M14, caso 3 F15, quienes no lo hacen son: caso 14 M15, caso 13 F16, caso 8 F16. Valoran y promueven un ambiente cordial con sus compañeros: caso 13 F16, caso 14 M15, caso 16 F16, 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 8 F16, no lo hacen: caso 3 F15. Demuestran claridad en el diálogo verbal todos los casos a excepción del caso 13 F16, caso 8 F16, caso 7 F15. Poseen una pronunciación clara de las letras de las canciones: caso 1 M18, caso 14 M15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no la poseen: caso 13 F16, caso 16 F16, caso 8 F16, caso 9 F28. Imitan y retiene sonidos en un tiempo prolongado: caso 5 M14, caso 14 M15, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 16 F16, no lo logran: caso 13 F16, caso 1 M18, caso 9 F28, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a corto plazo: caso 14 M15, caso 1 M18, caso 16 F16, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no memorizaban a corto plazo: caso 9 F28, caso 13 F16, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a largo plazo: caso 1 M18, caso 14 M15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no logran hacerlo: caso 13 F16, caso 16 F16, caso 8 F16, caso 9 F28. Lleva el pulso con su cuerpo: caso 5 M14, caso 3 F15, caso 14 M15, caso 1 M18, no lo llevan: 9 F28, caso 13 F16, caso 16 F16, 7 F15, caso 8 F16. Aprende y memoriza información a corto plazo: caso 14 M15, caso 13 F16, caso 16 F16, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15 no lo hacen: caso 9 F28. Aprende y memoriza información a largo plazo: caso 14 M15, caso 5 M14 no pueden realizarlo: caso 13 F16, caso 16 F16, caso 1 M18, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 9 F28, caso 8 F16. Participan de forma positiva en las actividades los casos 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16. Responde satisfactoriamente a las órdenes dadas 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16.

M 2508

Las investigadoras se vieron en la necesidad de repetir el mismo taller por tercera vez, ya que al parecer la falta de actividad de los fines de semana afecta la memoria de los pacientes. Lo anterior es una opinión generalizada de todos los terapeutas del CEHANI.

M 2808

A partir de la fecha y debido a los resultados obtenidos con el grupo ocasionados tanto a la perdida de clases como a la falta de constancia en la conformación del mismo, se decidió dedicar las sesiones restantes a reforzar las temáticas vistas hasta el momento para afianzar la memoria a largo plazo de los pacientes, ya que de incursionar en nuevas temáticas se corre el riesgo de que éstas no queden bien cimentadas en la memoria de los estudiantes y que las ya aprendidas queden en el olvido. Por lo tanto se decidió trabajar los mismos tópicos del último taller, que es el resumen de todo lo aprendido hasta el momento, con variaciones en las estrategias didácticas y en el repertorio manejado. Las evaluaciones se continuaran realizando con el fin de observar los avances de la unidad de estudio.

A 0108

Resultados de la evaluación: Los casos 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16, no agreden de forma física y/o verbal a sus profesores, compañeros, terapeutas y objetos. No hay pacientes que agredan de forma física y/o verbal a sus compañeros, terapeutas y objetos ni a sus profesores. Quienes expresan sus sentimientos y pensamientos, y comparten experiencias y objetos dentro del grupo son: caso 16 F16, caso 9 F28, caso 1 M18, caso 7 F15, caso 5 M14, caso 3 F15, quienes no lo hacen son: caso 14 M15, caso 13 F16, caso 8 F16. Valoran y promueven un ambiente cordial con sus compañeros: caso 13 F16, caso 14 M15, caso 16 F16, 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 8 F16, no lo hacen: caso 3 F15. Demuestran claridad en el diálogo verbal todos los casos a excepción del caso 13 F16, caso 8 F16, caso 7 F15. Poseen una pronunciación clara de las letras de las canciones: caso 1 M18, caso 14 M15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no la poseen: caso 13 F16, caso 16 F16, caso 8 F16, caso 9 F28. Imitan y retiene sonidos en un tiempo prolongado: caso 5 M14, caso 14 M15, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 16 F16, caso 1 M18, no lo logran: caso 13 F16, caso 9 F28, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a corto plazo: caso 14 M15, caso 1 M18, caso 16 F16, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no memorizaban a corto plazo: caso 9 F28, caso 13 F16, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a largo plazo: caso 1 M18, caso 14 M15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no logran hacerlo: caso 13 F16, caso 16 F16, caso 8 F16, caso 9 F28. Lleva el pulso con su cuerpo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 3 F15, caso 14 M15, no lo llevan: 9 F28, caso 13 F16, caso 16 F16, 7 F15, caso 8 F16. Aprende y memoriza información a corto plazo: caso 14 M15, caso 16 F16, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15 no lo hacen: caso 13 F16, caso 9 F28. Aprende y memoriza información a largo plazo: caso 14 M15, caso 5 M14 no pueden realizarlo: caso 13 F16, caso 16 F16, caso 1 M18, caso 7

F15, caso 3 F15, caso 9 F28, caso 8 F16. Participan de forma positiva en las actividades los casos 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16. Responde satisfactoriamente a las órdenes dadas 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16.

A 0408

Resultados de la evaluación: Los casos 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16, no agreden de forma física y/o verbal a sus profesores, compañeros, terapeutas y objetos. No hay pacientes que agredan de forma física y/o verbal a sus compañeros, terapeutas y objetos ni a sus profesores. Quienes expresan sus sentimientos y pensamientos, y comparten experiencias y objetos dentro del grupo son: caso 16 F16, caso 9 F28, caso 1 M18, caso 7 F15, caso 5 M14, caso 3 F15, quienes no lo hacen son: caso 14 M15, caso 13 F16, caso 8 F16. Valoran y promueven un ambiente cordial con sus compañeros: caso 13 F16, caso 14 M15, caso 16 F16, 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 8 F16, no lo hacen: caso 3 F15. Demuestran claridad en el diálogo verbal todos los casos a excepción del caso 13 F16, caso 8 F16, caso 7 F15. Poseen una pronunciación clara de las letras de las canciones: caso 1 M18, caso 14 M15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no la poseen: caso 13 F16, caso 16 F16, caso 8 F16, caso 9 F28. Imitan y retiene sonidos en un tiempo prolongado: caso 5 M14, caso 14 M15, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 16 F16, caso 1 M18, no lo logran: caso 13 F16, caso 9 F28, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a corto plazo: caso 14 M15, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no memorizaban a corto plazo: caso 9 F28, caso 16 F16, caso 13 F16, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a largo plazo: caso 1 M18, caso 14 M15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no logran hacerlo: caso 13 F16, caso 16 F16, caso 8 F16, caso 9 F28. Lleva el pulso con su cuerpo: caso 5 M14, caso 1 M18, caso 3 F15, caso 14 M15, no lo llevan: 9 F28, caso 16 F16, 13 F16, 7 F15, caso 8 F16. Aprende y memoriza información a corto plazo: caso 14 M15, caso 16 F16, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15 no lo hacen: caso 9 F28, caso 13 F16. Aprende y memoriza información a largo plazo: caso 14 M15, caso 5 M14 no pueden realizarlo: caso 13 F16, caso 16 F16, caso 1 M18, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 9 F28, caso 8 F16. Participan de forma positiva en las actividades los casos 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16. Responde satisfactoriamente a las órdenes dadas 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16.

A 0808

Resultados de la evaluación: Los casos 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16, no agreden de forma física y/o verbal a sus profesores, compañeros, terapeutas y objetos. No hay pacientes que agredan de forma física y/o verbal a sus compañeros, terapeutas y objetos ni a sus profesores. Quienes expresan sus sentimientos y pensamientos, y comparten experiencias y objetos dentro del grupo son: caso 16 F16, caso 9 F28, caso 14 M15, caso 1 M18, caso 7 F15, caso 5 M14, caso 3 F15, quienes no lo hacen son: caso 13 F16, caso 8 F16. Valoran y promueven un ambiente cordial con sus compañeros: caso 13 F16, caso 14 M15, caso 16 F16, 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 8 F16, caso 3 F15. Demuestran claridad en el diálogo verbal todos los casos a excepción del caso 13 F16, caso 8 F16, caso 7 F15. Poseen una pronunciación clara de las letras de las canciones: caso 1 M18, caso 14 M15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 16 F16, no la poseen: caso 13 F16, caso 8 F16, caso 9 F28. Imitan y retiene sonidos en un tiempo prolongado: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 14 M15, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 16 F16, no lo logran: caso 13 F16, caso 9 F28, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a corto plazo: caso 14 M15, caso 1 M18, caso 16 F16, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no memorizaban a corto plazo: caso 9 F28, caso 13 F16, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a largo plazo: caso 1 M18, caso 14 M15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 16 F16, caso 3 F15, no logran hacerlo: caso 13 F16, caso 8 F16, caso 9 F28. Lleva el pulso con su cuerpo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 16 F16, caso 3 F15, caso 14 M15, no lo llevan: 9 F28, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16. Aprende y memoriza información a corto plazo: caso 14 M15, caso 16 F16, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no lo hacen: caso 13 F16, caso 9 F28., caso 8 F16. Aprende y memoriza información a largo plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 14 M15, no pueden realizarlo: caso 7 F15, caso 3 F15, caso 16 F16, caso 13 F16, caso 9 F28, caso 8 F16. Participan de forma positiva en las actividades los casos 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16. Responde satisfactoriamente a las órdenes dadas 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16.

A 1108

Resultados de la evaluación: Los casos 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16, no agreden de forma física y/o verbal a sus profesores, compañeros, terapeutas y objetos. No hay pacientes que agredan de forma física y/o verbal a sus compañeros, terapeutas y objetos ni a sus profesores. Quienes expresan sus sentimientos y pensamientos, y

comparten experiencias y objetos dentro del grupo son: caso 16 F16, caso 9 F28, caso 14 M15, caso 1 M18, caso 7 F15, caso 5 M14, caso 3 F15, quienes no lo hacen son: caso 13 F16, caso 8 F16. Valoran y promueven un ambiente cordial con sus compañeros: caso 13 F16, caso 14 M15, caso 16 F16, 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 8 F16, caso 3 F15. Demuestran claridad en el diálogo verbal todos los casos a excepción del caso 13 F16, caso 8 F16. Poseen una pronunciación clara de las letras de las canciones: caso 1 M18, caso 14 M15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 16 F16, no la poseen: caso 13 F16, caso 8 F16, caso 9 F28. Imitan y retiene sonidos en un tiempo prolongado: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 14 M15, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 16 F16, no lo logran: caso 13 F16, caso 9 F28, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a corto plazo: caso 14 M15, caso 1 M18, caso 16 F16, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no memorizaban a corto plazo: caso 9 F28, caso 13 F16, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a largo plazo: caso 1 M18, caso 14 M15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 16 F16, caso 3 F15, no logran hacerlo: caso 13 F16, caso 8 F16, caso 9 F28. Lleva el pulso con su cuerpo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 16 F16, caso 3 F15, caso 14 M15, no lo llevan: 9 F28, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16. Aprende y memoriza información a corto plazo: caso 14 M15, caso 16 F16, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no lo hacen: caso 13 F16, caso 9 F28, caso 8 F16. Aprende y memoriza información a largo plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 14 M15, no pueden realizarlo: caso 7 F15, caso 3 F15, caso 16 F16, caso 13 F16, caso 9 F28, caso 8 F16. Participan de forma positiva en las actividades los casos 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16. Responde satisfactoriamente a las órdenes dadas 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16.

A 1508

Resultados de la evaluación: Los casos 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16, no agreden de forma física y/o verbal a sus profesores, compañeros, terapeutas y objetos. No hay pacientes que agredan de forma física y/o verbal a sus compañeros, terapeutas y objetos ni a sus profesores. Quienes expresan sus sentimientos y pensamientos, y comparten experiencias y objetos dentro del grupo son: caso 16 F16, caso 9 F28, caso 14 M15, caso 1 M18, caso 7 F15, caso 5 M14, caso 3 F15, quienes no lo hacen son: caso 13 F16, caso 8 F16. Valoran y promueven un ambiente cordial con sus compañeros: caso 13 F16, caso 14 M15, caso 16 F16, 9 F28, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 8 F16, caso 3 F15. Demuestran claridad en el diálogo verbal todos los casos a excepción del caso 13 F16, caso 8 F16. Poseen una pronunciación clara de las letras de las canciones: caso 1 M18, caso 14 M15,

caso 7 F15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 16 F 16, no la poseen: caso 13 F 16, caso 8 F16, caso 9 F28. Imitan y retiene sonidos en un tiempo prolongado: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 14 M15, caso 7 F15, caso 3 F15, caso 16 F16, no lo logran: caso 13 F16, caso 9 F28, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a corto plazo: caso 14 M15, caso 1 M18, caso 16 F16, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no memorizaban a corto plazo: caso 9 F28, caso 13 F16, caso 8 F16. Memorizan letras de canciones a largo plazo: caso 1 M18, caso 14 M15, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 16 F16, caso 3 F15, no logran hacerlo: caso 13 F16, caso 8 F16, caso 9 F28. Lleva el pulso con su cuerpo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 16 F16, caso 3 F15, caso 14 M15, no lo llevan: 9 F28, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16. Aprende y memoriza información a corto plazo: caso 14 M15, caso 16 F16, caso 1 M18, caso 5 M14, caso 7 F15, caso 3 F15, no lo hacen: caso 13 F16, caso 9 F28, caso 8 F16. Aprende y memoriza información a largo plazo: caso 1 M18, caso 5 M14, caso 14 M15, no pueden realizarlo: caso 7 F15, caso 3 F15, caso 16 F16, caso 13 F16, caso 9 F28, caso 8 F16. Participan de forma positiva en las actividades los casos 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16. Responde satisfactoriamente a las órdenes dadas 9 F28, 1 M18, caso 3 F15, caso 13 F16, 7 F15, caso 8 F16, 5 M14, caso 14 M15, caso 16 F16.

Anexo C. Protocolo de filmación

Fecha: Septiembre 24 de 2007.

Lugar: Posible aula designada para las clases de música en el Centro de Habilitación del Niño CEHANI de Pasto.

Acción: Reconocimiento del espacio

Objetivo de la filmación: Reconocer el espacio y los recursos físicos del aula.

Descripción del aula: Las paredes son blancas. Sobre ellas se observa una cartelera, dos afiches infantiles y algunas figuras de icopor, al igual que dos espejos uno arriba del otro. El techo es de madera en forma de "A" y de este cuelgan una lámpara de neón y dos ganchos construidos con barras de hierro que se ven oxidadas. El aula posee una ventana que se extiende de pared a pared. El salón cuenta con los siguientes muebles:

- Dos mesas; sobre una de ellas hay un computador aparentemente dañado
- Un tablero de baile aparentemente dañado.
- Dos armarios, tras uno de los cuales se observan algunos aros de plástico (ula-ulas)
- Unos escalones en madera y barras, ambos de uso terapéutico.
- Una silla.
- Dos bancas rectangulares de madera.

Interpretación: El aula asignada para las clases de música proporciona un espacio aceptable para trabajar con un grupo conformado máximo por 10 niños.

Potencialidades del aula: No tiene pupitres, lo cual facilita el libre movimiento al interior de la misma. El material y la forma del techo proporcionan características acústicas propicias para el desarrollo de actividades musicales. De funcionar, el computador y el tablero de baile, ambos pueden convertirse en herramientas útiles para la enseñanza de la música. Igual sucede con los escalones y los aros de plástico: son posibles herramientas de trabajo. Los espejos pueden facilitar el trabajo de expresión corporal y de técnica vocal. La iluminación durante el día es propicia para el desarrollo de las diferentes actividades sin requerir de iluminación artificial.

Carencias del aula: El espacio es apenas justo para trabajar con un grupo de diez niños. No son viables actividades que impliquen mucho desplazamiento físico al interior del aula, tales como hacer correr o caminar libremente a todo el grupo al mismo tiempo. No hay tablero. La grabadora y las colchonetas que aparecen en la filmación no hacen parte permanente de esta aula en particular. El número de colchonetas no es el adecuado para realizar actividades que requieran de su uso con todo el grupo. La falta de pupitres puede ser también una desventaja, ya que para llevar a cabo actividades de dibujo y escritura se haría necesario desplazar al grupo hacia otra aula del instituto.

