



Facultad de  
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA CON  
INSUMOS PROVENIENTES DE DISCIPLINAS  
ARTÍSTICAS.

**TALLERES MUSICALES GRUPALES  
PARA NIÑOS CON TEA**

Mariana Alvez Sáez.  
Montevideo, abril de 2020.

**TUTOR Daniel Camparo Avila**  
**REVISORA Dinorah Larrosa Sopeña**



## **Resumen.**

El Trastorno del Espectro Autista, es un trastorno detectado durante la infancia que afecta en diferentes grados el comportamiento social de quien lo padece. Este trastorno se suele identificar en una etapa del desarrollo donde el infante debería mostrar ciertos comportamientos de interacción y juego compartidos con el otro. Estas fallas del autismo frenan el desarrollo de la intersubjetividad de los niños, lo que deriva muchas veces en comportamientos de aislamiento social que dificultan la vida a nivel cotidiano en estos niños. A través del estímulo de la musicalidad comunicativa, pensada como intacta en esta población, se realizó una intervención terapéutica grupal para llegar a compartir momentos y actividades con un grupo de niños con autismo que asistieron a un ciclo de talleres musicales. Los talleres se realizaron en función de lograr una evolución favorable del desarrollo intersubjetivo de los niños y de estimular además la interacción entre pares. En este trabajo se realiza un análisis del avance terapéutico observado en los talleres, que concluye en resultados positivos relacionados específicamente con el uso de la mediación musical.

**Palabras clave:** *Música, Autismo, Grupo.*

## INDICE

1. Introducción.....	1
2. Metodología y objetivos.....	3
3. Autismo e intersubjetividad.....	7
4. Musicalidad comunicativa.....	8
4.1 Primeras experiencias sociales en la infancia.....	8
4.2 Musicalidad comunicativa en un contexto terapéutico.....	11
5. Los talleres.....	14
5.1 Encuadre de los Talleres.....	15
6. Análisis .....	19
6.1 El uso de canciones en el taller.....	19
6.2 El juego en el taller.....	22
6.3 El uso de la improvisación y la música en el taller: Improvisación, Música y Movimiento.....	26
6.4 Lenguaje y vocabulario en el taller.....	29
7. Conclusiones.....	33
Bibliografía.....	38
Anexos.....	42
Canciones.....	42
Relatos.....	48

“La música es el significante, o sea, es una forma, una obra, un vehículo, un canal. El contenido de esa forma, como sentimiento, emoción, vida, es denominada como significado.”

(Dreher, 2005, p.133).

## 1. INTRODUCCION

Durante la primera infancia, los humanos experimentamos literalmente un mundo de cosas nuevas, entre ellas, el relacionamiento social que tanto nos identifica como especie. Nacemos con la capacidad de comunicarnos y descifrar ciertos patrones rítmicos que nos llegan desde quien nos proporciona los cuidados necesarios para sobrevivir. Esta capacidad nos permite vivenciar determinadas experiencias y desarrollar habilidades sociales, que son fundamentales para el incremento de la autonomía y para que a su vez se dé el desarrollo esperado durante el crecimiento. Pero ¿qué pasa cuando existe una falla en el relacionamiento social y la comunicación? ¿Qué tanto nos afectan los límites del intercambio con el otro? Cuando no es posible o se dificulta el compartir con el otro de una manera que parecería ser irreversible (compartir momentos, intereses, actividades, emociones, lenguaje), se genera una situación de posible aislamiento, tal como se suele dar en las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Si bien existen distintos grados dentro de las habilidades y limitaciones de las personas con autismo, las habilidades sociales son las que se ven principalmente afectadas dentro del espectro. Con el correr de los años y a partir de distintas teorías, prácticas e investigaciones, se han desarrollado e implementado diferentes técnicas de trabajo terapéutico para el apoyo del desarrollo social de las personas con autismo, principalmente en el trabajo con niños. Si existe una detección temprana, es oportuna la intervención, ya que se elevan las probabilidades de mejorar la calidad de vida mediante una intervención adecuada durante la infancia o la niñez. Al igual que en todas las personas, para quienes viven con autismo, los intereses son variables e independientes. Aun así, se ha observado un interés particular por las experiencias musicales en los niños con TEA. Distintos elementos que surgen a partir de la música: la danza, la improvisación, la canción -entre otros-, podrían habilitar un espacio de interés común entre el niño y el otro. Estos momentos musicales, si son de interés para el niño, pueden abrir un canal de comunicación que, siendo trabajado de forma estratégica, nos dé la posibilidad de despertar el interés del niño por compartir, comunicar, jugar e incluso

empatizar de alguna manera con el otro, facilitando que estos momentos de interés puedan tal vez surgir más adelante en la vida de la persona.

Pensar más internamente en el “como” de mi elección del tema para este Trabajo Final de Grado (TFG), me lleva a revivir experiencias que marcaron algunos aspectos de mis intereses actuales. Mi gran interés por la música durante la infancia, la facilidad por la entonación y las oportunidades que me rodeaban, llevaron a que en algún momento de la niñez pudiese contar con un instructor de piano, al cual dedico parte de este trabajo. Menciono esto porque la capacidad de guiar a un niño por el sendero del aprendizaje musical, de manera tal que logre hacer sentir al niño que se es uno con la música, es algo que considero indispensable en el trabajo de quien enseña a interpretar las melodías en instrumentos; algo a su vez sumamente difícil, algo que este maestro logró conmigo a través de su enseñanza. La danza, el canto y varios instrumentos musicales fueron haciéndose de mi a través del tiempo. A partir de estos intereses nace en mi un deseo a nivel profesional, aun incluso sin conocer mucho al respecto, de trabajar a nivel terapéutico en la infancia con el apoyo de la experiencia musical como base (o dando apoyo a lo musical, que ya existe como constructor del ser). A medida que avancé académicamente en la universidad, fui recorriendo espacios que acompañaban mi imaginario, así como también me encontré con paredes que parecían querer frenar mis deseos de trabajar mediante la música. Luego de haber desistido de buscar a quien me guiara en el cierre de mi carrera universitaria, cumpliendo la función de tutorear mi trabajo enfocado en la influencia que tiene la música sobre las personas durante la infancia, me encontré trabajando en dos oportunidades con temas que, si bien me interesaban, no cumplían con el objetivo de acercarme a lo que sería en un futuro el centro de mi trabajo como terapeuta. En el camino de la facultad, en oportunidades me vi eligiendo el tema del autismo como parte de mi formación. Más adelante el acompañamiento terapéutico a un niño con TEA de tan solo dos años de edad, hizo que me encontrara con la realidad de los hechos, donde entendí que el desafío de trabajar con esta población estaba dentro de los márgenes de mi interés profesional. En una tercera oportunidad de búsqueda de un docente que tutorara mi TFG, me encontré intercambiando intereses y posibles modalidades de trabajo con Daniel Camparo. Al conocer el campo de trabajo este docente y surgiendo de su parte una propuesta que implicaba la coordinación de talleres musicales con niños con autismo, es que llego a concretar el presente trabajo que refleja los resultados de dicha experiencia.

En este trabajo se intentarán abordar algunas de las experiencias observadas en un taller semanal musical realizado con niños con TEA. El análisis se realizó en base a diferentes referencias bibliográficas, entre las cuales se encuentra la teoría de la musicalidad comunicativa. El desarrollo del mismo está conformado por tres pilares subdivididos en distintos apartados.

Dentro de la primera parte se plantea la metodología de trabajo utilizada para la realización del trabajo escrito y los objetivos del mismo. Luego de esto el lector se encontrará con una fundamentación teórica acerca del Autismo y la Intersubjetividad. Seguido de este apartado, se presenta una explicación en forma breve de teoría de la Musicalidad Comunicativa, que inicia como una introducción sobre las primeras experiencias sociales de la infancia. Este último apartado abre paso a hablar sobre la musicalidad comunicativa y un posible trabajo terapéutico con niños con TEA, a través de intervenciones focalizadas en fortalecer la intersubjetividad, utilizando como mediador terapéutico la música en función de la musicalidad comunicativa.

La segunda parte, en primera instancia, da cuenta del encuadre de los talleres, así como de los pacientes y de quienes llevan a cabo las intervenciones. También se detallan los objetivos, la metodología de trabajo, los recursos utilizados y un análisis conformado por una articulación teórico-práctica.

Finalmente se da cierre al trabajo con un apartado de conclusiones que fueron elaboradas a partir del análisis de la experiencia.

## **1. METODOLOGIA Y OBJETIVOS**

En primer lugar, es pertinente aclarar que este trabajo se desarrolla en el marco de la opción de "Intervención psicológica con insumos provenientes de disciplinas artísticas", que se enmarca entre las opciones que se proponen a los estudiantes de la Facultad de Psicología, UDELAR, para la elaboración del trabajo final de grado. El mismo se realiza con el fin de la culminación de la carrera y la obtención la licenciatura en Psicología.

Para el desarrollo de este trabajo se realizó una búsqueda de material teórico elaborado por autores que se han dedicado a estudiar profundamente el tema del autismo, la intersubjetividad y la musicalidad comunicativa, que son los pilares sobre los cuales se realizó la intervención. A su vez, también se toman como referencia autores que han basado

sus trabajos en distintos tipos de intervenciones terapéuticas donde se utilizó la música como un recurso terapéutico. En el presente texto el nombre de los pacientes fue modificado con el objetivo de preservar la confidencialidad de los mismos.

El principal objetivo de este trabajo es el de registrar, analizar y comunicar la experiencia que se vivenció durante el periodo de los talleres. La escritura en base a la bibliografía utilizada se realizó con el propósito de dar una introducción teórica que fundamente los fines de las intervenciones en dispositivos grupales. Estas intervenciones se realizaron con fines terapéuticos, utilizando como herramienta distintos recursos musicales para la mediación. A su vez, parte de la bibliografía se incorporó con el propósito de lograr un análisis que integrara la teoría con la práctica donde se analizan los distintos momentos observados durante las intervenciones que significaron un avance en el tratamiento. Los análisis se organizaron en función de las experiencias vivenciadas y los diferentes recursos utilizados para lograr los objetivos terapéuticos (canciones, juego, improvisación y música y lenguaje).

Otro de los objetivos es el de abrir paso a diferentes reflexiones que puedan incentivar el interés del lector hacia la profundización sobre el tema, y a su vez, apunta a la motivación para la aplicación de intervenciones musicales en el trabajo terapéutico con niños con TEA

## **2. AUTISMO E INTERSUBJETIVIDAD**

Antes de comenzar a hablar de autismo, es pertinente presentar qué es la intersubjetividad y cómo esta influye en el desarrollo humano. Trevarthen (2002), parafraseando a Aitken y Trevarthen (1997), se refiere a la intersubjetividad afirmando que es la “habilidad psicológica de tener y compartir propuestas, intereses y emociones” (p.88). Esta habilidad es lo que permite que el ser humano se prepare a nivel psíquico para el intercambio con otras personas, intercambio que le habilita a adquirir nuevas ideas y metas en el tiempo. Siguiendo en la línea de estos autores, la intersubjetividad significa el hecho de estar vivo con otros, compartiendo actividades que los dos comprenden y que se acompañan de respeto y de atención mutua. A través del estudio de la intersubjetividad se llega al reconocimiento de las siguientes etapas:

**La intersubjetividad primaria**, que es la capacidad que habilita al bebé a registrar al adulto como un otro separado de sí mismo. Esta se compone también por la capacidad de

intercambiar con el otro mediante gestos, miradas, vocalizaciones, etc. que se da entre la figura de apego y el bebé. La intersubjetividad primaria se adquiere aproximadamente a los tres meses de edad.

**La intersubjetividad secundaria**, ocurre entre los 5 y 9 meses, y es la capacidad que permite que se produzca la atención conjunta. Esta última se caracteriza por el hecho de compartir la atención entre dos personas y objetos o acciones externos a la diada figura de apego-bebé.

Es decir que, en la teoría de la intersubjetividad, al inicio del desarrollo durante la intersubjetividad primaria, el adulto es quien promueve el intercambio y los estímulos de manera intencional. Es cuando el bebé comienza a demostrar intención en compartir un tercer punto de atención con quienes le rodean que inicia la intersubjetividad secundaria. En este punto ya existe una conciencia de lo que se comparte con el otro (Larrosa, 2015).

En esta etapa del desarrollo, habilitada por la intersubjetividad secundaria, el bebé presenta una habilidad conocida con el nombre de atención conjunta. La aparición de esta habilidad requiere de la existencia de tres figuras presentes: el niño, otro y un tercer elemento, en el cual radica la interacción que se comparte (Kim, citado en Larrosa, 2015).

Larrosa (2015) considera que:

La atención conjunta constituye la primera condición sobre la que se construye la comunicación. Por lo que se constituye en un requisito previo para el desarrollo cognitivo, social, emocional y lingüístico. El sujeto nace y crece inmerso en relaciones sociales. La atención compartida o atención conjunta es una habilidad social comunicativa preverbal que significa compartir con otra persona la experiencia (p. 36).

Ahora bien, en las personas con TEA, la motivación y la intersubjetividad pueden verse disminuidas (Trevorthen, 2002). Esta es una de las razones por las cuales la intersubjetividad es un punto del desarrollo que permite ver algunas de las primeras señales que pueden distinguir a los niños con desarrollo típico de los que tienen autismo (Muratori, 2009). Actualmente el autismo es pensado como un trastorno del desarrollo que se inicia en la infancia. Hasta el momento y a pesar de las muchas investigaciones que se llevan a cabo, este es un trastorno que todavía carece de una cura (Martinez, 2009). Dentro del espectro, cada persona puede padecer diferentes niveles de comprometimiento, tanto a nivel psíquico como físico, lo que hace que cada caso sea diferente y único. Aun así, se



puede afirmar que las principales alteraciones que se presentan son las que se relacionan con las habilidades sociales (Gold, Wigram y Elefant, 2008).

Otra de las características que presentan las personas con autismo y que va de la mano con el aislamiento social es la dificultad en el desarrollo verbal, incluyendo en algunos casos la ausencia total del habla. A su vez, los juegos estereotipados y repetitivos, el interés limitado por las cosas/personas que le rodean y el comprometimiento de otras áreas del desarrollo, se suman a las particularidades del comportamiento de las personas con autismo relacionadas con las oportunidades de sociabilización (Martinez, 2009). Hasta el día de hoy, partiendo desde el desconocimiento concreto del origen del autismo y por el hecho de que cada caso es único, ha sido muy difícil lograr en el tiempo una definición puntual del concepto de autismo (Lampreia, 2004).

Aunque actualmente no se haya llegado a una definición concreta de lo que es el autismo, se cuenta con un número de características propias del trastorno que conducen a la realización del diagnóstico. A las características que se mencionan en el párrafo anterior, se le suma la extrema dificultad de comprender las intenciones no especificadas de los demás, como el sarcasmo, las bromas o las mentiras. También existe una importante falla en la percepción y la comprensión de las emociones de los demás (empatía) e incluso una extrema dificultad en el reconocimiento de sus propias emociones. El transitar por espacios compartidos, suele generar momentos difíciles para esta población, ya que los cambios repentinos suelen desatarles reacciones de pánico. Es por esto que las transiciones de cualquier tipo e incluso cambios casi imperceptibles para los demás pueden ser percibidos de manera muy frustrante para ellos. Además de las características mencionadas, también existen variables a nivel físico de alteraciones que comprometen distintas funciones del cuerpo (Trevorthen, 2002). Entre ellas se pueden encontrar la hipersensorialidad, la hipersensibilidad auditiva, la fotosensibilidad y la epilepsia.

Viendo todas estas dificultades parece apropiado citar a Delafield-Butt y Trevorthen (2017) cuando afirman que “La experiencia fundamental de vivir, percibir y actuar intencionalmente o con propósito en el mundo, aparece interrumpida en el autismo.” (p. 9).

¿Pero cuál es el origen del TEA? ¿Cuándo ocurre y por qué? ¿Cuál es la relación del autismo con la intersubjetividad?

A través de varias investigaciones que siguen realizándose al día de hoy, se llega al pensamiento de que el autismo surge en etapas muy tempranas del desarrollo del bebé.

Trevarthen y Aitken (citado en Muratori, 2009) señalan que es posible visualizarlo como un trastorno de la práctica de la intersubjetividad, siendo entonces una patología de la intersubjetividad secundaria con raíz en una falla en el funcionamiento de la intersubjetividad primaria. Esta falla es lo que frena la habilitación del canal necesario para que aparezca el interés por el otro durante la infancia, lo que deriva en que se vea bloqueada de alguna manera la habilidad de la comunicación intencional o recíproca, lo que detiene desarrollo de la atención conjunta y de la empatía.

Dentro del proceso del desarrollo humano, la imitación es una de las primeras reacciones necesarias que aparecen en la infancia para la producción del aprendizaje. Imitar es aprender del otro. Pero para que se dé el propicio acto de imitar, es indispensable que el niño ponga atención sobre el comportamiento que está teniendo el otro (Malloch y Trevarthen, 2009). Al verse bloqueado este interés por el otro, en el autismo, las posibilidades de aprendizaje quedan limitadas a lo que despierte interés en el niño. Esto lleva a que además del desarrollo emocional, se vea en gran parte comprometido el desarrollo cognitivo del niño. Respecto a esto, Trevarthen (2017) habla sobre lo imprescindible de buscar intencionalmente el interés del niño. Textualmente podemos citarle cuando dice que “Cuando una pregunta no esté motivada por la curiosidad y evaluada por el placer en práctica compartida, la respuesta no será recordada como significativa” (p. 4). Esto es algo a tener en cuenta tanto en los niños con desarrollo típico como en los que padecen un trastorno del desarrollo.

Visualizando las dificultades que se pueden presentar en las personas con TEA tanto a nivel social como psicológico y físico, y considerando la presente existencia de un incremento importante de niños diagnosticados con TEA (Larrosa, 2015), se puede afirmar que existe una fuerte necesidad desde lo profesional hacia la búsqueda de implementación de estrategias de trabajo y metodologías que cubran con las necesidades e intereses de las personas con autismo.

En lo que respecta al momento en el que es conveniente realizar intervenciones, y al nivel de la evolución que se puede alcanzar a través de estas, ha sido demostrado que un diagnóstico temprano y una educación adecuada son favorables para el desarrollo de las personas con autismo (Trevarthen, 2002). Es por tanto imprescindible que se adapten las metodologías de trabajo para las intervenciones con niños con autismo, volviéndolas atractivas y llevándolas a cabo de una manera flexible y adaptable a sus intereses y necesidades (Larrosa, 2015).

En torno a esta búsqueda, dentro de la cual se encuentran la investigación de metodologías de trabajo adaptadas, intereses personales de los niños, estímulos que generen respuesta y actividades que muestren tener un efecto positivo en la reducción de los síntomas del autismo, es que se piensa un posible uso efectivo de la Musicalidad Comunicativa a favor de la terapia psicoanalítica en el TEA. Como menciona Martínez (2009), se podría pensar que los niños con TEA que muestran elementos musicales en sus conductas, las han adquirido durante el periodo de desarrollo correspondiente al de la intersubjetividad primaria. A partir de esto y todo lo mencionado hasta aquí, es que podemos pensar en la música como un medio para lograr la atención y el interés del niño, que, utilizada de manera estratégica, podría ser de gran apoyo para el desarrollo de sus habilidades sociales.

### **3. MUSICALIDAD COMUNICATIVA**

#### **4.1 Primeras experiencias sociales en la infancia.**

El infante, aun desde su fragilidad de recién nacido, cuenta con distintas capacidades de compartir con otros que le rodean. Aproximadamente en la semana número 32 de gestación, el nivel auditivo del bebé llega a ser similar al que ya tiene un adulto. Esto conduce a pensar que las primeras percepciones sonoras del humano están compuestas por sonidos intrauterinos que tienen una constancia rítmica, y a su vez, sonidos que llegan desde el exterior del útero. Dentro de estos sonidos intra y extrauterinos, las voces que el bebé percibe pueden ser pensadas en un sentido melódico. La voz madre, por ejemplo, llega por ambas vías y logra ser percibida de manera casi idéntica a como se escuchará cuando el bebé esté fuera del útero. Por ende, cuando el niño nace, se encuentra rodeado de un mundo de sonidos que ya conocía antes de nacer (Boysson-Bardies, citado en Camparo, 2016).

En cuanto a las reacciones humanas tempranas, se puede destacar que, al cabo de unas horas de haber nacido, el bebé tiene la capacidad de responder en un modo social ante la voz humana, así como a las expresiones faciales o el contacto físico (Trevarthen, 2002). Al mismo tiempo el niño recién nacido ya es capaz de dirigir su atención a diferentes personas y objetos en “acciones rítmicas” a través de movimientos corporales, los cuales son regulados en función de sus propias emociones (Trevarthen, 2010). A través de estas experiencias tempranas, el cerebro del bebé es capaz de coordinar el pulso de los

movimientos rítmicos corporales, permitiéndole así lograr una interacción con su exterior (Trevvarthen, 2012).

Por el lado de las expresiones vocalizadas, no pasa mucho tiempo para que el infante sea capaz de participar en lo que Bateson (citado en Trevvarthen, 2009) califica como “protoconversaciones”. Explicando su origen, se conoce que esta habilidad de participar vocalmente surge en función de la imitación de las propias vocalizaciones de sus padres. Las mismas, conservan un tono y tiempos regulares, lo que implica que el bebé tiene la capacidad, en palabras de Malloch y Trevvarthen (2000), de percibir unidades regulares de tiempo. A partir de estas afirmaciones, se puede concluir entonces que los bebés exploran e imitan con su voz y ritmo corporal para comunicarse intencionalmente mucho tiempo antes de poder hablar. La capacidad de lograr esto es a lo que se le da el nombre de Musicalidad Comunicativa (Trevvarthen, 2012).

El concepto de Musicalidad Comunicativa fue creado por Steven Malloch (citado en Malloch y Trevvarthen, 2002), pero a su vez, es a partir de un análisis de observación de la comunicación que se da entre infantes y sus madres, que se desarrolla más adelante lo que hoy se conoce como la teoría de la musicalidad comunicativa. A través de este análisis de carácter musical-acústico, Malloch y Trevvarthen (2009) lograron identificar la definición de parámetros ritmados que existen en la expresividad emocional del sonido de la voz. Este ritmo de expresión emocional, es uno de los estímulos hacia la comunicación por imitación que recibe el infante, el cual deriva en lo que anteriormente se mencionó con el nombre protoconversaciones. Como se señala en el apartado anterior, la imitación es una capacidad que puede aparecer incluso desde inicio de las interacciones. Esta capacidad está estrechamente vinculada a la aparición de la musicalidad comunicativa del ser humano (Camparo, 2016). Las características de la interacción madre-bebé se destacan mayormente por ser de distinción musical no verbales (Larrosa, 2015), por lo que una de las primeras formas de socialización del ser humano se concreta a través del lenguaje musical (Malloch & Trevvarthen, 2009). Se puede considerar inclusive que la musicalidad comunicativa se presenta de manera innata en los seres humanos, que luego se desarrolla en contexto social, y que forma parte de un proceso de intercambio con otros (Larrosa, 2015).

Musicalidad es entonces la capacidad que tienen los humanos de dar un sentido en el tiempo a los sonidos y movimientos corporales que experimentan. Como escribe

Camparo (2016) al respecto “La noción de musicalidad se refiere a los aspectos psicológicos de la experiencia musical” (p. 128).

En esta misma línea, Trevarthen (2012), define la musicalidad de la siguiente manera:

Musicalidad se puede definir como la forma humana de moverse, con ritmo y expresión para crear acción sobre todo el cuerpo, y para comunicar historias con propósito, pensamiento y sentimiento. Está activa en todas las artes imitativas, que juegan con el pulso y la melodía inherentes en movimientos, como sea que se puedan transmitir: en sonido, a través de la actuación o la danza, dibujando o pintando, y hablando y escribiendo, para aquellos movilizadas por ella (p. 5).

Podemos pensar entonces que la musicalidad comunicativa es un factor indispensable en el desarrollo del ser humano y que determina el inicio de las relaciones intersubjetivas incluso antes que estas se vean mediadas por el lenguaje (Camparo, 2016). Trevarthen y Malloch (2000), creen que la musicalidad comunicativa se visualiza de manera más fácil en la comunicación primaria entre el bebé y sus padres. Esto es porque en este periodo de tiempo las palabras aun no forman parte del mundo significativo del infante, por lo que cuando la comunicación es satisfactoria para las dos partes, se está creando una relación a través del tiempo.

Dentro de la Musicalidad existen tres dimensiones que son fundamentales, y que, a su vez, dan paso a la comunicación. Estas dimensiones son denominadas como pulso, calidad y narrativas. Para referenciarlas brevemente, podemos decir que el pulso brinda sentido del tiempo rítmico; la calidad otorga sensibilidad para la variación temporal en intensidad, tono y timbres de voces que mimetizan la voz humana. Por último, las narrativas comprenden la percepción del desarrollo emocional en una línea melódica, que luego desemboca en la repetición de melodías y frases de corte emocional vocal o musical que facilitan la aparición del lenguaje verbal. (Malloch, 1999; Malloch y Trevarthen, 2000 y Trevarthen, 2010).

El pulso, junto con la calidad, favorecen la percepción de todos los patrones emocionales que recibe el niño a través de los sonidos, y ayudan a su vez a la formación de las narrativas, que los organiza y les da un sentido comunicativo (Camparo, s.f.).

Creemos que la teoría de la musicalidad ayuda a explicar la naturaleza y orígenes de la intersubjetividad humana en todas sus formas. (...) La musicalidad integra los procesamientos de la mente y los hace comunicables. Aquí es donde tiene valor especial la

musicalidad para un niño con desorden del desarrollo de motivación, o uno que no ha tenido un soporte parental apropiado (Trevarthen, 2002, p. 91).

La musicalidad comunicativa cumple la función de ilustrar el desarrollo del juego durante la infancia, así como las formas de expresión ligadas a la atención compartida, que llevan a la aparición del protolenguaje del bebé y posteriormente, si no existen fallas en el desarrollo, al habla del niño (Trevarthen, 2014).

La musicalidad comunicativa es una habilidad innata, y es posible por tanto pensar que se conserve en los niños que presentan problemas en el desarrollo, tales como los que se presentan en el caso del autismo (Camparo, 2016). Esto justifica que el trabajo musical en un contexto terapéutico con esta población, posibilita una vía de comunicación alternativa que puede ayudar al proceso de sociabilización, logrando retomar de alguna forma el desarrollo de la intersubjetividad.

## **4.2 MUSICALIDAD COMUNICATIVA EN UN CONTEXTO TERAPEUTICO**

### **El uso de la música como mediador terapéutico.**

Dentro de la historia de las intervenciones con personas con autismo, la musicoterapia ha sido una de ellas, siendo incluso considerada de manera relevante en la actualidad. Esto se debe al descubrimiento de que las personas con TEA logran ser contactadas con mayor facilidad mediante la música inclusive cuando no han desarrollado un lenguaje verbal (Gold, 2011). Trevarthen (2014) menciona que, entre las terapias no verbales, la musicoterapia muestra el poder que tiene la musicalidad controlada en “comunicación empática” con el paciente para sostener los comportamientos desorganizados. En sus palabras, expresa: “La comunicación musical crea un puente entre la vida interna del niño y las intuiciones e interpretaciones del músico/terapeuta” (p. 88).

A su vez Malloch y Trevarthen (2002) sostienen que la música es terapéutica porque capta los esfuerzos esenciales que la mente crea para la regulación corporal. Esto significa que la música funciona como un facilitador de la autoregulación. Usualmente las intervenciones en musicoterapia incluyen actividades como la improvisación libre y estructurada, canciones y el escuchar música. Este tipo de terapia ha demostrado tener efectos positivos en las habilidades comunicativas de los niños con autismo, y en comparación con otras intervenciones que no involucran la música, ha tenido mejores

resultados, lo que podría indicar un efecto específico que corresponde a la música en sí (Gold *et al.*, 2008).

Para Blacking (1995), la música es un tipo de lenguaje que tiene raíces culturales y se ejecuta socialmente, la cual se crea con el propósito de transmitir sentidos. El concepto de música según este autor, es el de un sonido organizado por los seres humanos, que logra tener un efecto y un valor como medio de expresión, el cual se halla en el tipo y cualidad de las vivencias humanas. Según su análisis, la música es un sistema primario de modelamiento del pensamiento y una parte de la construcción de la vida humana. La música es en sí, un hecho social.

En cuanto a los efectos generales que la música tiene sobre las personas, se puede a simple vista observar que existe una influencia sobre el ser humano a nivel físico y psíquico (Benezon, citado en Larrosa, 2015). En el autismo, este efecto también es observado, y es la musicalidad comunicativa la que habilita a la música a operar como medio efectivo para que los sujetos sean partícipes en el intercambio social no verbal (Gold *et al.*, 2008). En este punto, las actividades musicales presentan un papel fundamental para facilitar el momento del encuentro con el otro y sus diferencias, ya que crean un ambiente y estructura organizada de las interacciones. A través de la música se pueden buscar, de manera más tolerable, distintas maneras de sentir, pensar, actuar y existir (Camparo, 2016).

Pero es impensable, al menos en esta dimensión, hablar de música sin mencionar la existencia del ritmo. El ritmo es relevante en más de un sentido en la construcción del ser humano como tal. Este funciona en nosotros, al igual que la palabra, como un pre organizador psíquico. En el contacto con un bebé, lo primero que se establece es una comunicación rítmica corporal, lo que convierte al ritmo en uno de los primeros organizadores psíquicos. Al inicio de esta comunicación se genera una situación confusa en cuanto a la diferenciación entre el ser y el otro. A partir de esa situación confusa se trabaja hasta que se crea un “balanceo rítmico”, un ritmo que transforma la angustia en placer de contacto. La “ritmicidad” organiza en su medida las polisensorialidades del bebé, lo que significa que el ritmo es relevante en el trabajo con los niños con autismo. Lo puede llegar a ser al momento de favorecer el cambio para pasar de una relación exclusiva con el ambiente al de una relación con un otro en actividades donde pueda verse envuelta la intersubjetividad. El ritmo es una experiencia repetida en intervalos regulares que abre paso a organizar una vivencia y ofrecer una experiencia de continuidad de lo inesperado, integrando de manera progresiva la discontinuidad. Es una experiencia que organiza, y que,

con esto, permite la apertura primaria hacia la identificación de estar con el otro (Guerra, 2015), lo que en el interior del bebé brinda la construcción de una forma primaria de identidad, “una identidad rítmica” (Guerra, 2007).

Durante la infancia, los ritmos emocionales pueden ser espejados y modificados mediante música instrumental y canciones. Las melodías y los ritmos organizados en esta temprana etapa captan la atención de los niños, e incluso los lleva a interpretar danzas en tiempo con sus manos y piernas (Trevvarthen, 2010). Estos elementos de la comunicación emocional “íntima y rítmica” se pueden aplicar para el beneficio del desarrollo de niños que padecen desordenes del desarrollo (Trevvarthen, citado en Trevvarthen, 2014). El ritmo crea anticipación y perceptibilidad, lo que genera una estructura de organización temporal, llegando incluso a reducir los comportamientos estereotipados (Camparo, 2016).

Podemos decir entonces que, a través de la utilización de música y objetos sonoros, la creación de sonido y movimiento por parte del adulto puede volverse una estrategia de trabajo para intervenir con los niños que se ven severamente afectados por el autismo. Esto traería la posibilidad de lograr algún tipo de evolución dentro de esta población (Martinez, 2009).

Campraro (2016), explica que el ejercicio de la comunicación musical puede hacer que, de alguna forma, niños con autismo, retomen su desarrollo, haciendo que se reduzcan los efectos que se presentan a causa del trastorno.

Como afirma este autor:

En la clínica del autismo, la experiencia musical permite la presentación de un elemento cultural que es aceptable desde el punto de vista del niño, y potencializador de la emergencia de ese sujeto que muchas veces está aislado, desde el punto de vista del adulto. Y el terapeuta, aprovechando la inclusión del niño en ese nuevo mundo posible, interviene para que el mismo pueda ser otro (p. 208).

Pero ¿Cómo funciona la experiencia musical? Camparo (2016) explica que ésta funciona a nivel terapéutico debido a sus efectos intrapsíquicos. La música, según el autor, tiene el potencial de lograr mediante una nueva percepción de la realidad, que los niños puedan percibirse a sí mismos y al mundo de manera diferente. Este cambio en la manera de observar y percibir lo interno y lo externo, puede llevar a que estos niños logren hacer cosas que antes le eran imposibles.



Llegado este punto, se puede decir que, para realizar una intervención orientada a niños con TEA, es conveniente el trabajo terapéutico grupal integrado por niños con diferentes grados del desarrollo y distinto comprometimiento de las funciones. (Camparo, 2016). En más de un estudio de investigación donde se trabajó terapéuticamente con recursos musicales, se comprobó que el uso de los mismos como estrategia de intervención habilita el desarrollo de comportamientos sociales correspondientes la intersubjetividad secundaria, como la atención conjunta o el deseo de participar en tareas grupales. (Larrosa, 2015; Camparo, 2016).

Ya que la musicalidad comunicativa se puede pensar como intacta en las personas con TEA, es viable pensar en la realización de un trabajo en contexto terapéutico con niños con autismo donde se utilice como metodología de intervención una estrategia que implique a la música como un mediador terapéutico. Esto puede resultar en un abanico de posibilidades, experiencias e intervenciones que sean de gran beneficio para ayudar a retomar el desarrollo de la intersubjetividad de los niños.

---

#### **4. LOS TALLERES**

La planificación de los talleres gira en torno a dos objetivos particulares. El primer objetivo es el de realizar una intervención que logre favorecer la aparición de características propias de la intersubjetividad en los niños como la atención compartida, la participación en actividades grupales, la intencionalidad compartida en las acciones, la empatía y la interacción niño-adulto y niño-niño. El segundo objetivo es el de buscar el modo de favorecer el lenguaje verbal mediante la utilización de la música.

Los talleres fueron pensados en función de que en las intervenciones la música funcionara como mediador terapéutico. Para ello se utilizaron recursos musicales como la canción, la improvisación, los juegos cantados y de movimiento y el uso de instrumentos musicales. La utilización de canciones y juegos musicales se implementó por el hecho de que puede tener resultados positivos en los niños con autismo ya que el encuentro musical tiene características que facilitan la interacción social (Camparo, 2016).

Los instrumentos musicales se utilizaron con el fundamento de que requieren de una adaptación por parte de quien lo utiliza, tanto postural como atencional para poder reproducir el sonido que se desea. Además, el instrumento abre paso a otro tipo de intervenciones a nivel terapéutico respecto a la sensibilidad del tacto, las texturas y los niveles de fuerza que se aplican sobre el instrumento (Camparo, 2016). Es relevante también mencionar el hecho de que las impulsividades son expresadas por los humanos de manera directa y poderosamente comunicadas cuando cantan o tocan instrumentos musicales. La respuesta musical es viable en este sentido para un niño con grandes desventajas, tanto físicas como intelectuales o emocionales, como se presentan en el caso del autismo. Estamos hablando entonces de que la música es capaz de complementar, reforzar y dar continuidad a las emociones que nacen desde desordenes de iniciativa y de la comprensión inadecuada de las expresiones del movimiento, por lo que puede incluso terminar con el aislamiento comunicativo que se genera en un niño a partir del autismo (Trevvarthen, 2002).

## **5.1 ENCUADRE DE LOS TALLERES.**

Los talleres se realizaron en espacio C.A.N.D.I. En este espacio y en convenio con Facultad de Psicología, durante el año lectivo los practicantes universitarios trabajan en un encuadre individual con distintos niños con diagnóstico o posible diagnóstico de TEA. Los pacientes llegan al espacio por medio de la derivación del Hospital Policial de Montevideo. El taller se llevó a cabo con un grupo reducido de niños que durante el año recibieron atención terapéutica individual en el espacio antes mencionado. El grupo se conformó de manera estratégica a partir de la sugerencia y supervisión de los docentes responsables de la práctica que trabaja con el espacio terapéutico durante el año. Los mismos a su vez supervisan los talleres que se ofrecen a estos mismos niños durante el verano. Los niños de este taller fueron integrados en el mismo por haber mostrado un interés particular y una reacción positiva en momentos en los que se presentaron experiencias musicales, lo que se pensó favorecería la experiencia de trayectoria del niño/a por el taller. Se contactó e informó a los padres de 3 niños y niñas de entre 3 y 4 años de edad, quienes aceptaron con entusiasmo la asistencia de sus hijos e hijas al taller. El mismo se realizó en un formato de 45 minutos, los días jueves de 17:30 a 18:15hs. Oportunamente se comenzó con 3 talleres en el mes de diciembre, con un receso intermedio, retomando las actividades en el mes de febrero.

El trabajo de intervención se realizó con un adulto en función de terapeuta fijo, en este caso quien escribe, y tres adultos en la misma función terapéutica, pero con un carácter rotativo. Todos ellos son estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología, UDELAR, vinculados a prácticas que corresponden a la atención de niños con TEA. Los primeros dos encuentros de diciembre se trabajaron junto a Francis, quien se encontraba terminando el año lectivo correspondiente a sus estudios académicos. Los talleres siguientes se trabajaron junto a Micaela y Bianca, quienes además de trabajar en estos talleres y pertenecer a grupos de estudio de la Facultad con el cuerpo docente encargado de supervisar los talleres y las prácticas, fueron las encargadas de coordinar otros dos talleres para niños con TEA que también se realizan en CANDI. En el análisis los niños serán nombrados para su identificación con el nombre de Sebastián, Macarena y Romina.

**Sebastián** tiene 4 años al momento de comenzar y un diagnóstico de tea que podría considerarse de alto funcionamiento. Sebastián es un niño que no presenta problemas al momento de entrar, logra hacer contacto visual y suele tener hipersensibilidad ante algunos sonidos. Presenta un nivel bajo de verbalización. Su madre y su terapeuta resaltan que ante estímulos musicales Sebastián reacciona de manera positiva.

**Macarena** tiene 2 años y 11 meses, recientemente el cuerpo médico del Hospital Policial ha puesto en duda el diagnóstico de TEA para ella y se orienta más hacia un diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Es una niña muy tranquila y tímida que no presenta lenguaje verbal, pero indica con señas cuando quiere pedir algo, sus padres destacan su gusto por la música.

**Romina** tiene 3 años y 10 meses y un diagnóstico de TEA de bajo funcionamiento. Los padres de Romina también indican que le interesan mucho las canciones y la música en general.

Los tres niños, como se menciona anteriormente, han asistido de manera regular durante el año a espacios de atención terapéutica individual hasta la semana anterior al comienzo de los talleres, con excepción de Macarena quien siguió en tratamiento hasta mediados de diciembre en paralelo con los primeros talleres.

**La batería de instrumentos utilizados** se compone por los siguientes: pandereta, palos de percusión, pulsera con cascabeles, maracas, huevito, bongós, platillos, triángulo, ukelele, xilófono y otros de tonalidad suave que se utilizan por movimiento de agitación.

**Las canciones utilizadas** se adjuntan en los anexos, siendo los títulos los siguientes:

Canción de entrada (creada específicamente para los encuentros).

Olas que vienen, olas que van.

Bartolito – La granja de Xenón.

Bartolo tenía una orquesta.

Los pollitos dicen.

Lobo, ¿está?

Cabeza, hombros, rodillas, pies.

La lechuza.

El perro Tommy se molestó.

Soy una taza.

El marinero baila.

Tranquilo – Villazul.

La vaca Lola.

La cucaracha.

Fragmento de “Salta pequeña langosta” – Rubén Mattos.

A guardar.

Canción de cierre (creada específicamente para los encuentros).

Cabe aquí fundamentar que la búsqueda de las canciones se realiza con el objetivo terapéutico específico de que medien un camino hacia la simbolización y la socialización de los niños. Dentro de las mismas algunas que promueven la simbolización de ser algo o alguien distinto a quien se es, a mencionar partes del cuerpo para hacer conciencia del mismo o, a manifestar y reconocer distintos estados de ánimo. También hay entre ellas, canciones de conocimiento popular infantil escuchadas generalmente con frecuencia en Montevideo.

Las canciones interpretadas son de un ritmo cultural local, lo que es valorable al hecho de que se busca favorecer la incorporación de los niños en el plano de lo social, por lo tanto, sociocultural. Lo que podemos llamar como una “conciencia musical” del infante, es preparativa para formar parte de la cultura y para el desarrollo cognitivo del niño (Gratier, citado en Trevarthen, 2002). Esto conduce a que se pueda afirmar, como lo hace Camparo (s.f.), que el mundo del niño es un mundo musical, por lo que la música en esta etapa primaria del desarrollo, es algo esencial para la propia construcción del ser como parte de una cultura y como individuo. Estas canciones pueden facilitar la vivencia de un entorno musicalizado en situaciones de grupalidad, como las que suceden en el aula de la escuela, en los cumpleaños, o en otras situaciones donde los demás niños comparten canciones y disfrutan de ellas. El ejercicio de comprender qué hacer ante una canción, por ejemplo, la de señalar partes del cuerpo, o la de correr cuando el lobo sale de su casa, probablemente lleve a los niños a compartir la actividad con mayor naturalidad junto a sus pares al mismo tiempo que la disfrutan.

**El registro** de las intervenciones se realizó después de cada taller de manera escrita en forma de relatos. Los mismos se encuentran adjuntos en la sección de anexos. Se recomienda la lectura de los mismos para una mejor comprensión del análisis de situaciones.

Es necesario mencionar que el espacio físico utilizado contó con una variable de salón, que se efectuó después del primer encuentro, la cual surgió a partir de la experiencia que se vivió en el primer taller. El cambio se realizó con el objetivo estratégico de favorecer la cercanía grupal de los niños (lo que ayudaría a la posibilidad del registro del otro), y de disminuir los focos atencionales lo mayormente posible a la experiencia grupal-musical. A su vez se buscó evitar la dispersión de los niños por un salón que consideramos era muy amplio y que también terminaría siendo peligroso para ellos ya que había muchos objetos a los que intentaron subir y que podían caer sobre ellos. De esta manera los siguientes talleres se realizaron en un salón de espacio reducido donde los niños estuvieron más seguros y se observaron enfocados en la actividad musical.

## **5. ANÁLISIS.**

### **6.1 EL USO DE CANCIONES EN EL TALLER**

Durante los talleres se utilizaron canciones desde el momento inicial. Se eligieron de antemano canciones infantiles de conocimiento popular, una canción de apertura, y una de cierre, las cuales se repitieron en todos los talleres. En la medida en que avanzaron los talleres se utilizaron más o menos veces las mismas canciones, dependiendo de la influencia que estas tuvieran sobre los niños (a excepción de las canciones de apertura y cierre que siempre se cantaron una vez al comienzo y al final), así como también surgieron algunas canciones no planificadas cuando estas reflejaban o ponían en palabras algunas acciones de los niños.

Para Dreher (2005) la canción es en sí un canal de expresión. Las canciones hacen posible una vía de expresividad que da sostén a los contenidos personales del niño ya que estimulan la musicalidad comunicativa y crean una relación con su identidad sonora (Camparo, 2016). Para los niños, en general, las canciones se aprenden muy rápido y se convierten en emblemas de identidad, incluso dando el sentimiento de formar parte de un grupo (Trevarthen, 2010). Esto las convierte en una gran herramienta para el trabajo con niños

Las canciones a su vez tienen la capacidad de captar la atención de los niños con TEA así como de hacer que se integren en actividades compartidas (Larrosa, 2015) tal como sucede con Sebastián en el segundo encuentro. Podemos comenzar por comentar la observación que sucede a través de su interacción en la percusión de los bongós durante las canciones, tocando y parando cuando yo lo pido, y pidiendo al grupo que se detenga cuando él percibe que Macarena no está tocando su instrumento. Aquí su atención está siendo compartida entre sus propias acciones de tocar el ritmo y de observar y dirigir a los demás (como director de la orquesta) a partir de lo que está sucediendo con ellos (Macarena cuando no toca). En este caso inclusive, podríamos estar hablando de cierta reacción empática hacia las pausas de Macarena, ya que anteriormente destacamos como se encontraba ella con la canción de saludo (Macarena está tímida) o inclusive por la observación de su postura que denotaba que se encontraba un poco triste o desanimada. En este ejemplo se puede agregar el hecho de que la potencialidad de las canciones radica más bien en el contexto que en el texto de las mismas (Camparo, 2016). Es decir que, lo

que sucede se da a partir de lo que está aconteciendo, y no únicamente desde de la canción en sí.

En otro momento, también de este segundo encuentro, se visualiza la atención de Sebastián, comprensión y acompañamiento con una percusión de sonido más suave a la que habitualmente toca, acompañando el “bajito” con nosotros en la secuencia de distintas modalidades de cambio la canción de “Bartolo tenía una orquesta”.

También podemos ver que lo hace en la tercera sesión, en la canción de “el perro Tomy”. Cuando estamos eligiendo animales de los que interpretamos el sonido, ante nuestro silencio él responde proponiendo un animal que nunca antes habíamos cantado: burro. A medida que avanza la canción, hay que interpretar el sonido que hace el animal, nuevamente se genera una intervención verbal de su parte cuando yo miro a Micaela y le pregunto “¿cómo hace un burro?” más en un tono de conversación “entre adultos”, como saliendo por un momento de la intencionalidad musical. Seguido de esto se escucha desde abajo del escritorio el sonido del burro interpretado por Sebastián. En este caso además de intervenir a nivel grupal, él está intencionalmente proporcionando la solución al problema momentáneo que tenemos de no saber cuál es el sonido que hace el burro, con lo que habilita a que la canción pueda seguir siendo interpretada. Se puede pensar a partir de esta intervención por parte de Sebastián, que el uso de la canción logró estimular su participación en un nivel superior al esperado, logrando que el pudiera además de ser participe, renovar el abanico de animales y convirtiéndose en una pieza clave del grupo para que este logre funcionar como tal.

Existe un plano terapéutico de la música y sus efectos que, apoyada en una función psíquica de la voz, resulta efectiva en el niño (Camparo, 2016). En uno de los primeros momento de los talleres, durante el primer encuentro, Sebastián presenta una fuerte crisis de angustia con respecto a la intervención de canción con ukelele que no dejo de hacer ante su pedido de silencio. En este momento, en el que se encuentra escondido y llorando es que comienzo a utilizar exactamente el mismo recurso (canción-ukelele), pero con una canción y melodía diferentes, acercándome a él y poniéndome a su altura. En tan solo unos segundos Sebastián se calma y sale para volver a explorar el espacio como lo hacía anteriormente. Posteriormente y mediante otros sucesos que serán mencionados en otro apartado, Sebastián no muestra mayor resistencia ante las canciones interpretadas con voz y ukelele.

Hay algo en el hecho de cantar que da poder a las palabras para que tengan determinados efectos sobre el psiquismo. La palabra cantada resalta las narrativas del lenguaje, da lugar a un nuevo espacio del habla donde es posible facilitar el entendimiento de las vivencias mediante el ordenamiento lírico de lo real (Camparo, 2016).

En el relato del segundo taller podemos leer que Sebastián tira los palos de percusión al aire, poniendo en peligro su cuerpo y el de los demás, por lo que decido pedirle que no tire los palos mediante lenguaje verbal no cantado, y parece no comprender lo que le pido. Seguidamente le digo las mismas palabras con la diferencia de que esta vez lo hago mediante la palabra cantada. No quedan dudas para él de lo que le remarco (no tirar los palos porque es peligroso), y no vuelve a tirar ningún objeto hacia el techo durante el resto de los talleres, volviendo a la actividad de tocar el instrumento y a compartir con el resto del grupo. Se puede pensar que la diferencia de la palabra cantada y la narrativa no cantada, en este caso, puede resultar en que la canción tiene el poder de captar la atención de Sebastián, y mediante este acto de atender, su mente puede ordenar sucesivamente a nivel intrapsíquico el significado de lo que estoy diciendo, que va más allá de la música.

La musicalidad infantil logra transformar las formas y las hace de fácil compartimento y asimilación, es la musicalidad lo que lleva a que la intervención por medio de la música sea tolerada por el niño. En este punto, la canción aparentemente funciona de manera más eficiente que una orden, un pedido o una reprimenda ante su comportamiento. Según Camparo (2016) esto acontece porque la música logra perpetuar una estructura de comunicación que puede ser sostenida con mayor facilidad por los niños, lo que deriva en un mejor compromiso ante el cumplimiento y la negociación de las normas y las reglas que acontecen dentro del grupo. Para ser parte del grupo, debe seguir las reglas, y la música permite sostener en el tiempo la comprensión de cómo se debe comportar para ser parte del mismo.

Considero relevante mencionar que las canciones, a lo largo de los talleres, han sido las que mejor funcionaron para la unificación del grupo y del funcionamiento del mismo como tal. Usualmente en cada taller, antes de la canción, el grupo no funcionaba como uno. En vez de esto se dividía en dos o tres bloques de actividades individuales, con los terapeutas mediando en la intención de generar la actividad compartida. Un claro ejemplo de esto se da en la quinta sesión, donde aparece una cucaracha. A partir de la intervención de cantar “la cucaracha” se logró que los 4 presentes compartiéramos la actividad musical, e incluso que se dejara la caja de juguetes de lado sin tener que guardar o retirarla de la



vista de los niños. Después de esto, los niños se apegaron a la actividad de cantar canciones y se logró compartir la actividad sin inconvenientes. La canción, en este caso, logra marcar un antes y un después en la conformación del grupo.

## **5.2 EL JUEGO EN EL TALLER**

El juego es una de las formas esenciales de aprendizaje durante la infancia. El jugar le da un sentido a la vida en actividad. Es incluso a través del juego que aparece la iniciativa y la importancia hacia lo que se puede conocer. De esta manera la conciencia de un niño adquiere nuevos dominios durante el desarrollo de las nuevas etapas de su vida (Trevarthen, 2017).

Teniendo seis meses un niño con desarrollo típico, desarrolla crecientemente la conciencia de sí mismo a través del impulso de explorar mediante el juego, poniendo a prueba los límites de quienes lo rodean tanto en intereses como en conocimientos del otro. A su vez, en este proceso de crecimiento, el bebé junto con su personalidad está observando lo que otras personas hacen. Es aquí que aparece interés por la imitación (Trevarthen, 2017). En el autismo, como ya se había mencionado, este impulso por jugar a través de la observación de los demás puede verse disminuido afectando el desarrollo de la intersubjetividad.

La aparición del juego simbólico, al igual que del interés por imitación de actividades cotidianas de las personas que rodean al niño con autismo, es algo que también puede presentarse con dificultades. El pensamiento simbólico consta de tres partes ligadas entre sí: los complejos, los arquetipos y los símbolos. Los símbolos son los encargados de mediar el inconsciente con la conciencia (Dreher, 2005). Durante el desarrollo del niño, la experiencia musical, se presenta en forma de juego (Camparo, 2016), por lo cual se puede emplear como estrategia de trabajo para estimular el desarrollo infantil afectado por el autismo.

A partir de una de las experiencias con Sebastián en el tercer encuentro, podríamos pensar a los instrumentos musicales en comunión con el terapeuta como mediadores que facilitan la aparición del juego simbólico. En esta situación Sebastián se encuentra con un palo que tiene pequeños platillos, que al moverlo dan sonido de pandereta. Sin embargo, él comienza a arrastrar el instrumento lentamente por el suelo de manera concentrada y como un juego individual. Al observar esta acción, Micaela interviene dando sentido al juego

de manera verbal diciendo: “me parece que estoy viendo un autito ahí, ¿es un auto que está andando por las calles?”. Sebastián detiene el juego, y es justo en ese momento que tocan la puerta porque Macarena había llegado, por lo que Sebastián dirige su atención hacia la puerta y no vuelve a la actividad, por lo que me dispongo a abrir la puerta.

En esta ocasión Sebastián presenta una acción que puede ser puesta en palabras por el terapeuta dándole un sentido simbólico al juego, intentando que así se pueda mediar la utilización de un objeto de juego como si fuera otro mediante la imaginación activa. Incluso se podría indagar para descubrir si esas eran sus intenciones (pensar el instrumento como un auto). ¿Qué hubiera pasado si se hubiera reforzado la estimulación de poner en palabras la acción simbólica con la palabra cantada? ¿Podría haber captado aún más la atención de Sebastián e incluso llegar a que entendiera por completo el planteamiento de Micaela? ¿Sería posible que mediante el uso de la palabra cantada y los instrumentos se pudiera lograr el juego simbólico con un niño con autismo y que así se acercara a favorecer la interacción psíquica que existe entre el inconciente y la conciencia?

En contextos de interacción social, el juego musical que nace de la acción conjunta del uso instrumentos musicales, da la posibilidad de conocer diversos elementos que pueden entrar en acción durante las interacciones sociales. Es posible que esta instancia revele cómo es que se utilizan los componentes musicales que median en la actividad para la “regulación u organización de la interacción social” (Martinez, 2009, p. 9) que se extiende durante el juego musical.

Observamos una reacción importante por parte de Romina en la primera sesión, donde a partir de la canción de “Lobo, ¿está?” ella viene corriendo a jugar estableciendo contacto físico. Se ríe mucho, se sienta en mi falda y mientras toco y canto ella mueve mucho sus manos pareciendo hacerme cosquillas. Si bien no llegamos al final del juego, donde el lobo sale y va a atrapar a los que cantan, es común que en este juego quien atrapa haga cosquillas cuando logra alcanzar a alguno de los participantes del juego. Se podría pensar que esta canción facilitó para Romina la interacción y el recuerdo de un juego que tal vez ya conocía, donde la salida del “lobo” causa mucho nerviosismo, ansiedad y risas.

En otra oportunidad durante la primera sesión, Sebastián ha construido lo que a nuestra interpretación personal parece una especie de fortaleza que permite que los demás interactúen con él y lo mantiene aislado. Desde ese lugar él logra interactuar mediante la musicalización que hace con los bongós y los palos de percusión. Toca de manera bastante

fuerte e irregular, hasta que consigue un ritmo y lo sostiene en el tiempo. Cuando lo nombro de lejos mientras canto, él me mira y aumenta la intensidad de los golpes, pero mantiene el ritmo.

Analizando la situación, pienso en un posible uso del sonido como un lenguaje comunicativo por parte de Sebastián. El elevar el sonido puede significar para él el estar respondiendo a su mención, al igual que sucede en un concierto cuando nombran a alguno de los integrantes y estos responden destacando musicalmente mediante sus instrumentos. La música es utilizada en sí en este momento como un lenguaje de identificación y respuesta al estímulo. A su vez, en este punto, él ya no manifiesta incomodidad o rechazo para con las intervenciones de las canciones acompañadas de ukelele ni de las intervenciones improvisadas o la palabra cantada que también son acompañadas con el ukelele. Incluso Francis ha “invadido” su fortaleza y está adentro para intentar interactuar con él, y no parece molestarle.

Tampoco se muestra molesto cuando me acerco a cantar sus acciones o cuando Romina se acerca a tocar el banco que lo separa de ella. Podemos pensar que Sebastián ha encontrado un ritmo en el juego de tocar los bongós que le ha servido para autorregularse y poder tolerar e incluso disfrutar del cambio, del espacio y su utilización diferente a como lo ha vivenciado con anterioridad, del encuentro con otros niños que corren y saltan, y de la intervención de un adulto que canta (algo que a él en general no parece gustarle) y que toca un instrumento. Este ritmo que él ha conseguido a través de la experimentación propia e individual, se convierte en una puerta que habilita a que comparta a través de la mirada y la escucha el momento de musicalización cuando lo nombro como participe de la creación musical que está sucediendo. Él es conciente del momento y del otro que también está haciendo música.

A su vez, Francis le ofrece otro instrumento para jugar, y él logra cambiarlo, le interesa ahora jugar con el xilofón y con Francis en una especie de juego donde él indica cual nota debe tocar Francis, pero no de una manera jerárquica sino compartida, ya que mira a Francis cada vez que le indica que nota tocar. Los bongós siguen ahí, pero el cambio de juego no le resulta frustrante. En cuanto a esto se puede analizar que, como dice Camparo (2016), el ritmo es una experiencia casi instintiva y está presente desde el inicio de las interacciones con el mundo, está ligado a la acción de las pulsiones y al enfrentamiento con el otro, razón por la cual se debe haber presentado esta secuencia con Sebastián mediante la utilización de los bongós.

Por otro lado, la imitación, como se menciona al inicio de este apartado, es fundamental en la aparición del juego del bebé. Esta se da al comienzo de la transición entre la intersubjetividad primaria y la secundaria. En uno de los momentos donde musicalizo a través de distintas canciones en el primer encuentro, Sebastián cruza por debajo de una de las mesas, y segundos después Romina cruza sonriente por debajo de la misma mesa. En esta observación podríamos puntualizar el hecho de que el ambiente está siendo musicalizado, y que tal vez esto facilite para Romina la intención de jugar imitando a Sebastián en sus acciones.

Si bien no están participando intencionalmente en la musicalización o el juego musical, dentro de todo el caos que se genera en este primer encuentro, se logra observar que Romina tolera con facilidad el primer encuentro con Sebastián cuando intenta poner los bongós al derecho (lo que podría verse también como un intento de Sebastián de enseñar el uso funcional del instrumento a Romina). Después de esto el juego de imitación hacia la acción de Sebastián de cruzar por debajo de la mesa, y posteriormente la de acercarse a donde él está jugando y mantenerse ahí por un rato en movimiento como explorando el lugar donde él se encuentra sentado.

Como hipótesis podemos plantear que el ambiente musicalizado facilita a Romina a registrar a uno de sus pares y a intentar acercarse a él de manera intencional. Partiendo de esta hipótesis, se podría decir que el espacio musicalizado grupal y las actividades musicales con otros niños podrían ser un punto de inicio para Romina para retomar el inicio del desarrollo de la intersubjetividad secundaria, lo que la habilitaría a poder experimentar nuevos intereses que involucran al otro.

Otro hecho interesante que ocurre con Romina, es el de que ella logra en tan solo dos sesiones reproducir por sí misma el sonido del xilófono. En una primera instancia, juega conmigo, pero no logra soltar mi mano para tocar. Compartimos la actividad y me mira algunas veces cuando digo los colores en tono que corresponde al sonido, y vuelve a mirar el xilófono para tocar a través del palo y mi dedo, que hace de puente entre su mano y el palo que toca el instrumento. En la siguiente sesión, cuando se le presenta el xilófono en medio de otros juguetes, ella toma el palo y reproduce el sonido antes de que yo lo haga con otro palo con el cual pretendía intentar un juego de imitación. No solo esto, sino que al terminar de hacer el sonido dos veces, me mira y vuelve a intentar tocar. Yo la felicito, y toco con mi propio palo, y me lleva la mano para que toque con su palo.

Es importante resaltar el instrumento musical como objeto de juego compartido que genera un gran interés y que habilita el hecho de tolerar la presencia de otro y de compartir la actividad a la vez que se disfruta. Lo podemos observar cuando Sebastián interviene en los bongós con Romina, cuando Macarena juega con el xilófono con Francis por un tiempo prolongado, al igual que lo hace Sebastián más adelante. Esto sucede también en la segunda sesión cuando Sebastián le alcanza un instrumento a Macarena, y en la tercera cuando Romina juega de manera compartida por un largo rato a través del xilófono. Estos intereses compartidos no se observaron con respecto a otros objetos como juguetes u objetos que estaban presentes en el salón, lo que destaca el poder que tiene el instrumento musical como mediador para que se presenten situaciones de interacción social.

### **6.3 EL USO DE LA IMPROVISACION Y LA MÚSICA EN EL TALLER**

#### **Improvisación, Música y Movimiento.**

Entre las distintas instancias que se dan, los procesos que acontecen cuando se realiza la improvisación musical pueden ser de ayuda para el desarrollo de las habilidades sociales de los niños con autismo. En este sentido Alvin (citado en Gold *et al.*, 2008) define la improvisación como “un tipo de lenguaje no verbal y preverbal que permite (...) a todos involucrarse a un nivel más emocional, basado en las relaciones, que aquel accesible mediante el lenguaje verbal” (p. 2). Estas intervenciones no son de carácter preestructurado sino que surgen a partir de lo que sucede o se propone en el momento.

Trevarthen (2002) afirma que la música improvisada que responde a las acciones del niño puede influir sobre el placer del contacto humano y que tiene un especial valor cuando la comunicación verbal se ve severamente comprometida, como es el caso de Romina que apenas comienza a verbalizar sonidos de vocales.

Cuando la improvisación ofrece coherencia rítmica, continuidad y balance puede llegar a alcanzar las sensibilidades del niño con autismo y darle forma y sentido a la motivación, reducir la ansiedad y regular las emociones.

Podemos observar lo anteriormente mencionado durante la cuarta sesión con Romina. Al inicio de la misma podemos ver que mientras explora los instrumentos, no parece prestar mucho interés a lo que estamos cantando, e incluso en un momento se acuesta boca abajo tapando sus ojos. En torno a esto decido hacer una improvisación de

lo que ella está haciendo, con una frase corta que lleva su nombre, de ritmo muy alegre y sostenido. Después de la segunda repetición, Romina se incorpora a la ronda con un instrumento en la mano y realizando un baile al compás del ritmo mientras sonríe. En este momento Romina, que parecía haber abandonado al grupo, vuelve a ser parte de él de manera voluntaria y disfrutando de la reacción de los demás al ver que ella está bailando.

Podemos aquí citar a Camparo (2016) cuando dice que “Las coreografías inciden en la percepción de la música, en el cuerpo y en el proceso de construcción de la imagen corporal”. Con respecto a esto también resulta relevante lo que mencionan Delafield-Butt y Trevarthen (2017) cuando dicen que el movimiento del cuerpo es “generador y regulador de la experiencia animada” (p. 5). Asimismo, con una elaboración musical que se adaptó a la comunicación e intereses y sentimientos de Romina, se pudo dar un soporte apropiado a su bienestar psicológico desde su singularidad. Esta observación me lleva a pensar en que la improvisación habilita este suceso. La estructuración misma de la improvisación, al no ser de carácter imitativo o de reproducción de algo establecido, facilita a que ella se presente como individuo ante el grupo mediante la danza, convirtiéndolo en algo de identificación personal.

Siguiendo con el movimiento, Romina presenta en varias sesiones respuestas ante la música, con un baile que sostiene el mismo ritmo que estamos viviendo musicalmente en el espacio. Pero no solo ocurre esto, sino que, acompañando su baile, ella sonríe. Aquí podemos valorar el hecho de que la música, como afirma Camparo (s.f.), no se vincula únicamente al sonido, sino que involucra al cuerpo. Esto quiere decir que la música es inseparable de la danza y de la gestualidad.

Otro momento donde la improvisación parece tener un efecto favorable, es cuando Sebastián se esconde durante la primera sesión tapándose los ojos. Una improvisación de juego cantado, donde pregunto “¿dónde está Sebastián?”, hace que el salga de su escondite y se muestre, haciéndose participe de la actividad y del grupo que lo está buscando. A su vez, Macarena señala con su dedo indicando dónde se encuentra. A ambos parece divertirles, pero en especial a Sebastián, quien se ríe y muestra a través de esta improvisación el primer signo de interés en integrarse a una actividad grupal en el taller. En este último ejemplo, Sebastián escucha que es parte de la misma y asume su rol de escondido, integrándose parcialmente a través del movimiento y la mirada.

En esta observación anterior, la improvisación parece haber abierto conciencia para la comunicación. Como menciona Trevarthen (2002) que es posible, facilitando la comprensión del significado del habla para Sebastián, quien presenta un nivel reducido de lenguaje verbal.

De acuerdo con Camparo (2016), la improvisación puede emplearse para el tratamiento de diversas dificultades, incluyendo la de la conducta del niño diagnosticado con autismo. El hecho de darle significado a través de la improvisación musical a las acciones que se presentan como estereotipias en los niños con TEA, también puede ser una puerta de apertura a la conciencia del cuerpo y del pensamiento de sí mismo y del otro que lo registra como individuo.

Romina según el relato de sus padres suele presentar un comportamiento estereotipado de saltar en puntas de pie, estirando el cuerpo tensado hacia arriba. Durante el primer taller, probablemente en respuesta a la ansiedad, Romina presenta en un momento este comportamiento. Lo que surge es una improvisación, donde acercándome a ella, invito a los demás a la voz de “¡miren que bueno el juego de Romina!” y comienzo a saltar con ella mientras improviso una canción con una única palabra: salta. En este momento Macarena se acerca, y salta con nosotras. Romina, en vez de seguir indiferente, reacciona observando nuestras acciones de imitación y se ve desconcertada ante este comportamiento grupal de juego.

Esta actividad que surge a través de una intervención a partir del comportamiento estereotipado de Romina, que tal vez a nivel de conciencia para ella no tuviera un significado simbólico (como lo es el de jugar e incluso invitar a otros a jugar con ella), puede ser traído a conciencia a través de la intervención mediada por la música. Se me ocurre pensar esto a partir de su reacción y desde la hipótesis de que la música media el inconciente con la conciencia. Una intervención mediada entonces, podría ser el canal apropiado para que Romina haga conciencia de su comportamiento singular, a través de su propia observación de que otros la imitan, y que, a su vez, disfrutan de hacerlo. El movimiento es una de las primeras experiencias en la infancia, y la música puede llevar a la expresión de emociones de movimientos compartidos.

En este punto puedo decir que estoy de acuerdo con Trevarthen (2010) cuando habla de los ritmos básicos y sus cualidades emocionales. El menciona que estos pueden ser compartidos de igual manera por adultos y por niños, lo que hace posible la

comunicación de participar juntos en intenciones e intereses incluso antes de poder compartir el conocimiento de acciones y objetos a través del discurso verbal (Trevvarthen, 2010).

A medida que pasan las sesiones, notamos por parte de romina una reacción ante nuestra imitación de sus acciones de movimiento. Desde el juego de saltar en la primera sesión, o hasta en intentar bailar con ella en las siguientes. Este desconcierto también lo observamos en Sebastián cuando lo imitamos intentando integrarnos en su juego. Esta observación de sus reacciones me lleva a construir la hipótesis de que la imitación de parte del otro genera un interrogante en la mente de estos niños.

Este desconcierto, esta pausa de sus actividades para observar al otro - considerando que observar al otro es, en cierto sentido, incluirlo en mi mundo- puede ser pensado como una puerta de entrada para la intervención. Este quiebre atencional, que se encuentra en el “entre” de sus acciones y su atención por nuestra imitación, sucede a través de la atención que hemos logrado a mediante la actividad musical. Este es el punto de inflexión, que se da en momentos de imitación, que debe ser aprovechado. Podría ser incluso en estos niños, la clave del trabajo terapéutico para estimular el desarrollo intersubjetivo.

#### **6.4 LENGUAJE Y VOCABULARIO EN LOS TALLERES**

Como se menciona al principio de este trabajo, la habilidad de adquirir el lenguaje verbal muestra su comienzo (aunque este comienza antes) a partir de la aparición de las protoconversaciones. Estas surgen en función de la musicalidad comunicativa a través de la imitación durante la intersubjetividad primaria. En el autismo, como lo afirma Lampreia (2007), este desarrollo lingüístico sucede de manera muy diferente a lo esperado. La autora incluso afirma que el déficit social que se da en el autismo es anterior al déficit comunicativo.

Al respecto, Camparo (s.f.), afirma que la musicalidad no desaparece después de la adquisición del lenguaje verbal, sino que se mantiene presente en lo que se conoce como lenguaje no verbal. A su vez, el canto es una herramienta que en el trabajo de niños con autismo tiene efectos positivos debido a que ayuda al desarrollo del lenguaje y de la comunicación (Leganes citado en Larrosa, 2015). Esto me lleva a reconocer la relevancia de las canciones para el estímulo del habla en los talleres y a la utilización de las mismas en función del objetivo terapéutico.



Larrosa (2015), escribe al respecto del lenguaje que la intención de comunicar algo, de hacerse entender por el otro, genera cierto placer al momento de comprender, comunicar y ser comprendido por quienes se encuentran en el entorno. Las señales de intención por comunicarse de un niño, si son bien interpretadas, logran un significado que crea las bases para la comunicación con otros.

Lo antes mencionado me hace pensar en el caso de Macarena, cuando en la segunda sesión intenta comunicarse verbalmente para pedir una canción y sonrío. En este segundo encuentro donde canto canciones y todos tocamos instrumentos, Macarena, intenta hablar para pedir una canción que le gustó. Es la primera vez que la vemos hacer el intento por comunicarse con nosotros desde su voz. Si bien no logramos entender perfectamente a que canción se refiere, ella se muestra feliz cuando interpretamos “los pollitos dicen”. Esto me lleva a plantear la hipótesis de que la canción estimula el habla verbal en ella. Además de esto, sus reacciones podrían ser señales de que las devoluciones del adulto, hacia el intento que ella hace para comunicarse, estén mediando satisfactoriamente. Cuando respondemos ante su pedido, ella se muestra feliz.

Podemos suponer aquí que el hecho de sentirse entendida o escuchada, le permite continuar en el espacio compartido de una manera más placentera. El adulto que está ahí le entiende, le comprende, o al menos registra su intento por comunicarse. Esta comunicación comprendida, siguiendo la línea de lo que plantea la autora mencionada anteriormente, podría significar un punto significativo desde el cual se podría realizar el trabajo de intervención para retomar el desarrollo de la intersubjetividad y estimular el habla. Como afirma Larrosa (2015) las canciones tienen la potencialidad de generar comportamientos de imitación y un aumento en la utilización del uso de la vocalización adecuada al contexto. Además, en la experiencia de Macarena, existe algo que va más allá del lenguaje. Se genera en esta instancia un momento en que ella se siente parte, donde logra vivenciar el hecho de estar allí como individuo. Estamos hablando de un posible reconocimiento de la propia existencia, el cual se hace posible a través de este momento generado mediante la propia música. Como dice Guerra (2007), “la música, la melodía y el ritmo pueden llegar a ser una forma de sostén del ser” (p. 2).

Por otro lado, Romina pasa de no presentar ningún sonido vocal en diciembre, a una vocalización extendida de las vocales cuando se retoman los talleres en febrero. Este comienzo de las vocalizaciones puede posibilitar un camino a distintas intervenciones que estimulen el sentido de la voz para Romina. Puede ser través de palabras cantadas que

comiencen por la vocal que ella está emitiendo, imitando sus sonidos con musicalización, o incluso reproduciendo la tonalidad con la que ella vocaliza en ese momento. Esto es algo para pensar y llevar a cabo en adelante, realizando la búsqueda de una acción que nos conduzca a intervenir de una manera que habilite a Romina a que ese sonido tome un sentido y no se convierta solamente en un sonido estereotipado.

La música en este último aspecto, puede ser también un gran potencializador para las intervenciones. Traigo este razonamiento en función de lo vivenciado en los talleres y a su vez en relación a las palabras de Trevarthen (2002). El autor afirma que la música improvisada utilizada en respuesta inmediata a las acciones del niño puede “hacer que el niño disfrute del contacto humano y promover la comunicación íntima y el desarrollo (...) tiene especial valor cuando la comunicación verbal es severamente reducida o imposible” (p. 94). Es decir, la música y los instrumentos, parecen ser de mucha influencia al momento de realizar intervenciones terapéuticas que busquen la estimulación del desarrollo verbal de los niños con TEA que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje.

A lo largo de los talleres, se han presentado a los niños cuatro figuras de referencia adulta dentro de los talleres. Quisiera destacar ahora el impacto que ha tenido la música como mediadora en el caso de Romina. En la sesión número 7, durante una intervención musical, Romina se acerca a Micaela de una manera que no había sucedido hasta ahora. Al parecer, es la manera que encuentra Romina para reconocernos dentro de los talleres y tomar un primer contacto de identificación. Lo que se observa es a Romina acercándose mucho al rostro de la terapeuta, tocándolo con la mano mientras la mira. En momentos anteriores esto también se observó con Bianca y a su vez conmigo cuando canté la canción de “Lobo, está?”. ¿De qué manera entonces está incidiendo la música en la comunicación de Romina en estas instancias?

Al parecer, el acercamiento físico facial es el modo que encuentra Romina de reconocer a los terapeutas. Esta hipótesis surge porque estos acercamientos, en las ocasiones anteriores y en este momento con Micaela, se vieron sucedidos de una confianza mayor de Romina en cuanto al uso del espacio y en su interacción con los terapeutas. A su vez, todas estas oportunidades de comunicación social de reconocimiento cercano y de contacto físico (tocar con sus manos el rostro del terapeuta) se podrían considerar como parte del lenguaje de Romina, que surge a partir del momento musicalizado. Si bien no estamos hablando en concreto de un lenguaje verbalizado, si estamos observando un patrón comunicativo particular de Romina que marca un antes y un después en la

comunicación con el otro y de su comportamiento, que, además, nos permite saber a partir de ese momento que ella está introduciendo al otro en su mundo.

Malloch y Trevarthen (s.f.), mencionan que hacer música es en sí un acto intersubjetivo. Romina hasta ahora ha tenido reiteradas intervenciones musicales, a través de la danza, el juego y la ejecución con sonidos musicales. Este hacer, de la música, habilita a que podamos como seres humanos expresarnos al relacionarnos con otras personas. En el caso de Romina, lo que estaríamos observando, es un canal de comunicación directa con el terapeuta el cual se sostiene en el sonido musical. Como menciona Larrosa (2015), la música reduce el nivel de angustia y ansiedad, lo que favorece la rehabilitación del lenguaje y la comunicación.

La relevancia del lenguaje verbal y el hecho de poder utilizarlo correctamente en situaciones sociales, no radica solamente en lograr decir las palabras correctas. Camparo (2016), escribe acerca de las narrativas. Él expresa que estas no corresponden únicamente a lo que está pasando, sino que hablan de una realidad concreta y que son usadas para estructurar las experiencias personales, organizar las memorias e incluso dar propósito a los sucesos que ocurren en la vida de las personas. Las narrativas que surgen a partir de hechos musicales pueden emplearse para reconstruir el sentido de las cosas.

Con Sebastián, quien llega a los talleres presentando algo de lenguaje verbal, se dieron distintas situaciones. Quisiera destacar ahora la incorporación de una expresión verbal que para él se cargó de significado emocional, y que involucra a su vez la participación de otros. El concepto de “banda” se trabajó a lo largo de los talleres con el objetivo de dar un sentido de unión y de reconocimiento de la presencia del otro al momento de jugar y crear momentos musicales compartidos. Sebastián ha logrado verbalizar las palabras “una banda” y “la banda” en oportunidades anteriores cuando lo mencionamos. Específicamente quisiera detenerme en la sesión número 6, donde se ve realmente entusiasmado cuando expresa verbalmente que somos una banda al finalizar las canciones. No solo sonrío mucho, sino que se nota en su timbre de voz y en su celebración al aplaudir con nosotras. Para Sebastián, expresar que somos una banda, ha pasado a significar algo. No solo aprendió palabras, sino que las comprende.

La expresión verbal se da en un momento en que él está formando parte de un grupo. Puedo afirmar que se observa claramente que la satisfacción de Sebastián no radica solamente en las palabras, sino en el sentido de pertenencia del grupo. Él forma parte de

ese grupo, el participa del grupo, el comparte con ese grupo un mismo objetivo, las mismas emociones de alegría y las mismas intenciones de musicalizar que los otros participantes. A través de las palabras, logra ahora expresar emociones, satisfacción y alegría y observar que los demás también lo están experimentando.

Respecto a esto, considero relevante citar a Camparo (2016) cuando escribe que:

Las formas narrativas enlazan las dimensiones intrapsíquicas, intersubjetivas y socioculturales, y determinan su función de pertenencia a la cultura y la transición a un nivel más amplio de la alteridad. Es ese el encuadre temporal de acontecimientos en secuencias narrativas emocionalmente compartidas y es el fundamento de la experiencia cultural, ciertamente es también una de las razones de sus efectos terapéuticos (p. 143).

Para el desarrollo intersubjetivo, el lenguaje y la comprensión del otro son factores altamente relevantes. Se puede decir que el trabajo terapéutico musical es un medio, a través del cual, se puede llegar a **enseñar, fortalecer y estimular** el lenguaje verbal en los niños con autismo. No menos que esto, incluso siendo hasta una pieza imprescindible para llegar a su vez a lograr el avance en el desarrollo del lenguaje verbal, la mediación a través la música habilita situaciones de intercambio que podrían ser útiles para descubrir y comprender el lenguaje individual de cada niño. La música es, en suma, una herramienta extremadamente valiosa para el desarrollo de la comunicación en el desarrollo de niños con autismo.

## 7. CONCLUSIONES

El Trastorno del Espectro Autista, es un trastorno del desarrollo humano que usualmente se detecta durante la infancia. La detección suele ocurrir mediante la identificación de algunas fallas en el área comportamental social y de juego. Estas fallas ocurren antes de la aparición de la intersubjetividad secundaria, cuando el niño usualmente debería comenzar a interactuar de determinadas maneras con el otro. Este retraso del desarrollo intersubjetivo tiene consecuencias de interacción social, las que pueden llevar al aislamiento y además derivan en problemas en el cotidiano de los niños y de sus familias. A través del estímulo de la musicalidad comunicativa, con actividades musicales, es posible llegar a compartir momentos y actividades con los niños que tienen este trastorno. Esto sería propicio para el trabajo terapéutico con los niños, apelando a una evolución favorable del desarrollo intersubjetivo que se ha visto demorado en esta población. En este trabajo

se realizó un análisis a partir de un ciclo de talleres terapéuticos grupales con niños con autismo, dividido en 4 ejes. Para las intervenciones se utilizaron recursos musicales como mediadores para el trabajo clínico, esperando ver resultados positivos relacionados específicamente con la musicalidad comunicativa.

En el área de las canciones, se pudo observar una amplia cantidad de reacciones de parte de los niños, las cuales confirman la hipótesis de que existe en ellas un efecto diferente al del habla sobre esta población. Por ejemplo, la reacción de Sebastián ante la palabra cantada, donde él recibe una regla de comportamiento. Al pedirle un cambio en el comportamiento de manera hablada, no aparece ninguna reacción de su parte. En cambio, al intervenir con las mismas palabras de forma cantada, él mira y comprende que debe cambiar lo que está haciendo, y no vuelve a repetirlo. También observamos un efecto terapéutico en el momento donde él hace una crisis al inicio de las sesiones. Sebastián está arrollado dentro de un mueble, tapándose los oídos y llorando. Todo cambia al cantar y tocar el ukelele en un tono y melodías diferentes, con una letra que tranquiliza. En cuestión de segundos, Sebastián está calmado, y no vuelve a tener un berrinche durante toda la sesión, e incluso acepta las intervenciones musicales. Como afirma Camparo, podemos pensar que lo que sucede aquí es que “la palabra cantada lanza una nueva luz a distinciones entre canción y habla, lenguaje verbal y no verbal” (p. 112), lo que hace que Sebastián comprenda lo que se le pide. Estas y otras observaciones durante las intervenciones, me llevan a la conclusión de que las canciones tienen un efecto terapéutico sobre los niños con autismo. Además, en primera instancia, son un instrumento que abre un canal de comunicación directa con ellos, que, utilizado en la clínica, puede llegar a ser muy favorable para el desarrollo de actividades compartidas.

En el área del juego durante los talleres, los instrumentos musicales fueron clave para alcanzar el objetivo de la grupalidad. En cada una de las sesiones, la presencia de los instrumentos logró al menos un momento compartido con uno de los niños y niñas que asistieron al taller. Malloch y Trevarthen (2002) sostienen que la comunicación a través del sonido musical otorga un sostén directo hacia el canal de los ritmos que nos permiten relacionarnos expresivamente con otros. Como ejemplo, podemos ver el caso de Romina. Durante el juego, Romina suele presentar una actitud lúdica muy aislada, donde no hace un uso funcional de los objetos. Esto lo observamos en varias ocasiones durante los talleres. Sin embargo, al encontrarse con un instrumento que llama su atención, el xilófono, logra compartir el juego con los terapeutas e incluso dar un uso funcional al mismo, llegando

a reproducir el sonido por su propia cuenta. El instrumento musical es propicio para ser utilizado en la intervención lúdica para captar la atención del niño, y, además, para alcanzar el objetivo de la actividad compartida. Es a través del uso de los bongós que Sebastián logra compartir con el grupo la ejecución de distintas canciones, y también parece incluso ser para él el medio por el cual alcanza un ritmo que le permite funcionar en conjunto con los participantes del taller. Los instrumentos musicales fueron observados durante los talleres como una gran herramienta de trabajo para la intervención terapéutica de estos niños. Es pertinente pensar que, en otros casos de niños con autismo, los instrumentos musicales puedan lograr resultados similares a los observados durante estos talleres, y que pueden llegar a ser de beneficio para la terapia en grupos con el objetivo de mediar el proceso de sociabilización entre pares.

La improvisación fue otro de los grandes fuertes dentro del trabajo de intervención en los talleres. La interpretación de los momentos imprevistos y el dar sentido a determinados comportamientos, como los del aislamiento, facilitaron a los niños el reintegro social. Un claro ejemplo de esto se ve cuando Sebastián se esconde en la primera sesión. Improvisando, hago una canción preguntando donde se encuentra Sebastián. Su reacción es casi inmediata, la improvisación se convierte en un juego en el que él se muestra cuando formulo la pregunta, y Macarena lo señala en respuesta. Ambos, desde su lugar, participan y aparentan estar disfrutando de esta improvisación. También se puede ver cuando Romina se esconde abajo del escritorio en la cuarta sesión cuando estamos intentando cantar. Al improvisar una canción que la nombra, Romina vuelve a la ronda y se muestra muy alegre mientras baila al ritmo del ukelele. La improvisación, en estos casos, por ejemplo, funciona de la manera en que Trevarthen (2002) explica. Ayuda a la regulación de la emoción de ambos y modera la expresión corporal en Romina, reduciendo a su vez la ansiedad de los niños. Los resultados provenientes de las improvisaciones musicales fueron muy satisfactorios. En general estas intervenciones derivaron en una mejor integración de los niños y funcionaron como un regulador de sus acciones y emociones, así como también captaron la atención de los niños en distintos momentos. Es probable que, con una asistencia regular a talleres integrados por varios niños, mediados por intervenciones de este tipo, el juego grupal se vuelva más fácil de alcanzar y disfrutar para los niños con autismo.

En cuanto al lenguaje verbal, se pudo observar que la canción puede ser un gran estimulador del habla. Un ejemplo claro es el de Macarena, a quien por primera y única vez

vemos hacer el intento de hablar cuando se trata de pedir una canción. Personalmente, me queda el interrogante de cuál hubiera podido ser el avance del lenguaje si no hubiera dejado de asistir a los talleres. Es posible que esto ocurriese porque la música ayudó a reducir el nivel de angustia de Macarena, lo que habilitó esta posibilidad del habla intencional (Larrosa, 2015). A modo de hipótesis, puedo decir que la constancia de la actividad grupal musicalizada, probablemente, hubiera sido de beneficio para el trastorno del desarrollo del habla de Macarena. El recurso musical para los niños con TEA que no presentan lenguaje o que presentan una dificultad en su desarrollo, puede ser de gran beneficio. Esto se da porque el juego con canciones estimula el habla mediante la satisfacción y el disfrute de una actividad que, incluso, puede ser compartida, lo que además de fortalecer el desarrollo del lenguaje verbal, puede ser oportuno en la intención de mejorar las habilidades sociales de los niños.

Es importante destacar que las condiciones en las que se realizó la experiencia carece de algunas cuestiones importantes para poder realizar una comparación a otros tipos de intervenciones terapéuticas. No se contó con un grupo control para este ciclo de talleres, así como también es necesario tener en cuenta que fue el único taller de este tipo que se brindó durante este periodo de tiempo. Además de esto, se contó con un receso de 7 semanas desde el tercer taller de diciembre hasta retomar los encuentros en febrero. A esto se le suma la asistencia interrumpida de algunos pacientes. Es necesaria la constancia de la asistencia a las sesiones para poder llegar a mejores resultados terapéuticos entre sesión y sesión, por lo que es probable que los resultados hubieran podido ser de mayor beneficio si la asistencia se hubiera dado de forma constante en el tiempo. La grupalidad es uno de los centros dentro de los objetivos de este tipo de intervenciones terapéuticas, por lo que la asistencia de todos los integrantes es indispensable para observar los avances del relacionamiento social en los niños que asisten a los talleres.

La actividad musical propuesta por los terapeutas, mostró ser de suma relevancia en distintas áreas del desarrollo que se ven afectadas en los pacientes que asistieron a los talleres. En el área motora, a nivel de la estimulación de la danza que requiere de la coordinación melódica con el ritmo del cuerpo. A nivel del lenguaje verbal, se observaron avances aun en las primeras sesiones a través del estímulo de canciones. Dentro del área de la interacción social, se pudo ver un nivel alto de tolerancia a la presencia del otro, ya sea adulto o niño, siempre que el ambiente estaba siendo musicalizado. Además de esto, ocurrieron fuertes cambios en relación a los momentos de interacción cuando se utilizó la

música y/o instrumentos musicales en comparación a cuando no se usaron. En distintas oportunidades, los niños intercambiaron miradas con los terapeutas, mostrando la intención de estar compartiendo la actividad con el otro. Por lo tanto, los recursos musicales fueron fundamentales para posibilitar la atención conjunta que se logró en distintas oportunidades a través del juego musical. Es pertinente mencionar que, para el área de trabajo, fue mucho más provechoso un espacio reducido y sin factores de distracción que permitieran la cercanía entre los participantes del grupo y la inmersión en la actividad musical. Esto se comprobó al cambiar de espacio luego de una primera sesión que se desarrolló con mucha dispersión por parte de los niños. El espacio reducido ayuda a minimizar los niveles de ansiedad y junto con las intervenciones musicales, posibilitó un ambiente adecuado para la ejecución de las actividades que hubiera sido muy difícil en un espacio tan amplio como lo fue el del primer encuentro.

Por último, resta decir que la actividad musical mostró ser en este espacio de gran apoyo como mediadora para los niños con TEA. Se sugiere que la planificación de las intervenciones se realice conforme el avance del grupo y de cada niño, a través de las observaciones mediante las cuales se podrán valorar los momentos y métodos más oportunos para la estimulación del desarrollo de las habilidades intersubjetivas. La musicalidad comunicativa parece ciertamente verse presente e intacta en esta población, lo que permite que a través de estos recursos musicales se pueda trabajar de manera directa e ininterrumpida en la mayoría de los casos durante las actividades. La demanda creciente de niños diagnosticados con autismo, pone énfasis en la búsqueda y aplicación de recursos terapéuticos adaptados y adaptables a los intereses y habilidades de los niños. Es por esto que los recursos musicales deberían ser considerados en gran manera al momento de realizar intervenciones terapéuticas con niños con autismo. A su vez, se observa la importancia del trabajo grupal con niños que tengan distintos grados dentro del trastorno. El grupo es necesario para que se presenten las oportunidades de interacción entre pares, y el hecho de que existan distintos niveles del desarrollo entre ellos, habilita un abanico de posibilidades de aprendizaje desde el intercambio y la imitación. Este tipo de talleres no tiene que ser necesariamente llevado a cabo por una persona con grandes conocimientos musicales. Basta con que el terapeuta mantenga una cierta coherencia rítmica y un sentido de la música. Las técnicas de mediación musical se pueden incluso aplicar dentro del hogar, ya que son útiles para abrir un canal de comunicación que de hecho puede ser altamente favorable si se utiliza en el cotidiano de los niños.



## BIBLIOGRAFIA

Blacking, J. (1995). *Music, culture & experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press.

Camparo, D. (2016). *A musicalidade comunicativa das canções: um estudo sobre a identidade sonora de crianças com autismo (Versão original) (Tesis Doctoral)*. Instituto de Psicologia da Universidade de Sao Paulo. Recuperado de [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-25112016-170819/publico/avila\\_do.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-25112016-170819/publico/avila_do.pdf).

Camparo, D. (s.f.). *El mundo musical del niño*. Montevideo.

Delafield-Butt, J. & Trevarthen, C. (2017). On the brainstem origin of autism: Disruption to movements of the primary self. In E. Torres & C. Whyatt (Eds.), *Autism: The movement sensing perspective*: Taylor & Francis CRC Press.

Dreher, S. C. (2005). A canção: um canal de expressão de conteúdos simbólicos e arquetípicos. *Psicología Argumento*, Curitiba, v23 n.42, p. 127-144.

Gold, C. (2011). Special section: music therapy for people with autistic spectrum disorder, *Nordic Journal of Music Therapy*, 20:2, 105-107.

Gold, C., Wigran, T. y Elefant, C. (2008.) *Musicoterapia para el trastorno de espectro autista*. La Biblioteca Cochrane Plus, Oxford, n. 2., p. 1-20.

Gratier, M., y Trevarthen, C. (2007). Voice, vitality and meaning: on the game shaping of the infant's utterances in willing engagement with culture. Comment on Bertau's "on the notion of voice". *International Journal For Dialogical Science*, 2(1), 169-181.

Gratier, M. (2001) 'Rythmes et appartenances culturelles: Etude acoustique des Échanges vocaux entre mÈres et bÈbÈs autochtones et migrants', doctoral thesis, Université de Paris V – RenÈ-Descartes, Institut de Psychologie.

Guerra, V. (2007). Diferentes funciones del ritmo en la subjetivacion y en la creacion. Presentado en: "Ritmos y subjetivación", en el Coloquio: "Vinculos tempranos, clínica y desarrollo infantil", Montevideo.

Guerra, V. (2015). El ritmo en la vida psíquica. Dialogos entre psicoanálisis y arte. Conferencia inedita, Córdoba.

Lampreia, C. (2014). Os enfoques cognitivistas e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v17, n.1.

Larrosa, D. (2015). *El uso de recursos musicales en la comunicación de niños con trastornos de espectro autista* (tesis de maestría). Facultad de Psicología, Montevideo. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5491/1/Larrosa%2c%20Dinorah.pdf>

Malloch, S., y Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In Malloch, S. y Trevarthen, C. (2002). (Eds.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*, Oxford University Press, p. 1–11.

Martinez, M. (2009). Juego Musical y Trastornos del Espectro Autista. En: Reunion Anual de la Sociedad Argentina para las Ciências Cognitivas de la Música, 8, 2009, Universidad Nacional de Villa María. La experiencia artística y la cognición musical. Córdoba: SACCoM.

Muratori, F. (2009). El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria (y II). *Psicopatol. Salud ment*, 13: 21-30.

Trevarthen, C. (1997). Music and infant interaction, *Nordisk Tidsskrift for Musikterapi*, 6(1), 61-65.

Trevarthen, C. (1999). Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae: Special Issue - Rhythms, Musical Narrative, and the Origins of Human Communication*, p. 157-213.

Trevarthen, C. (2000). Autism as a neurodevelopmental disorder affecting communication and learning in early childhood: prenatal origins, post-natal course and effective educational support. In *Prostaglandins, Leukotrienes and Essential Fatty Acids*, 63(1/2): 41-46.

Trevarthen, C. y Malloch, S. N. (2000). The dance of the wellbeing: defining the musical therapeutic effect. *Nordic Journal of Music Therapy*, Bergen, 9(2), p. 3-17.

Trevarthen, C. (2002). Autism, sympathy of motives and music therapy. *Enfance*, v. 54, p. 86-99.

Trevarthen, C. y Malloch, S. (2002). Musicality and music before three: human vitality and invention shared with pride.. *Zero to three*, 23(1), 10-18.

Trevarthen, C. (2013). Remembering Daniel Stern, Body, Movement and Dance in Psychotherapy: An International Journal of Theory, Research and Practice, 8(1), 64-65.

Trevarthen, C. (2008). Parental Auttunement: Sharing Companoinship. The Michael Sieff Foundation Conference, From conception to reception: Early years intervencion. At Cumberland Lodge, Windsor Great Park.

Trevarthen, C. (2009). The intersubjective Psychobiology of Human maning: Learning of culture depends on interest fot Co-Operative work-and Affection for the Joyfull Art of Gool Company, *Psychoanalytic dialogues: The international journal of relational perspectives*, 19:5, 507-518.

Trevarthen.C. y Malloch, S. N. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In: Trevarthen, C. & Malloch, S. N. (Eds.) *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Nova lorque: Oxford University Press. p. 1-11

Trevarthen, C. (2010). Rhythm, companionship and meaning: Musicality and the making of language. The Swedish conference on communication, music and language. Campus Konradsberg, Stockolm University.

Trevarthen, C. (2010). The Magic of Dialogue. In National consortium on Deaf-Blindness Nordens Valfardescenter. The Bbl Comunnication Netwoerk, Paris Course. Departament of Psychology, University of Edinburg.

Trevarthen, C. (2012). How Communicative Musicality Moves Us: From infancy to old age, telling stories in sight and sound of moving. European Network for Opera and Dance Education. Worsaw, Poland.

Trevarthen, C. (2014). Communicative Musicality and infant mental health. Departament of Psychology, The University of Edinburgh. *Recherche en Perinatalité*, p. 123-246

Trevarthen, C. (2017). Play with infants: The impulse for human story-telling, in Tina Bruce, Pentti Hakkarainen and Milda Bredikyte (Eds.) *The Routledge International Handbook of Play in Early Childhood*. Abingdon: Taylor & Francis/Routledge, Chapter 15.

## **ANEXOS.**

### **Canciones.**

#### **Canción de entrada:**

La hora de la música

Ya va a comenzar!

¿Cuáles instrumentos

Hoy vas a tocar?

#### **Olas que vienen, olas que van:**

Olas que vienen,

Olas que van.

Hola -----

¿Cómo te va?

#### **Bartolito – La granja de Xenón**

Bartolito era un gallo

Que vivía muy feliz

Cuando el sol aparecía

Bartolito cantaba así:

(sonido de animal que no es gallo)

No Bartolito!

Eso es un -----

(BIS con diferentes animales hasta terminar con el sonido del gallo)

### **Bartolo tenía una orquesta**

Bartolo tenía una orquesta,

Que es esta,

Que es esta.

Bartolo tenía una orquesta,

Que es esta que está acá.

Que cuando quiere:

(diferentes modalidades de musicalización)

Y es esta que está acá.

### **Los pollitos dicen**

Los pollitos dicen:

Pío pío pío

Cuando tiene hambre,

Cuando tienen frío.

La gallina busca

El maíz y el trigo,

Les da la comida

Y les presta abrigo.

### **Lobo, está?**

Juguemos en el bosque

Mientras el lobo no está.

Lobo, ¿está?

(acción que está haciendo el lobo)

(BIS hasta que el lobo sale de su casa)

### **Cabeza, hombros, rodillas, pies**

Esta canción se canta tocando las partes del cuerpo mencionadas.

Cabeza, cara

Hombros, pies.

Hombros, pies.

Hombros, pies.

BIS

Y doy la vuelta entera.

### **La lechuza**

La lechuza

La lechuza

Hace “shh”

Hace “shh”

Todos calladitos

Como la lechuza

Que hace “shh”

Que hace “shh”

### **El perro Tommy se molestó**

El perro Tommy  
Se molestó,  
Porque le pisé la cola  
Y le dolió.  
A la guau, guau, guau!  
A la guau, guau, guau!  
Porque le pisé la cola  
Y le dolió.

(BIS con diferentes animales y sus sonidos).

Soy una taza

Soy una taza,  
una tetera,  
una cuchara,  
un tenedor.

Soy un cuchillo,  
un plato hondo,  
un plato llano,  
un cucharón.

Soy un salero,  
azucarero,  
la batidora,  
una olla exprés  
chu, chu, chu.

Soy una taza,  
una tetera,



una cuchara,  
un tenedor.

Soy un cuchillo,  
un plato hondo,  
un plato llano,  
un cucharón.

Soy un salero,  
azucarero,  
la batidora,  
una olla exprés  
chu, chu, chu.

### **El marinero baila**

El marinero baila,  
Baila, baila, baila.

(BIS)

Con: (parte del cuerpo)

Así baila el marinero.

### **“Tranquilo” – Villazul**

Tranquilo, tranquilo

Me dice mamá

Porque si me enojo,

No puedo jugar.

Tranquilo, tranquilo,

Me enseña papá.

Porque si peleo,  
Me puedo lastimar.

**La vaca Lola**

La vaca Lola,  
La vaca Lola,  
Que tiene cabeza,  
Y tiene cola,  
Y hace: muuuu!

**La cucaracha**

La cucaracha,  
La cucaracha,  
Ya no puede caminar  
Porque no tiene,  
Porque le faltan,  
Las dos patitas de atrás.

**Fragmento de “Salta pequeña langosta” – Rubén Mattos**

Salta, salta salta!  
Pequeña langosta!  
No te vayas lejos  
Voy hacia la costa.

(en el taller incorporamos frases improvisadas acordes a la situación)

### **A guardar**

A guardar, a guardar,  
Cada cosa en su lugar.  
Sin romper, sin tirar,  
Que mañana hay que jugar.

### **Canción de cierre**

La hora de la música  
Ya va a terminar  
Todos los instrumentos  
Vamos a guardar.

## **RELATOS.**

### **RELATO DE LA SESION N° 1 - 5/12/19**

En este día trabajamos en un salón muy grande con tres puertas, muchas sillas, un mueble de tipo estantería sin puertas, algunas mesas bajas, ventanas bajas y una pizarra con ruedas. Acondicionamos el salón limitando el espacio con las sillas, mesas y el mueble para reducir el espacio de trabajo y a partir de ahí evaluar la experiencia y observar si el espacio funcionaria de manera conveniente para las intervenciones siguientes. Destacamos que solo una de las puertas estaba habilitada para la entrada (puerta central) y que esta no cerraba, por lo que tuvimos que bloquearla con una silla.

Sobre una de las mesas dejamos los instrumentos a disposición para cuando entraran.

La primera en llegar es Romina, con su padre. Los saludamos y les pedimos que esperen 5 minutos hasta que sea la hora. Luego llega Sebastián con su AT, quien intenta entrar enseguida. No lo dejamos entrar todavía y con una sonrisa y seña con las manos le explicamos que hay que esperar un poco. Siendo las 17:30 abrimos la puerta para recibirlos, también está Macarena con su padre afuera esperando. Comenzamos la entrada con la canción de “la hora de la música” (“la hora de la música ya va a comenzar, cuales instrumentos hoy vas a tocar?”).

Cabe destacar que en esta sesión los niños estuvieron muy dispersos, se pasaron por debajo de las sillas e incluso estuvieron en peligro de lastimarse por lo que fue difícil estar atentos a los comportamientos de cada uno de manera tan enfocada ya que el salón era muy grande y cuando lográbamos la atención de uno, el otro estaba arriba de un mueble y así nos mantuvimos, intentando jugar y a su vez corriendo para que ninguno saliera lastimado. Fueron muy breves los momentos en los que estuvieron al lado del otro, y nunca fueron los tres juntos.

### **Sebastián**

Sebastián tiene 4 años y un diagnóstico de TEA de alto funcionamiento. Además, asistió el día anterior al taller de plástica y movimiento que se realiza en CANDI por lo que esperábamos algunas conductas como la de intentar entrar corriendo al salón sin la espera o el registro de quien lo recibe.

Al ingresar al salón, se les mencionan los instrumentos. Sebastián va directamente a la mesa y comienza a agarrarlos y mirarlos y colocarlos en el piso (al mismo tiempo que Romina e Macarena a quienes también le llaman la atención). Con una canción improvisada con el ukelele se mencionan los instrumentos que van teniendo en sus manos. Sebastián se quita una clase de disfraz de un personaje de Pokemon, Ash, el principal, también tiene un Pikachu que es la mascota de Ash. Deja todo sobre la mesa y le propongo guardarlo en el mueble, me mira sonriente y asiente, me alcanza el chaleco, la mochila la gorra los guantes y el pikachu. Vuelve a los instrumentos, continuamos nombrando los instrumentos. Intenta irse, se acerca a la puerta e intenta abrirla, rápidamente me acerco y mediante la canción le digo que todavía no terminamos, que vamos a jugar. Se muestra disperso y comienza a taparse los oídos, cruza para otro sector del salón donde se encuentran el mueble y la pizarra, aunque todavía no la registra (el día anterior había usado la pizarra porque él quería y además la había movido). Voy atrás de él, intentando que vuelva

cantando con el ukelele. Se cruza por debajo de las mesas que dividen el espacio volviendo al lugar principal de trabajo, a lo que seguidamente Romina cruza también por debajo. Rodea las mesas y se va nuevamente al otro lado, me acerco con el ukelele y se tapa los oídos y me hace seña de silencio con el dedo “shhhhh” volviendo a taparse los oídos. No le gusta la intervención que yo estoy haciendo. Así entra en una de crisis de angustia donde se mete en el mueble, se tapa los oídos llora y grita. Me enfoco en intentar calmarlo cantando “tranquilo”, lo que al cabo de unos 10-15 segundos surte efecto. Se calma y sale. Por mi izquierda viene Romina con los bongós, los da vuelta y los tira al piso repetitivamente sin darle un uso funcional al instrumento. Me agacho para acercarme y Sebastián se acerca rápidamente, se pone frente a ella y estamos los tres agachados, Sebastián da vuelta el bongó que todavía está entre manos de Romina para tocarlo como tambor. Romina lo vuelve a voltear y golpear, él vuelve a ponerlo de la manera funcional. Romina los deja y se va. Continúo probando con canciones para ver si hay algún efecto en los niños, pero no hay mucho interés, están más bien interesados en correr, mover las sillas y tomar y dejar los instrumentos. A mi parecer están conociendo el lugar y apropiándose de él experimentando el espacio, lo que les requiere de mucha de su atención. Lo que ocurre es que Sebastián sigue tapándose los oídos, y nuevamente se va para el mueble, pero esta vez sin hacer una crisis. Decido cantar relatando que Seba no quiere jugar, dirigiéndome a Francis e Macarena que juegan del otro lado, pero están cerca. Me acerco a observar lo que están haciendo y acompaño con música la actividad. Miro a Sebastián que ahora siendo ignorado se destapa los oídos y nos observa de lejos aún con la mitad del cuerpo adentro del mueble. Improviso cantando sobre que no sé dónde está Sebastián (¿“donde esta Sebastián? ¿Dónde está Sebastián? ¿Se escondió Sebastián?”) a lo que él se sonríe sin dejar de taparse los oídos y se asoma para mirarme. Devuelvo la sonrisa, se vuelve a esconder y sigo cantando. Este juego parece gustarle, pero aún sigue con sus oídos tapados. Vuelvo a cantar lo mismo, pareciera que le gusta el juego. En este momento donde pregunto dónde está Sebastián, Romina cruza al lado del salón donde nosotros estamos en este juego. Si bien no nos mira y solo pasa corriendo y vuelve al otro lado, ¿podría pensarse como una búsqueda de Sebastián ya que llega luego de que pregunto “donde esta Sebastián?”. Luego de este juego vuelvo a atender lo que hace Macarena con Francis y sigo cantando acompañándolos en la actividad. Sebastián sale, deja de taparse los oídos y va a la pizarra. Toma el marcador y empieza a dibujar, canto relatando lo que sucede, Romina viene hasta la pizarra y quiere dibujar, Sebastián se molesta y no quiere que dibuje. Le propongo dividir la pizarra en dos para compartir el espacio y no quiere, le deja el marcador a Romina y se

va. Romina pierde el interés y se va. Sebastián vuelve y empieza a mover la pizarra lo que es bastante peligroso, así que le digo que lo voy a ayudar. El empuja y yo camino hacia atrás sosteniendo el otro lado de la pizarra. La lleva por todo el salón hasta ubicarla del lado de la puerta de entrada, justo al lado del banco que la traba. Trae otra silla y parece haber construido una especie de espacio donde luego trae los bongós que toca enérgicamente con los palos de percusión (es tanta la energía que luego de terminar nos damos cuenta de que se rompió la lonja). Allí también tiene un instrumento de sonido similar al de la pandereta. Cuando me acerco tocando y cantando se tapa los oídos, me hace “shh” con el dedo y se los vuelve a tapar. Canto la canción de “la lechuza” intentando integrar al resto de los niños sin obtener resultado. Respetando su espacio me alejo un poco y me siento en el piso a cantar “lobo está”, lo que resulta en una interacción con Romina que relato en el siguiente apartado. Francis se acerca a interactuar con Sebastián trayendo el xilófono. Francis toca el xilofón y él lo observa, luego le da para tocar a él y toca un poco. Después Sebastián le indica con el dedo que nota tocar en el xilofón para que Francis lo haga, incluso dice que “no” claramente cuando no quiere que Francis toque alguna nota. Este juego dura unos cuantos minutos. En este punto hago algunas intervenciones musicales mientras él toca los bongó y Sebastián ya no se tapa los oídos, sino que acepta las intervenciones y mira hacia donde yo estoy, Sebastián ahora sostiene un tempo en sus golpes al instrumento. Tal vez este ritmo que ahora sostiene, es un ritmo que encontré y funciona como auto regulador, lo que ahora le ayuda a tolerar las intervenciones que realizo que antes no eran aceptadas e incluso de poder llegar a disfrutar de la producción musical compartida. Acercándose la hora de finalizar canto la canción de terminar (la hora de la música ya va a terminar, todos los instrumentos vamos a guardar) y muestro la acción de guardar cantando a guardar a guardar, todos dejan de hacer lo que estaban haciendo y comienzan a guardar, Sebastián en especial guarda casi todos los instrumentos. En este punto los instrumentos estaban por todos lados, por lo que empiezo una búsqueda cantada de los instrumentos. Sebastián se une con entusiasmo, yo canto que instrumento falta, ya que los veo de lejos, y él y Macarena buscan hasta guardar el último, que genera gran entusiasmo y celebración estimulada por el adulto y que es compartida por Sebastián y Macarena. Sebastián es el último en irse, ya que tiene que ponerse toda su ropa de pokémon. Además de esto, le cuesta irse, se mete debajo de las sillas y cuando se va sale corriendo lejos de su acompañante. En este primer encuentro notamos la incomodidad de Sebastián con mis intervenciones cantadas (nos relataron anteriormente que en el taller de plástica cuando los adultos cantaron él tenía la misma conducta y que solo él podía cantar).

Que evoluciona hacia el final del encuentro en la tolerancia. También un uso funcional de algunos de los instrumentos y otros objetos como la pizarra. En varias oportunidades hay contacto visual con el adulto y se logra compartir el juego en varias ocasiones. Tiende a aislarse encontrando espacios que lo encierren pero que lo dejen ver al resto y lo que está sucediendo.

Sebastián presenta muy escasa expresión a través del lenguaje durante este encuentro.

## **Romina**

Romina tiene 3 años y un diagnóstico severo de autismo.

Para con Romina al igual que con el resto, todo el tiempo se utiliza el habla cantada o el recurso de la canción improvisada para poner en palabras el peligro o las explicaciones de las cosas y relato de los momentos. Romina llega a upa de su padre. No tiene problema en ingresar al salón, cuando ve los instrumentos le llaman la atención así que va a mirarlos y agarra la pulsera de cascabel. Luego la tira al piso, y así con los instrumentos que agarra. Se dispersa enseguida y comienza a correr por el espacio intentando correr las sillas. Enseguida logra pasar al otro lado del límite creado con las sillas y mesas, lo que habilita la pasada para los demás. Se mantiene casi todo el tiempo del taller en esta actitud y es difícil captar su atención por más de unos segundos en algo. Va y viene, y luego agarra los bongós del lado principal de la zona de trabajo. Los tira al piso de continuo hasta que llega al otro lado donde me encuentro después de calmar a Sebastián. Intento ponerlos al derecho mientras le hablo cantado y ella los agarra y los vuelve a dar vuelta. Este es el momento en el que más sostiene su atención en un objeto específico. Se acerca Sebastián e intenta dar vuelta los bongos dos veces y las dos veces ella los agarra y los voltea, hasta que se rinde y los deja. Sale corriendo y se pone a mover sillas, de manera que hay que agarrarlas porque las tira sobre si misma lo que puede provocar que caigan sobre ella y se lastime. Así continua un rato hasta que vuelve a dar vueltas por el salón, encuentra los bongós y comienza a tirarlos sin salir de ese juego estereotipado. Intento distraerla y sacarlos de su alcance visual para ver si logro algún tipo de juego diferente o interacción poniéndolos arriba del todo del mueble, por lo que ella se trepa sin dificultad a una de las mesas e intenta subir al mueble, así que bajo los bongós inmediatamente para evitar la situación de peligro. Ella los agarra por un poco de tiempo y vuelve a deambular por el salón y sus dos lados. En un momento en el que me encuentro cantando una de las canciones Sebastián cruza por debajo de la mesa y ella hace lo mismo después que él lo hizo, lo que

podríamos considerar como acto de imitación de su par. Más adelante Romina se acerca a mí y Sebastián nuevamente cuando estamos en la pizarra, no se ven señales intencionales de pedir directamente para dibujar, sino que se la ve buscando un elemento para dibujar, a lo que intervengo pidiéndole a Sebastián para compartir. Ante su negativa Sebastián deja el marcador y se aleja, Romina lo agarra y lo deja pareciendo haber perdido también el interés. Podríamos verlo también como una pérdida del interés en la actividad porque Sebastián ya no está interesado en ella, podría considerarse como parte del interés en imitar la actividad e incluso más relevante el interés de compartirla con Sebastián. En un momento de los que transita por el salón, veo que se para de puntas de pie (una conducta estereotipada que ya nos habían comentado que presentaba con regularidad), así que intervengo con una improvisación musical al lado de ella cantando que sigamos la propuesta de Romina, de saltar en puntas de pie. Romina tiene una reacción de detenerse y no entender muy bien lo que pasa por unos segundos, en esto se acerca Macarena y se une saltando, Romina mira lo que hacemos y sigue saltando, pero ya no lo hace en puntas de pie. Esto no dura mucho ya que Romina se va a intentar mover las sillas nuevamente. Más adelante, en el intento de ver si surgen reacciones con diferentes canciones, me siento con el ukelele a cantar “lobo está”. Romina repentinamente aparece por detrás y comienza un juego de contacto físico y muchas risas mientras yo sigo cantando y tocando, ella se sube encima de mí, se ríe mucho, me toca con las manos moviéndolas muy rápidamente. Parece disfrutar mucho de ese momento. Intento ver si puedo lograr contacto visual pero no aparece. En un momento termina el juego y se separa de mí, se acerca a donde está Sebastián con Francis jugando con el xilófono. Yo me acerco y relato musicalmente, y ella juega con la silla que hace de fuerte a Sebastián, Sebastián mira y vuelve a su juego sin que parece molestarle que Romina este cerca y tocando lo que parecería ser su área de juego. Sobre el final Romina guarda sin problemas e intencionalmente entendiendo la consigna de guardar.

### **Macarena**

Macarena tiene 4 años y recientemente le descartaron el diagnóstico de TEA. El equipo médico indica que puede que tenga un trastorno no especificado del lenguaje.

Macarena llega con su padre, pasa sin problemas y va directo a los instrumentos. Agarra la pandereta, la mueve, la deja en el piso y agarra otro de los instrumentos al azar al igual que



el resto de los niños. Macarena tiene una actitud muy observadora durante el taller. Al principio entre tanto caos parece intentar entender lo que pasa. Mira a los ojos todo el tiempo, en especial cuando canto las canciones, siempre que busco la mirada ella la devuelve, acompañada de una sonrisa. Se le acerca el huevito mostrándole como funciona y ella comparte el momento, mira al instrumento, me mira y lo agarra para luego usarlo como acabo de mostrarle. En los distintos momentos de intervención a los demás ella observa. Juega por el salón dispersa en varias ocasiones al igual que Romina pero no muestra conductas que la pongan en peligro, por lo que es la que menos demanda atención durante el encuentro. Se acerca a Romina en dos ocasiones para jugar, una es al principio cuando la ve correr y saltar, pero Romina no la registra por lo que se va en busca de un instrumento para jugar. Le gusta mucho el xilófono y juega durante mucho rato con Francis, que se sienta en una silla y toca alternadamente con ella. En el momento que improviso dando sentido a los saltos en punta de pie de Romina, invitando al juego, Macarena se acerca a saltar para compartir el juego. En el momento en el que Romina está sobre mí cuando canto “lobo está” observo de lejos a Macarena que se ve interesada en la canción, como si ya la conociera y esperara el juego. La miro, mientras ocurre la interacción con Romina para sostener que no está sola ni siendo ignorada del resto. No observamos habla ni el intento por decir alguna palabra durante este encuentro. Resulta difícil también el acercamiento en esta instancia ya que los otros niños presentaron una demanda muy grande de atención al estar constantemente en situación de peligro físico, lo que llevó a que la mayor parte de la interacción de Macarena fuera con Francis quien pudo sentarse a jugar con ella mientras yo intentaba equilibrar la intervención con canciones e intentar que Sebastián y especialmente Romina no se lastimaran.

## **Conclusiones**

A partir de este primer taller decidimos intentar conseguir un cambio de salón, con la hipótesis de que en un espacio reducido se dispersarán menos, además de presentarse más oportunidades de que se presente un registro del otro (por estar más cerca), lo que también habilita oportunidades de interacción e intervención a nivel grupal (ya que en este encuentro fue en su mayoría aleatoriamente individual en torno a las demandas) y de poder lograr integrar sus acciones individuales y unificarlas dándole un sentido de grupalidad, trayendo así la idea de grupo a sus juegos e intentando estimular el compartir actividades y emociones.

## RELATO DE LA SESION N°2 - 12/12/19

Para este día coordinamos un nuevo salón para trabajar. Es un salón chico donde solo hay un escritorio y la puerta de un baño. Unos minutos antes de la hora del taller, los padres de Romina envían un mensaje para avisar que no va a poder asistir el día de hoy.

En este día Sebastián llega primero con su acompañante, los estábamos esperando abajo para decirles donde era el nuevo salón. Apenas llega sale corriendo por todo CANDI, su acompañante y Francis van atrás de él, es muy difícil hacer que vuelva. Pasados 5 minutos no ha llegado Macarena así que voy a donde están con él y subimos con Sebastián para comenzar. Le cuento que vamos a trabajar en un salón nuevo. Canto la música de inicio y entramos al espacio de trabajo. Muestro los instrumentos y el elije los bongós y los palos de percusión que había usado la vez anterior. Dejo el ukelele sobre la mesa del escritorio y me mira y me indica que lo agarre para tocar. Continúa sacando instrumentos y los deja en el suelo al alcance de todos. Golpean la puerta y es Macarena que acaba de llegar, la invito a pasar cantando la canción de entrada. Nos sentamos en el piso, Macarena se va tímidamente a una de las esquinas del salón y no se sienta. Armamos una especie de ronda ya que Sebastián está sentado, quedamos los 4 sentados viéndonos las caras a todos. Para dar la bienvenida canto la canción "olas que vienen olas que van" que ya había cantado la vez anterior pero que no había tenido ningún efecto. Canto cada nombre una vez para que conozcan la canción y el mio dando el ejemplo (olas que vienen olas que van, hola mariana ¿como te va? Me va muy bien!). Vuelvo a cantar con sus nombres y los miro, intento estimular la respuesta de la pregunta que hace la canción. Sebastián toca los tambores y le doy significado cantando "Sebastián esta con energía!". Macarena se muestra muy tímida así que hago lo mismo con ella "isa está tímida". Empiezo a probar cantar las canciones, Sebastián se ve muy involucrado en ello, pero Macarena no parece querer hacer nada y se ve un poco triste. Usando la palabra cantada le pido a Sebastián que le lleve el huevito a Isa, se lo pido tres veces, a la primera está tocando, a la segunda paró y me escuchó, a la tercera agarra el huevito que le estoy dando y se lo lleva a Isa para que toque. Todo lo hace con una sonrisa y vuelve a su lugar con los bongós. Comienza a tocar. En este día toque muchas canciones repetidas veces preguntando "¿de nuevo?" y Sebastián era quien respondía sí o no verbalmente. Macarena casi no tuvo intervenciones y se la estimula bastante para que toque un instrumento. Cantamos Bartolo tenía una orquesta, Sebastián está muy entusiasmado con los bongós, y no se tapa los oídos en ningún

momento. En un momento Sebastián tira los palos hacia el techo y estos caen al suelo de manera muy peligrosa. Le hablo y le digo que no lo haga porque es peligroso y nos puede lastimar, me mira, pero parece no entenderme. Le vuelvo a decir lo mismo, pero con palabras cantadas, y esta vez su mirada parece la de haber comprendido, le pregunto si entendió con un “¿tá?” y asiente con la cabeza, se sienta y se dispone a tocar nuevamente. Como casi todo el tiempo, está tocando muy fuerte así que pruebo de hacer que toque “bajito”. Yo canto las indicaciones con la canción de Bartolo toco bajito y él toca más bajo de lo que tocaba antes y pone cara de sigiloso –está esforzándose por tocar con menos volumen e intensidad-. Macarena todavía no parece estar cómoda así que le ofrecemos el xilofón con el que había trabajado bastante la vez anterior. Tocamos otras canciones para ver cuales les gustan. A Macarena parece gustarle la de “los pollitos dicen” y la de “la vaca lola. Tocamos todas las canciones y cuando Sebastián no quiere alguna dice “no”, así que cambiamos y si le gusta toca con energía. Le voy preguntando cual quiere, ya que no logra decir ninguna, y me dice que “si” cuando quiere que toquemos una. Por ejemplo, en “la lechuza”, él no quiere volver a cantarla, pero cuando nombro “el gallo Bartolito” dice que sí y empieza a tocar. En un momento él se va de los bongós y agarra todos los instrumentos de a uno, los acomoda en fila contra la pared que se encuentra detrás de él cuando está sentado en su lugar. Los deja ordenados y vuelve a tocar con nosotros. Macarena apenas toca el xilófono estimulada casi todo el tiempo por Francis. Comienzo una especie de juego de detenernos cada alguna frase de las canciones diciendo “paro” y eso parece gustar a Sebastián, él registra ese momento y se acopla a la actividad, no está cerrado en su juego musical, sino que está siendo participativo y prestando atención a lo que está pasando en el entorno. Tanto así que, momentos después cuando estamos cantando de corrido, él comienza a dar la señal de “¡alto!” dejando de tocar y mirando a Macarena. Vuelve a tocar y lo hacemos con él, esta vez observo a Macarena que está tocando y deja de tocar, cuando ella lo hace, Sebastián vuelve a decir “alto”. Pongo en palabras lo que está pasando diciendo en voz alta que Sebastián se dio cuenta de que Macarena no toca y la banda tiene que parar. Así estamos un rato, y cada vez que ella no toca él da el aviso diciendo “alto!”. Cada vez que lo hace da una mirada general, como buscando cerciorarse de que todos dejaron de tocar sus instrumentos. En un momento decido preguntar que canciones quieren cantar por último ya que nos quedan 15 minutos. Macarena, que sigue parada en la misma esquina del salón, parece decir algo. Le pregunto qué dijo y repite algo similar a “pio”, por lo que cantamos “los pollitos dicen”. Ella sonríe cuando empezamos a cantar. Al terminar la canción parece nuevamente pedir una canción, volviendo a su posición de timidez, no se le

entiende bien e intento preguntar nombrando las canciones, Sebastián dice que no a algunas que nombro hasta que cantamos “la vaca lola”, donde Macarena vuelve a sonreír. Cuando canto la canción del final y comenzamos a guardar, Macarena va directo a la puerta, quiere irse. Se notó incomoda durante todo el taller. Sebastián tiene que guardar el ultimo instrumento y no quiere así que dejamos que Macarena pueda ir con su padre. Sebastián se pone la pulsera con cascabeles y le canto “a guardar”. Se angustia y se pone a llorar, y dice “a casa” mostrando la pulsera. Le pregunto si se la quiere llevar a su casa y dice que si con la cabeza mientras verbaliza “a casa”. Le decimos que no puede, pero que para la próxima puede usarla desde el principio. Se pone a llorar, pero la guarda voluntariamente. Y se va angustiado, tanto así que no quiere ponerse su ropa de disfraz. Sebastián nunca se había detenido antes en ese instrumento para jugar, sin embargo, pensamos que tal vez no quería irse y por eso agarro el ultimo instrumento para llevárselo. Es un niño al que le cuestan los cierres en las actividades a la hora de cambiar de espacio (salir del taller para ir a casa, por ejemplo). No sabemos por qué Macarena se mostró tan tímida, tal vez sea porque cambiamos de espacio físico, o porque la vez anterior no se sintió a gusto con la actividad (que había sido muy caótica y derivó en que no se produjera mucho juego compartido).

Macarena no se ve cómoda en el espacio o con las actividades, a diferencia del primer día que se la veía sonriente y yendo y viniendo e integrándose en las pocas propuestas que pudieron hacerse entre tanto desorden. Uno de los objetivos claros con ella es el del estímulo lenguaje verbal, intentando apoyarlo con las canciones. Tuvo intención de pedir canciones que quería, lo cual es importante ya que el hecho de querer determinada canción la llevo a intervenir e intentar pedirla a través de la palabra. Esto nos lleva a pensar que posiblemente en un tiempo sostenido de actividades a largo plazo puede dar resultados la canción para su dificultad con el lenguaje verbal.

Sebastián llega muy disperso, pero al entrar se concentra en la actividad y se muestra entusiasmado y atento a los demás y lo que están haciendo. Dice algunas palabras, por lo que dentro de los objetivos de trabajo con el también está el apoyo para el desarrollo del lenguaje verbal. Hace contacto visual en varias ocasiones, por lo que trabajar la atención conjunta es un objetivo que vemos posible y que se ve muy estimulado por los instrumentos y las actividades, a su vez el estímulo de la comprensión de las emociones de el mismo y del otro que pueden ser mencionadas como cuando Macarena estaba tímida o él estaba

triste porque se tenía que ir. También el trabajo grupal es un objetivo específico, es algo que Sebastián parece estar logrando a través de compartir la ejecución musical. Inclusive podría llamarse de una actitud empática cuando Sebastián hace que todos paren de tocar porque Macarena no estaba tocando varias veces.

### **RELATO DE LA SESIÓN N° 3 - 19/12/19**

En este día la madre de Romina vuelve a avisar que no van a poder llevarla, pero remarca su interés en que asista cuando se retomen los talleres en el mes de febrero. Sebastián llega primero pero este día viene con su madre. Macarena no llega así que pasamos al espacio con la canción de entrada. Le ofrecemos los instrumentos y él los saca todos, se ubica debajo del escritorio con los instrumentos a disposición. (que permite verle todo el cuerpo hasta la mitad de la cara. En este encuentro cabe destacar que Francis ya no forma parte del equipo de trabajo y la que vino es Micaela que ya ha tenido talleres de plástica con él anteriormente. Pensamos que el cambio puede ser un factor para buscar nuevamente un lugar de resguardo al igual que lo hizo la primera vez en el mueble o detrás de las sillas. Muestra mayor interés e interacción con los demás instrumentos, durante esta sesión casi no usa los bongós, pero los mantiene al lado. En su lugar utiliza para tocar varios instrumentos de sonido más calmo. Dentro de las hipótesis podría estar que al inicio usa el bongó para establecer el ritmo que le permite autoregularse, y que también ya se siente más cómodo con el espacio como para experimentar libremente con otros instrumentos. Micaela toma uno de los instrumentos para poder cantar también. Empezamos cantando olas que vienen olas que van para presentarnos. Sebastián no toca como la vez anterior. Está en una especie de reconocimiento exploratorio de los instrumentos, así que improvisa musicalmente nombrándolos y mencionando como se usan y su función (agitar, golpear, etc). Él imita las acciones que yo hago imaginariamente (yo no tengo el instrumento en mano, él los tiene y yo indico verbalmente cantando y haciendo el gesto con la mano). Todo este tiempo tiene la cara detrás de la madera del escritorio, por lo que nos agachamos un poco para poder hacer contacto visual con él y sus expresiones. Tocan la puerta y es Macarena con el papá, salgo a recibirla mientras Micaela se queda con Sebastián. Macarena muestra rechazo para entrar al salón, tanto ante la invitación cantada como con la palabra sin cantarla. Señala la puerta donde funciona el espacio individual de trabajo durante el año. El padre comenta que esta semana tuvo el último encuentro, y que le gusta mucho ir. Le acompaño al salón para ver si quiere un juguete en

específico, señala un canasto que está arriba del mueble alto, lo bajo y le digo que elija uno, pero quiere todo el canasto (son muchos juguetes chicos). Dentro de ellos veo un sonajero así que le propongo darle uno de los juguetes, ella asiente y cuando se lo doy lo rechaza y quiere toda la caja. Le digo que en el taller vamos a poder jugar con los instrumentos y que si quiere puede llevar un juguete, pero rechaza la idea y sale del salón. Intentamos alentarla a entrar al taller nuevamente, abrimos la puerta para mostrarle que está Sebastián y Micaela, quienes se encuentran jugando. Le hablo de lejos a Sebastián diciéndole que vino Isa, que salga a saludarla para que ella lo vea, y él sale de abajo del escritorio para mirar, sonriente la mira se mueve un poco y vuelve al lugar donde estaba. Isa no quiere entrar, luego de estos intentos e incluso proponiendo que el padre entrara, ella se niega a quedarse. Una de las teorías es que ella relacione el espacio con ir a la terapia individual y al encontrarse con algo distinto a lo que esperaba sentir rechazo. La vez anterior puede que esa haya sido la razón del comportamiento tímido, habían pasado dos semanas sin ir a el espacio individual (si al taller). Esperamos que al volver en febrero y habiendo pasado un tiempo sin asistir a el espacio individual pueda adaptarse y disfrutar de los talleres para poder trabajar con ella y los demás niños.

Retomo el espacio del taller con Sebastián y Micaela donde se encuentran jugando con el xilófono. Me uno y pregunto si cantamos, y Sebastián dice que sí. Cantamos “el perro Tomy”, es una canción donde aleatoriamente se mencionan animales que se molestan al canto de “porque le pisé la cola y le dolió”. Luego de esto viene el sonido del animal, como expresión de dolor y molestia, que a su vez en la canción cumple la función de aprendizaje de sonidos de animales. Durante esta canción luego de algunos animales, yo nombro a los participantes que están en el salón, y presento la expresión con un sonido onomatopéyico de “auchi” para representar el dolor. Mientras dura la canción después de algunos animales, pregunto si seguimos y Sebastián dice “sí”. Él toca los instrumentos desde abajo del escritorio junto a nosotras, todos seguimos sentados en el piso de forma ronda “triangular”. Cada tanto él baja la mirada para vernos a nosotras y nosotras le devolvemos una sonrisa. Como se mencionó, logramos ver que él se ríe mientras cantamos cuando está sentado derecho, lo que refleja el disfrute de la actividad compartida. En un momento comienzo a nombrar a los adultos presentes en la canción, seguido de el “auchi, auchi, auchi”, lo que a Sebastián le llama la atención, le provoca risa y ganas de compartir, porque mira por abajo para verme, y reacciona de la misma manera cuando nombro a Micaela. Esta vez mirando a Micaela, ya que es la que está “padeciendo” ese dolor imaginario y que en esta parte del uso canción transformo de manera lúdica en una actividad de chiste, donde nosotras

también nos reímos. Retomamos con animales, y en un momento me quedo en blanco. Dejo de tocar, porque no sé qué otro animal puedo decir, y digo ¿“que otro animal podemos cantar?” pero esperando en si una respuesta de Micaela. La respuesta viene desde abajo del escritorio, de parte de Sebastián, quien propone “burro”. Micaela y yo nos miramos sorprendidas, lo felicitamos por lo que acaba de lograr y continuamos con la canción, pero nuevamente me quedo en blanco cuando llegamos al sonido del animal. Paro y miro a Micaela con cara de desconcierto, como algo entre ella y yo le pregunto “¿Qué sonido hace el burro?” y de nuevo se escucha desde el lugar de Sebastián la respuesta, efectivamente el sonido que hace un burro (iii-hooo). Así que sorprendidas volvemos a felicitarlo resaltando sus conocimientos de animales, y continuamos con la canción.

Propongo cambiar de canción, y Sebastián está de acuerdo. En este punto pregunto nombrando las canciones, ante las propuestas Sebastián logra responder verbalmente afirmando o negando sus deseos de que interpretemos la canción que menciono. Tocamos dos veces los pollitos dicen, pregunto si la tocamos de nuevo y dice que no. Pregunto si cantamos “la vaca lola” y dice si, llegando al final de la segunda vez que la cantamos, hago silencio en el lugar donde viene el sonido del animal, finalizando con un tono de pregunta “¿y hace...?” a lo que Sebastián responde con el sonido “muuuu”. Después cantamos la canción “soy una taza”, que parece gustarle mucho ya que no solo toca, sino que se ríe y nos mira por debajo de vez en cuando agachando la cabeza. Esta es una canción con la que también se puede jugar interpretando los objetos mencionados. En esta oportunidad solo la cantamos y tocamos como banda, pero puede ser que Sebastián también observara para ver si estábamos interpretando con el baile y los gestos el objeto mencionado. Con certeza utilizaremos la canción en modo de juego y movimiento en un próximo encuentro. Sebastián parece cansado de cantar y tocar, sale de abajo y muestra intención de querer irse “ya te querés ir?” y se dirige a la puerta sin contestar. Le digo que antes de irnos hay que guardar y comienzo a cantar la canción de guardar, a lo que se gira rápidamente y comienza a guardar las cosas. Luego de haber guardado, nuevamente se acerca a la puerta. Le digo de manera entusiasmada que tengo algo más para hacer, que es algo que puede llevarse. No parece hacer registro de interés en lo que le digo, hasta que le llamo por su nombre en forma cantada. Le presentamos una caja con tres botellas de 250cc vacías y unos porotos negros. Se muestra muy interesado en los objetos, por lo que nos sentamos en el piso nuevamente, pero esta vez en el centro del salón, de manera que Sebastián no está debajo del escritorio. Ponemos las botellas como para agregar los granos en su interior, Y sacamos algunos de la bolsa. Le cuento que vamos a hacer maracas. Con Micaela

comenzamos esta construcción del instrumento y lo invitamos. Introduzco un poroto en la botella y le pido ayuda, enseguida empieza a poner porotos dentro de la botella. Lo hace varias veces y en un momento hace rodar algunos porotos por el piso jugando, pero enseguida retoma la actividad. Le pregunto si la cerramos, y me dice que si. A su vez trajimos cinta para “sellar” las maracas, y él está de acuerdo en que lo hagamos. se para y presta mucha atención a cuando corto la cinta con los dientes y cuando pego la cinta alrededor de la tapa. La sacudo y se la muestro, y le digo “vamos a hacer otra!”. Se arrodilla y ayuda a hacer la otra a Micaela. Cuando parece perder la atención en la actividad, le damos el sentido de que el ya cree que está terminada. La cerramos, y se la damos. Tiene las dos maracas y las sacude con expresión de felicidad, y a su vez dice “una para mí y una para mamá” moviendo y mirando cada maraca cuando dice cual es para cual. Cantamos la canción de salida y esta vez Sebastián no sale corriendo para otro lado, sino que va rápidamente a donde está su madre y le muestra la maraca que es para ella. Parece muy contento. Le decimos que pasamos muy lindo, que nos divertimos mucho y nos despedimos, recordándole que en febrero nos vamos a volver a ver y que además vuelven Romina y Macarena.

#### **RELATO DE LA SESIÓN N°4 - 13/02/2020**

En el día de hoy la madre de Sebastián nos envía un mensaje disculpándose porque no puede ir al taller ya que está enfermo. El día correspondiente a la sesión anterior tampoco asiste, al igual que Romina, ambos estaban los dos enfermos. Los padres de Macarena, a su vez, nos han manifestado que no les queda bien el horario del taller, por lo que no podrán traerla de ahora en adelante.

Romina llega 10 minutos pasados de la hora establecida, esta vez viene con su madre. Se le escucha llorar de lejos, y salimos a esperarla a la puerta del salón. Su madre parece forzar un poco a Romina para llegar al taller. Cuando llega vemos que no llora en una clase de angustia, sino que es más bien un sonido de queja ante la obligación de entrar a CANDI. La saludamos, nos ponemos a su altura para hablarle y cambia un poco su actitud. Cantamos la canción de entrada mientras entramos al salón indicando que nos siga y presta atención. No suelta la mano de su madre mientras entramos y parece no querer hacerlo, aunque la estimulamos a entrar sola. Las invitamos a pasar a ambas, pensamos que es oportuno ya que hoy solo asistió Romina y solo ha venido a la primera sesión de diciembre



y parece necesaria una adaptación. Le mostramos la batería de instrumentos, lo que le llama la atención. Romina ya no presenta quejas ni llanto, parece interesada en saber que ocurrirá allí con nosotras, pero todavía no suelta la mano de su madre. Comenzamos a sacar los instrumentos, uno por uno dejamos que ella los saque del estuche. La saca, los mira y los pone en el piso como yo lo hice anteriormente con el primero. En este momento se da el primer contacto visual conmigo, algo que Romina no había mostrado en ninguna oportunidad la última vez que vino. En este momento su madre me comenta que ahora empezó a emitir sonidos verbales de las vocales en forma extendida (“aaaaaaaa, eeeeeeee, ooooooo, uuuuuuu, iiiiiii”). Para la primera sesión de diciembre Romina no mostraba ningún signo de vocalización, no señalaba cosas ni lograba hacer contacto visual con el otro. Como Romina le soltó la mano, su madre intenta salir sin que ella se dé cuenta, pero esto no funciona, sino que hace que Romina se angustie y salga corriendo detrás de ella. En este momento voy con ellas y le digo a Romina que su mamá va a estar ahí al lado, caminamos hasta la sala donde esperan los responsables de los niños durante las sesiones y ponemos en palabras que ahí la va a esperar su madre. Romina no quiere soltarla así que las volvemos a invitar a las dos al salón del taller. Nos sentamos en el piso formando una ronda alrededor de los instrumentos al lado del escritorio. Romina no se sienta, pero mantiene la ronda parada, mientras toma algunos instrumentos explorando el sonido. Comienzo a cantar olas que vienen y pido que me acompañen con la música, incluyendo a su madre. En ocasiones se tira al piso boca abajo tapándose los ojos, con la cabeza por debajo del escritorio, pero no deja de sonreír. En el tercer momento en que ella hace esto comienzo una improvisación con su nombre, entonada en un ritmo alegre con una estrofa breve y repetida. Ella se para y se incorpora hasta ponerse a bailar su canción. Parece gustarle cuando es nombrada como parte de la actividad musical que se reproduce, a su vez el baile lo realiza con un instrumento en la mano. Canto otra canción improvisada y cambia el baile por los bongós. Los intenta tocar funcionalmente agachada, y luego los voltea. Al comienzo parece que no va a usarlos musicalmente, pero se para y los agarra como puede (son de estructura pesada), los sostiene sobre su pecho con las lonjas sobre el cuerpo, y con una de las manos intenta tocarlo. Me mira y yo la estoy mirando, le digo “bieeeen Romi” e intento ayudarla a voltearlos para mostrarle que el sonido va a salir si los voltea. Rápidamente los deja en el piso y agarra otro instrumento. Voy a cantar otra canción y Romina viene hacia mí, e intenta tomar el ukelele. Le digo “este instrumento lo toca Mariana, lo toco yo” para referirme a mí misma, pero insiste e incluso me aprieta la cara con sus manos. Le digo que me duele haciendo sonidos de dolor, e insiste en tomar el

ukelele así que le cedo el instrumento al canto de “con cui-da-do”. Lo agarra y lo pone en el piso, parada, toca las cuerdas un poco y no insiste mucho más en tocarlo, así que lo agarro de nuevo, esto no le llama la atención. Agarra el xilófono, en el cual cada nota tiene un color diferente. Yo encuentro el palo del xilófono que permite la reproducción del sonido musical. En este momento está sentada en el medio del círculo de espaldas a su madre y logra jugar por un largo rato. Al mantenerse esta actividad, la madre sale y Romina no lo percibe. Le toco algunas notas y se muestra muy interesada, toma mi mano y me lleva a tocar nuevamente. En este momento mientras tocamos notas ella me mira a los ojos varias veces y luego vuelve a tocar el instrumento usando mi mano como mediadora. Al principio en este juego, Romina me indica donde tocar, pero a medida que avanzamos ella es la que mueve la mano para tocar las notas de manera que mantiene un ritmo. Mientras canto los colores correspondientes a cada nota de a poco voy soltando mi mano hasta quedar solamente un dedo agarrado de la mano de Romina. En este punto saco lentamente mi dedo para ver si puede tocarlo sola, pero vuelve a pedirme la mano. Le digo alegremente que la magia la tiene ella con ese palo, que no soy yo, pero a la vez vuelvo a colaborar con su interpretación de las notas. Parece disfrutar del momento del sonido combinado con la mención de los colores cantados.

Luego de un rato elige otros instrumentos aleatoriamente, y comienza a emitir sonidos vocalizados como la “e” de manera prolongada, y los repetimos en improvisación otorgándole un ritmo, no parece interesarle mucho y en un momento que se da cuenta de que su madre no está y sale corriendo hacia la puerta, abriéndola. Yendo detrás de ella, que corre hacia el lado de la salida y no hacia donde está su madre, le tomo la mano y le indico donde está su mamá. La llevo hasta el salón de espera y le da la mano a su madre, pero enseguida camina indicando con su mano la caja que Macarena también había pedido la última vez que fue. Me acerco, la caja está muy alta, y Romina intenta subirse a través de mi así que la subo con mis brazos y sigue estirando la mano a la caja. Bajo la caja, siempre poniendo en palabras lo que está pasando, y la abro para ver si quiere elegir un juguete. Esto no sucede, ella quiere la caja entera porque quiere agarrarla. Le digo que la vamos a llevar, pero que mamá se queda. Salimos del salón y mira a su madre una sola vez, y volvemos al espacio del taller. Con la caja de juguetes abierta, ya no vuelve a mostrar interés por los instrumentos o las canciones. Intentamos darle un sentido a cada juguete e incluso hacer juegos con los que agarra. No logra sostener la actividad con pocos juguetes, sino que los agarra y los deja desordenadamente. Emite sonidos vocales mientras está con los juguetes. En una oportunidad tiene un tren en una mano y en la otra un muñeco llamado

“Finn”, por lo que improviso una canción que le provoca risa, la canción habla de que Finn se fue de viaje en tren y le dio un beso a su papá. Estos juguetes son los que logra mantener en sus manos por un tiempo más prolongado. A partir del tren también canto la canción del ómnibus haciendo referencia a las ruedas, a lo que le presta atención mirando las ruedas del juguete. La canción dice “las ruedas del ómnibus giran, giran” y en esto giro las ruedas y ella está atenta. También hago un juego de sonido de “despegue” con el tren, lo que le provoca risa. Deja el tren, agarra otras cosas y las deja y vuelve a agarrar el tren acercándomelo para que haga nuevamente el sonido mientras lo muevo como despegando. Estos son los únicos momentos donde se logra algún tipo de interacción con Romina a partir de la caja de juguetes, se muestra aislada y casi nada interesada en compartir la actividad, cuando intentamos intervenir con otros juguetes acompañándola ella nos corre con su mano, además de que juega de manera muy desordenada. Ya no logramos establecer contacto visual o interés en otra actividad. Llegando la hora de irnos, cantamos la canción de guardar. Romina guarda todo en su lugar, instrumentos y juguetes, pero se queda con un auto en la mano que abre y cierra la puerta (con el cual también canto “la puerta del auto abre y cierra”, ante lo cual no parece tener un interés específico sobre la intervención). Ella no quiere dejar el auto, pongo una canción para bailar, anticipando que vamos a bailar una canción. “El monstruo de la laguna” es la canción que se le presenta. Esta canción se trata de bailar con distintas partes del cuerpo, pero no muestra ningún tipo de interés, por lo que sacamos la canción a la tercera estrofa. Insistimos en guardar el auto, y no quiere, así que cantamos la canción de cierre. Salimos con la caja, y vamos con la mamá. La mamá intenta sacarle el juguete y ella no se resiste mucho y lo guarda. Le digo que pasamos precioso y que tal vez no se quiere ir y por esto no quiere dejar el auto. Al momento de irse le digo que la próxima vez seguramente va a venir Sebastián para compartir los juegos con ella, y mira para atrás antes de irse cuando se lo digo. La saludamos por el pasillo y se da vuelta para mirarnos.

#### **RELATO DE LA SESION N° 5 – 20/02/2020**

El día de hoy Romina llega en hora. La saludamos y le extiende la mano invitándola a entrar. Ella me agarra y me lleva al salón de al lado, directamente para agarrar la caja. Primero intenta subirse al mueble, la aparto del mismo y le señalo varias veces la caja preguntando si eso es lo que quiere para ver su reacción. Insiste en querer subirse, así que tomo la caja. Automáticamente la agarro así que le digo “vamos a llevarla juntas, que bien”, y las dos

caminamos sosteniendo la caja hasta el salón. Al entrar cante la canción de entrada. Romina se sentó en el suelo con la caja y nosotras con ella. La ayudamos a abrir la caja, y toma un juguete. Volvemos a tapar la caja hasta que quiere sacar otro. En ese momento yo le digo a Bianca que me toca elegir uno y a ella también. Romina no quiere que tapemos la caja y la agarra para volcar todo el contenido. Lo menciono en palabras como un juego, y propongo guardar. Ella no parece querer guardar, pero cuando ve que insistimos y vamos guardando ella guarda también. Tocan la puerta y es Sebastián. Es la primera sesión a la que asiste desde diciembre. Apenas entra dice muy emocionado “¡¡instrumentos!!”. En este momento nos disponemos a bajar los instrumentos. Luego de esto los incorporamos al lado de los juguetes y la caja. Para este momento nos sentamos rodeando los juguetes y los instrumentos. Sebastián deja los instrumentos de lado y empieza a jugar con algunos de los juguetes de la caja (pokemons y dinosaurios). En cuanto a los dinosaurios, le gusta decir sus nombres. Notamos que está manejando el lenguaje oral de manera más avanzada que la última vez que lo vimos. Los niños se muestran bastante cerrados a interactuar entre ellos o con nosotras mediante los juguetes. Con S Sebastián logro un intercambio con los nombres de los dinosaurios y pokemons. En este momento le pido un juguete argumentando que yo también quiero jugar. Agarra uno y lo mira, se lo queda. Le vuelvo a pedir, agarra otro y lo observa sostenidamente y con cuidado, me lo da. Intento intervenir con Romina, le acerco el xilófono. Ella toma el palo para hacer el sonido, mientras yo busco otro para intentar jugar las dos, y en este lapso de mi búsqueda ella realiza por si sola el sonido del instrumento. Me mira luego de tocar dos veces y la felicito. Toco con mi propio palo. En este momento ella intenta agarrar mi mano para que toque con su palo, pero le insisto para que toque sola por su lado y lo hace dos veces más. Pero lo deja y busca otro juguete. Hasta este momento la actividad viene siendo bastante individual y no se ha logrado el trabajo en grupo. Decido incorporar el ukelele y algunas canciones para intentar lograr la atención de los niños. Con la primera canción, Romina se pone a bailar mientras nos mira. Sebastián sigue jugando. Sigo tocando un poco y Romina se acerca para agarrar el ukelele. Se lo doy diciendo “cuidado” con tonalidad de canto. Ella lo lleva a la esquina del salón, por lo que la sigo, e intenta pararse en él. La sacamos de encima, y Bianca lo toca con el palo que antes usaba para el xilófono. Aquí Romina repite el acto de Bianca con sus propios dedos. Esto ocurre un par de veces. En estos momentos Sebastián juega a alimentar pokemons con pasto, intento jugar con él, me preparo una comida y lo convido, pero me dice que no quiere. Sigo jugando y comparto mi comida con Bianca y también invito a Romina (quien no atiende a la invitación). Romina ya no está jugando con el ukelele así

que lo tomo y vuelvo para sentarme donde estaba antes. Los juguetes están todos en el suelo, así que proponemos guardar los que no usamos, y quedarnos con los que sí. Sebastián lo comprende y empieza a guardar. Romina quiere sacarlos, pero luego de dos veces que guardamos lo que saca empieza a guardar. La consigna es no guardar instrumentos, ya que están mezclados en el piso con los juguetes. Ninguno de los dos guarda ningún instrumento. Tapamos la caja, Sebastián la lleva y guarda debajo del escritorio, lejos del sector de juego. No pasa mucho rato para que Romina la vaya a buscar de nuevo, y los traiga al sector de juego. Los vuelve a volcar, pero enseguida juntamos todos juntos. Me dispongo a tocar nuevamente, solo quedan algunos juguetes fuera de la caja, con los que está jugando Sebastián. Estoy cantando una canción y Romina baila, entonces giro la cabeza para ver a Sebastián y veo una cucaracha que sale por la puerta del baño. Miro a Bianca y le digo “una cucaracha”. Luego de una breve pausa comienzo a cantar “la cucaracha”. Las tres disfrutamos de la canción (Romina baila y Bianca y yo tocamos y cantamos). Sebastián sigue jugando, paro de cantar y le pregunto si sabe lo que es una cucaracha (en este punto yo ya había perdido de vista al insecto). La gira la mirada hacia mí, dice “sí, es...” y mira alrededor y señala con el dedo a una esquina donde efectivamente está la cucaracha, diciendo “¡ese!”. Lo felicitamos y seguimos cantando. Me paro junto con Bianca con la intención de bailar con Romina, pero ella cambia su foco atencional así que volvemos a sentarnos, pero Sebastián ahora agarró los bongós. Le menciono los palos de percusión que le gustan, los busca y los agarra. En este momento ya menciono que somos una banda y vamos a tocar canciones. Todos sentados en una ronda, Romina en la falda de Bianca tocando el xilófono, Sebastián con los bongos y yo con el ukelele, nos disponemos a interpretar canciones. Cantamos algunas canciones, Sebastián toca muy fuerte. Canto la canción “Bartolo tenía una orquesta” donde hago énfasis en que la banda tocaba fuerte y luego bajito. Sebastián logra bajar la intensidad del sonido de los golpes, pero lo retoma con la siguiente canción. Le decimos que si toca tan fuerte no se escucha el resto y él no puede oír la canción, y que además la banda para cuando toca tan fuerte. Y así lo hacemos. Hasta que al cantar “la vaca lola” parece querer escuchar la canción, por lo que toca más bajo durante todo el tiempo que dura la misma. Lo felicitamos por ello. Durante casi todo este tiempo Romina interactúa con Bianca con el xilófono o presenta un baile que acompaña el ritmo. En este momento Romina se acerca a la puerta para irse, pero la detengo y le digo que se quiere ir. Miramos la hora y estamos cerca del final así que le pido que antes de irnos guardemos. Canto “a guardar” y ambos guardan sin problema hasta casi lo último. Romina logra salir sin problemas, e incluso nos

da un beso cuando su madre se lo dice al agacharme para saludar. Sebastián está enojado adentro del salón al lado del bongó, no quiere guardarlos. Le digo que no tiene ganas de irse y por eso está enojado o triste. Para intentar sacarlo de ese estado, le propongo mostrarle a su mamá el instrumento que le gusta y como lo usa (“querés mostrarle a mamá antes de irte los bongós y como tocás?”). Enseguida se calma, dice que sí con una sonrisa y va a buscarla. La trae, le muestra, y los guarda antes de irse sin ningún otro inconveniente.

## **RELATO DE LA SESION N°6 – 5/03/2020**

Antes de comenzar con el relato de la sesión, es pertinente aclarar que en la fecha correspondiente a la sesión anterior (27 de febrero) ambos niños no asistieron al taller. Este hubiera correspondido al de cierre con Bianca y anticipación al próximo encuentro con Micaela.

En este día los niños llegan y esperan a que sea la hora en la sala que disponemos para que los padres esperen mientras llevamos a cabo el taller. Cuando es la hora, salgo a buscarlos y Micaela está en el salón esperando. Cuando voy a buscar a Romina, ella corre hacia la puerta muy entusiasmada, pero al llegar a la puerta y ver a Micaela hace expresión facial acompañada de lo corporal demostrando mucha sorpresa, usando incluso sus manos. Queda como congelada en esa sorpresa por un instante y corre hacia su madre. Voy a buscarla, y a Sebastián, que ha sacado unas pelotas y las tiró por el piso en el salón de espera. Micaela al ver esto se dirige de nuevo al salón y comienza a tocar la melódica. Al mismo tiempo que yo, Sebastián presta atención al sonido, le digo que, si quiere saber que es, que vaya a ver al salón. Él se va corriendo diciendo que sí. Intento convencer a Romina de venir a jugar al taller, pero es difícil. Además de haber perdido continuidad al haberse ausentado el jueves anterior, está la nueva figura de Micaela, lo que supone un gran cambio para ella. Se la ve ansiosa, pero no angustiada, lo cual es una señal positiva de su comportamiento. Consigo que venga con la caja, en la cual dejamos pocos juguetes seleccionados que han sido de interés para los niños. Romina solo logra acercarse con la presencia de su madre, nuevamente tenemos que hacer un proceso de adaptación. Intentamos de varias maneras hasta que logra quedarse adentro mientras su madre está sentada en la puerta, a la vista de Romina, con la puerta abierta. En un momento Romina se pone a jugar y su madre se va, cerramos la puerta cuidadosamente y ella logra quedar unos 10-15 minutos sin problemas, jugando a los autos. En un principio Sebastián se niega a

compartir el instrumento, pero Micaela baja la mirada hasta la altura de Sebastián y logra interactuar de manera que él acepta el acto de compartir la actividad instrumental. En este tiempo, Sebastián interactúa con mucho intercambio con Micaela mediante la melódica. Este instrumento nuevo ha atrapado la atención de Sebastián, pero no lo suficiente como para olvidar la presencia y la ausencia de los otros integrantes del grupo. En varias ocasiones él muestra querer hacerme participe de la interacción, y también a Romina. En un momento donde hacemos canciones entre Micaela, Sebastián y yo, Romina se tira en medio de la ronda haciendo pasar sus autos. La lectura que hacemos de esta intervención de Romina es la de que ella está siendo, a su manera, parte del grupo. En uno de estos momentos de interacción musical entre Sebastián y Micaela, él toca algunas notas y Micaela las imita con su voz. Lo importante aquí es que él toca con la intención de que ella lo imite luego de la primera vez que Micaela lo hace. Lo notamos por su actitud corporal de espera y su búsqueda con la mirada. A lo largo del taller logramos tocar algunas canciones, poniendo énfasis en “1, 2, 3” antes de tocar. Sebastián lo respeta, y se muestra muy emocionado por el hecho de que formamos una banda. Lo expresa verbalmente y mediante expresiones faciales y corporales. Las canciones son propuestas y Sebastián acepta o rechaza el hecho de cantarlas y tocarlas o de repetirlas. En una de las canciones, “los pollitos dicen”, toca la melódica en las tonalidades correspondientes. Toca los graves y agudos en torno la canción va cambiando cuando cantamos y tocamos. Luego de unos 15 minutos, Romina vuelve a notar la ausencia de su madre y se va abriendo la puerta muy rápido. Es imposible lograr que vuelva a entrar, por lo que intento hacer varias intervenciones para no dejarla fuera del espacio, y para intentar que ella entre. Es difícil captar su interés, acercamos de nuevo la silla al a puerta para que se sienta su madre, pero ella permanece afuera. Hace unos giros mientras canto, la nombro y también intento estar en la actividad de Sebastián y Micaela. Micaela percibe que Sebastián me busca con la mirada, para que vea lo que ellos hacen y para que me integre a la actividad. También me llama por mi nombre para que los vea. En un determinado momento incluso Sebastián llama con su voz a Romina para que ella venga a tocar. Acercó instrumentos a la puerta como el xilófono y el huevito que le han interesado antes a Romina. Llegando al final de la sesión, Romina toma el xilófono y toca un poco, y se lo da a su madre. La madre toca y Romina deja el instrumento. Sebastián dice “vino!” y pensamos que se refiere a Romina, pero de nuevo dice “vino la abuela!”, quien efectivamente está en la puerta. Le decimos que sí, y cantamos la canción de terminar. En este momento Romina entra al salón al lado de la puerta donde hay instrumentos y los empieza a sacar y jugar. Cantamos la canción de guardar, Sebastián

guarda, no sin antes mostrarle a su abuela como toca la melódica (estrategia que planteamos a partir de los cierres de anteriores talleres) y se va sin ningún problema. A diferencia de Sebastián, romina intenta jugar con los instrumentos, pareciendo querer quedarse. Ella muestra la intención de jugar, incluso sin mirar atrás buscando a su madre. Volvemos a cantar la canción de guardar, y ella guarda. Le decimos que la próxima si entra va a poder jugar con todos esos instrumentos. Se va con su madre y mira hacia atrás para vernos.

### **RELATO DE LA SESION N° 7 – 12/03/2020**

Sebastián no puede asistir a esta sesión, su madre nos avisa con anticipación. La madre de romina nos avisa que llegarán tarde, así que entramos a esperarlas. Llegan muy tarde, lo que nos deja espacio para trabajar 15 minutos. Al llegar, la madre de romina nos plantea si podemos considerar un cambio de horario, le comento que lo podemos hablar en la semana así podemos entrar a trabajar con romina. Nuevamente es difícil hacerla entrar. Lo que hacemos esta vez es dejar la puerta abierta e intentar interactuar con ella sin ir a buscar más de algún par de veces por el pasillo. Romina juega con los autos funcionalmente, hace ruidos de auto y cuando gira las ruedas cantamos la canción de “las ruedas giran giran” dando significado y parece llamarle la atención y comprender el significado. En un momento de juego yo hago que un auto de vuelta por alrededor de un juguete y ella imita mi acción con su propio auto. No está muy conforme con que juguemos con los juguetes que ella está usando, pero se mantiene dentro de la pureta del salón con nosotras. Se interviene musicalmente todo el tiempo. En un momento utilizo la melódica, y ella me imita intentando poner en su boca el instrumento para soplar. No lo logra, pero si destacamos que intenta hacer lo mismo para tocar. Se pone muy contenta cuando cantamos y bailamos con ella, y se ríe y parece gustarle cuando festejamos su baile. Sobre el final, romina se acerca a Micaela cuando ella está interpretando música vocalmente, y se acerca mucho a su cara. Este canto de Micaela parece haber llamado su atención y ser un medio para que romina realice ese acercamiento que anteriormente ya tuvo conmigo, con Francis y con Bianca en diferentes sesiones antes de entrar en confianza con los terapeutas. Romina le toca la cara y la observa, y después se aleja. Micaela en esta sesión destaca notar mayor contacto visual con ella. En determinado momento de la sesión romina sale corriendo a donde está su madre, y le decimos “viste que está ahí, te espera, mamá no se va”. Romina vuelve sin problemas, parece estar comenzando a entender y lograr



formar la idea simbólica de que su madre va a estar ahí cuando ella salga, incluso aunque no pueda verla. Cuando vuelve a irse, en vez de llamarla, nuestra intervención es de tocar una canción de ritmo alegre, ante la cual Romina vuelve y parece estar interesada. Se vuelve a sentar para jugar con los autos y nuevamente se da la secuencia de intentar musicalizar las acciones e intentar comunicarnos con ella. Destacamos que en esta sesión Romina vuelve a presentar contacto visual y conductas imitativas. Cerramos el taller con la canción de finalizar y la de guardar. El taller resulta en varios intercambios positivos, pero fue de muy corta duración. Romina guarda todo y va a buscar a su madre, sin embargo, cuando llega el momento de irse ella queda caminando muy despacio y criando hacia atrás. Al llegar al final del pasillo, ella queda mirándome, y yo le hablo. Le hago una pregunta “¿Qué pasa, no nos diste beso? Y ella reacciona corporalmente, me acerco y me da un beso. Luego de eso, se va.