



**USAL**  
**UNIVERSIDAD**  
**DEL SALVADOR**

*Ciencia a la mente y virtud al corazón*

**Trabajo Final Integrador**

**Licenciatura en Musicoterapia**

**Facultad de Medicina**

**“Musicoterapia en el ámbito educativo inclusivo: Un enfoque humanista y preventivo-promocional de la salud con adolescentes tempranos”**

USAL  
UNIVERSIDAD  
DEL SALVADOR

Asignatura: Seminario de Investigación

Docentes:

- ❖ Lic. Dorr, Pedro
- ❖ Lic. Lajer, Florencia
- ❖ Lic. Schwarcz López Aranguren, Violeta

Alumna:

- Camila Vaquero (DNI 40.396.742)

## INDICE

	<b>Página</b>
Agradecimientos .....	1
<b>Capítulo 1. Introducción</b> .....	<b>2</b>
1.2 Planteamiento del Problema .....	3
1.2.1 Pregunta General de Investigación .....	3
1.2.3 Objetivo General .....	3
1.2.4 Objetivos Específicos .....	3
1.2.5. Hipótesis .....	4
1.2.6 Justificación .....	4
<b>Capítulo 2. Marco Teórico</b> .....	<b>5</b>
2.1 Las tres actitudes básicas del coordinador.....	5
2.2 El discurso en Musicoterapia.....	6
2.3 Ejercicio Profesional de la Musicoterapia.....	7
2.3 Continuando con las ideas de Freire.....	8
2.4 Los aportes de Gauna:	
Musicoterapia dentro del Contexto Educativo.....	10
2.5 Prevención y Promoción de la salud.....	14
2.6 Intervenir en la Adolescencia.....	17
2.7 Aproximación a la Adolescencia Temprana.....	21

2.8 Construcción de una Educación Inclusiva en Argentina:	
Hacia una educación totalmente inclusiva.....	22
2.9 Estado del Arte.....	26
<b>Capítulo 3. Metodología.....</b>	<b>31</b>
3.1 Diseño de la Investigación .....	31
3.2 Unidad de Análisis, Población y Muestra .....	31
3.3 Recolección de Datos.....	32
<b>Capítulo 4. Análisis de Datos .....</b>	<b>34</b>
4.1 Introducción.....	34
4.2 Beneficios personales.....	35
4.2.1 Creatividad.....	35
4.2.2 Participación.....	40
4.2.3 Subjetividad.....	44
4.3 Inclusión y Musicoterapia.....	50
<b>Capítulo 5. Conclusiones.....</b>	<b>58</b>
<b>Capítulo 6. Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>62</b>



<b>Capítulo 7. Anexo</b> .....	65
7.1 Anexo 1: Modelo A de la entrevista .....	65
7.1.1 Anexo 1: Modelo B de la entrevista .....	65
7.2 Anexo 2.....	66
7.2.1 Entrevista N° 1 .....	66
7.2.2 Entrevista N° 2 .....	75
7.2.3 Entrevista N° 3 .....	88
7.2.4 Entrevista N° 4 .....	92
7.2.5 Entrevista N° 5 .....	100
7.2.6 Entrevista N° 6 .....	107
7.2.7 Entrevista N° 7 .....	113
7.2.8 Entrevista N° 8 .....	116



USAL  
UNIVERSIDAD  
DEL SALVADOR

## Agradecimientos

*A Tomi, por su compañerismo durante esta etapa.*

*A mis abuelos, por darme el privilegio de estudiar en esta universidad.*

*A mi mamá, por brindarme la pieza que le faltaba a mi trabajo.*

*A Adriana, por orientarme en esta investigación.*

*A mi hermano, por sus conocimientos informáticos.*

*A mi comunidad sikuri, por la fuerza y la música.*



USAL  
UNIVERSIDAD  
DEL SALVADOR

## Capítulo 1. Introducción

Este trabajo surge inspirado en el concepto de “proyectos preventivos” en instituciones educativas de Gustavo Gauna (2009), en donde, como menciona el autor:

Los aportes de la musicoterapia son requeridos como una instancia que se encuentra por fuera de la estructura propia del colegio, con el objeto de trabajar tanto con aspectos de la expresividad de los alumnos como los recursos preventivos del arte en general. En este ámbito, proyectos como los referidos a grupos musicales como murgas y/o bandas, talleres expresivos para los alumnos y hasta exposiciones de distintos tipos, han y siguen siendo trabajados en oportunidades por los musicoterapeutas. (p.243)

Consideramos que, un abordaje musicoterapéutico con un enfoque humanista y preventivo-promocional de la salud sería el ideal para llevar a cabo estas prácticas, que también pueden ser repensadas dentro de la estructura propia del colegio.

Teniendo en cuenta la idea de Freire (1970) de la educación como práctica liberadora, abarcaríamos un abordaje ideal en donde los alumnos se proponen a ellos mismos como problema, descubren que poco saben de sí, y se preocupan por saber más. Indagan, responden y conducen a nuevas preguntas de su propia realidad. Así juntos, coordinador y alumnos, recrearían críticamente su mundo (Freire, 1970).

Siguiendo con esta mirada, buscamos en esta investigación, dar cuenta que, desde un enfoque humanista y preventivo-promocional de la salud en musicoterapia, se puede trabajar con aspectos que vienen siendo dejados de lado por la educación convencional en los alumnos, centrándonos especialmente en la etapa de la adolescencia temprana.

Nos posicionaremos desde un enfoque inclusivo en las escuelas comunes, donde como plantea la UNESCO (2008): “Se propone velar por la participación plena de todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión” (p.3).

Se tiene en cuenta que, la escuela debe ser la que se adapte a las necesidades particulares del alumnado. Impulsando una transformación progresiva en el sistema educativo actual, a nivel de políticas públicas y en acciones concretas, para que la inclusión se vea reflejada en la realidad de los colegios.

Mediante entrevistas a musicoterapeutas que tengan experiencia trabajando en el ámbito educativo con adolescentes tempranos, abordaremos un trabajo que junto a concepciones teóricas dan cuenta de los beneficios en distintos aspectos específicos que se pueden generar a nivel personal en esta población con nuestro ejercicio de la profesión.

## **1.2 Planteamiento del problema**

### **1.2.1 Pregunta general de investigación**

¿En qué aspectos beneficia un abordaje con una perspectiva humanista y preventivo-promocional de la salud en musicoterapia, dentro de un ámbito educativo inclusivo, a los alumnos en la etapa de la adolescencia temprana?

### **1.2.2 Objetivo general**

Conocer los beneficios personales que trae un abordaje con una perspectiva humanista y preventivo-promocional de la salud en musicoterapia, dentro de un ámbito educativo inclusivo, en los aspectos creativos, en la participación, y en la subjetividad de los alumnos en la etapa de la adolescencia temprana.

### **1.2.3 Objetivos específicos**

- 1) Indagar la situación actual de la educación inclusiva, a nivel de políticas públicas y dentro de las escuelas con adolescentes tempranos.
- 2) Caracterizar la perspectiva humanista y preventivo-promocional de la salud en musicoterapia para un abordaje con alumnos en la etapa de la adolescencia temprana.

3) Describir cómo se ven influenciados los aspectos creativos, la participación y la subjetividad de los adolescentes tempranos con un abordaje musicoterapéutico dentro de un ámbito educativo inclusivo.

#### **1.2.4 Hipótesis**

Un abordaje musicoterapéutico con una perspectiva humanista y preventivo-promocional de la salud, dentro de un ámbito educativo inclusivo, trae beneficios personales en los aspectos creativos, en la participación, y en la subjetividad de los alumnos en la etapa de la adolescencia temprana.

#### **1.2.5 Justificación**

Este trabajo presenta los beneficios en diferentes áreas o aspectos personales que se pueden llegar a lograr en los adolescentes tempranos con nuestro ejercicio de la profesión en un ámbito no tan habitado por los musicoterapeutas, pero a su vez, tan cotidiano en la vida de las personas. En los contextos cotidianos es donde debemos pensar y trabajar con la salud de los individuos.

En este marco, consideramos importante poder habitar el ámbito educativo como musicoterapeutas, y para eso, debemos informarnos de cómo podemos hacerlo. Asimismo, podríamos señalar los beneficios que brindaríamos en este ámbito como profesionales y en la construcción de una educación totalmente inclusiva a nivel nacional.



## Capítulo 2. Marco teórico

### 2. 1 Las tres actitudes básicas del coordinador

La investigación toma un marco teórico humanista de Carl Rogers (1980), centrado en tres actitudes básicas por parte del coordinador, educador, profesor o facilitador. La primera actitud que menciona Carl Rogers, es la congruencia, en la medida que el coordinador sea más él mismo, sin ninguna barrera profesional o máscara personal, mayor es la probabilidad de que los alumnos realicen cambios y crezcan de modo constructivo. Como menciona Barceló (2012):

Quando el profesor, el educador o el facilitador se muestra a sí mismo en la relación, sin esconderse detrás de una máscara psicológica y profesional existe una mayor posibilidad de que la persona facilitada crezca de manera constructiva y se muestre a sí misma más auténticamente. (p. 130)

La segunda actitud mencionada por Carl Rogers (1980) es la aceptación positiva incondicional, donde el coordinador debería optar por asumir una actitud positiva y de aceptación, para proveer a sus alumnos una atmósfera de seguridad y ausencia de amenaza. Estar dispuesto positivamente hacia sus estudiantes. Como afirma Barceló (2012):

La segunda condición actitudinal para la creación del clima psicológico adecuado para el crecimiento y la eficacia la constituye la aceptación, el aprecio o la consideración positiva incondicional. Cuando el facilitador consigue sentir una actitud positiva y de aceptación hacia la persona facilitada es más probable el crecimiento y el cambio. Se trata de disponernos a aceptar que la persona facilitada pueda experimentar y expresar sus propios sentimientos y que éstos no serán juzgados ni manipulados sino considerados como parte significativa del organismo. (p.130)

La tercera actitud hacia sus estudiantes, siguiendo con lo que dice Carl Rogers (1980), es la comprensión empática o empatía por parte del coordinador. Cuando los acepta tal cual son, se les presta atención con todo su ser, se los aprecia de una

manera total a la que no están acostumbrados, y se respeta la diferencia. Percibir sentimientos, consideraciones internas de los estudiantes “como si” fueran suyos, comprensión de gestos y palabras, estar en contacto, certeza de los estudiantes de sentirse escuchado por el otro que capta su mundo experiencial. Barceló (2012) dirá al respecto continuado con la profundización en el Enfoque Centrado en la Persona:

La tercera condición facilitadora de la relación es la comprensión empática. Consiste en la percepción por parte del facilitador del mundo interno de la persona facilitada con una actitud de escucha profunda y activa para recoger con exactitud los significados personales que experimenta, en el momento, la persona ayudada y comunicar esta comprensión. Cuando una persona se siente escuchada empáticamente llega a comprender con más precisión el fluir de sus propias experiencias. (p.131)

Además de pensar estas tres actitudes dentro de una terapia, también se pueden asumir dentro del ámbito educativo, en la relación profesor-alumno, de la cual preferimos modificar esta expresión por la de coordinador-alumno, por el concepto que Freire (1970) tiene acerca del coordinador: “no hay profesor, hay un coordinador, que tiene por función citar las informaciones solicitadas por los participantes y proporcionar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención en el curso del diálogo” (p.12-13). Esto se podrá adaptar de un modo particular a lo propio de un abordaje musicoterapéutico, donde lo que Freire llama “citar informaciones solicitadas por los participantes” quizás implique traer materiales, ya sean audios, cds, instrumentos musicales o elementos en general para las actividades, solicitados por los estudiantes o como iniciativa del coordinador. En lo referido al diálogo en musicoterapia, es importante que se trate de uno que integre lo corporo-sonoro-musical, donde a su vez, la palabra tampoco será excluida dentro de este trabajo.

## **2.2 El discurso en Musicoterapia**

En cuanto al discurso en musicoterapia, estaríamos hablando de uno que no excluya la palabra, pero que tenga en cuenta e integre lo corporo-sonoro-musical de la

persona, un lenguaje distinto al verbal, que como se refiere Rodríguez Espada (1989 citado en Camacho Sánchez, P., 2006), tiene en cuenta “este material: movimientos, gestos, sonidos, ritmos corporales, instrumentales, melodías palabras que cada individuo y/o grupo organiza de forma particular según sus características de personalidad” (p.169).

En este marco, se incorpora información que nos permite conocer a la persona y/o al grupo, entendiendo que la mayor cantidad de información se pierde en el momento mismo de la elección del lenguaje verbal como herramienta para describir acontecimientos que se expresan a través de un lenguaje no verbal (Rodríguez Espada, 1989 citado en Camacho Sánchez, P., 2006, p. 169).

### **2.3 Ejercicio Profesional de la Musicoterapia**

Como menciona el capítulo II de la Ley de Ejercicio Profesional de la Musicoterapia N° 27153 (2015), según el artículo 2°:

A los efectos de la presente ley, se considera ejercicio profesional de la musicoterapia, en función de los títulos obtenidos y del ámbito de su incumbencia, a la aplicación, investigación, evaluación y supervisión de técnicas y procedimientos en los que las experiencias con el sonido y la música operen como mediadores, facilitadores y organizadores de procesos saludables para las personas y su comunidad.

Mientras que, el artículo 3° de la Ley de Ejercicio Profesional de la Musicoterapia N° 27153 (2015), hace hincapié en que “el musicoterapeuta podrá ejercer su actividad profesional en forma autónoma o integrando equipos específicos, multi o interdisciplinarios, en forma privada o en instituciones públicas o privadas que requieran sus servicios”. Teniendo en cuenta, de esta forma, a las instituciones educativas, siempre y cuando sea incluido el cargo de musicoterapeuta en las mismas.

Retomando lo que dice el artículo 2° de esta ley, nos posicionamos en un abordaje en musicoterapia que pueda proporcionar a los adolescentes tempranos, experiencias

con el sonido y la música, que fomenten y promuevan diferentes aspectos saludables a nivel personal.

### **2.3 Continuando con las ideas de Freire**

En esta investigación, se le da relevancia a la Pedagogía del oprimido de Freire (1970), donde se propone un aprendizaje diferente al convencional, desde una mirada en la que se coloca a los individuos en condiciones de replantearse críticamente las palabras de su mundo para descubrirse y apoderarse de sí mismos. De esta forma, poder asumir lúcidamente o conscientemente su condición humana.

La educación liberadora, “la práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones que le permitan descubrirse y conquistarse” (Freire, 1970, p.9).

Considerando la idea de Freire (1970) de la educación como práctica liberadora o de la libertad, surge la idea de realizar un abordaje ideal en donde los alumnos se proponen a ellos mismos como problema, descubren que poco saben de sí, y se preocupan por saber más. Indagan, responden y conducen a nuevas preguntas de su propia realidad. Así juntos, coordinador y alumnos, recrearían críticamente su mundo.

En esta investigación adherimos a la idea de Freire (1970) en torno a la alfabetización, en el sentido de “aprender a escribir la propia vida, como autor y como testigo de su historia: biografiarse, existenciarse, historizarse” (p. 10). Cuando aprendemos a escribir, no solo copiamos letras o sílabas, sino que también expresamos ideas y miradas, experiencias cotidianas y modos peculiares de decir. Por lo tanto, el aprendizaje también implica poder decir las palabras propias de cada uno.

La educación que Freire (1970) cuestiona, anula el poder creativo, y satisface de esa forma, los intereses de una sociedad regida por la práctica de dominación. Su pedagogía liberadora propone a los alumnos y docentes (iniciando como oprimidos), liberarse a sí mismos apropiándose del mundo que los rodea.

Siguiendo con lo que dice Freire (1970):