

## Music Play. Un útil recurso para la Estimulación Musical Temprana

Edwin Gordon's "Music Play". A useful Early Childhood Music Education Resource

Maria del Mar Galera  
Dto. Didáctica de la Expresión  
Musical, Plástica y Corporal  
Universidad de Sevilla  
[mmgalera@us.es](mailto:mmgalera@us.es)

Recibido: 2-09-2014 Aceptado: 25-11-2014

### Resumen

La teoría de Gordon sobre el aprendizaje musical (MLT) es conocida internacionalmente; también los test que desarrolló para medir la *audiation*, la cual es definida como la capacidad para escuchar y comprender la música sin necesidad de que el sonido esté físicamente presente. Dicha *audiation* es el elemento fundamental dentro de esta teoría. En este artículo descriptivo se pretende hacer un resumen de la MLT en relación a la *pre-audiation* y analizar algunos materiales que tanto Gordon como otros autores, han elaborado en coherencia con dichas ideas.

**Palabras clave:** recursos de estimulación musical temprana, *pre-audiation*, teoría del aprendizaje musical, Edwin Gordon.

### Abstract

Gordon's Music Learning Theory (MLT) is well known around the world as are his tests developed to measure *audiation*, a neologism he created for a fundamental element of this theory. This article tries to summarize his own ideas as they relate to a period before *audiation* and to show the resources that were designed by him and his team in accordance with his theory. From there, one can observe how these ideas move from theory to practice.

**Keywords:** early childhood music education resources, *pre-audiation*, music learning theory, Edwin Gordon.

## 1. Introducción

La Teoría de Gordon sobre el desarrollo musical es internacionalmente conocida, así como los diferentes test que tratan de medir lo que él denomina *audiation*. Para Gordon la *audiation* es la base de la aptitud musical. Se considera que existen diferentes tipos y estadios de *audiation*. La aptitud musical es una capacidad que, al igual que otras cualidades humanas, posee toda la población al nacer en mayor o menor medida. Esta aptitud se ve inmediatamente influida por el entorno. Cuanto más rico, variado sea el entorno musical del niño y antes se vea expuesto a ese contexto musical, mayor será el nivel de aptitud musical que alcance. No obstante esta influencia del entorno sobre la aptitud musical, sólo tiene lugar hasta aproximadamente los nueve años. Es decir que después de esa edad, la aptitud musical de un niño no se verá influida por el ambiente musical por muy rico y adecuado que éste sea. Sobre esa edad, la aptitud musical se estabiliza. Esto

no quiere decir que el niño pueda seguir aprendiendo música, pero su potencial habrá quedado fijado en un nivel determinado (Gordon, 2003).

Los postulados de Gordon en relación a la teoría del aprendizaje musical (MLT) se materializan en la serie *Jump Right In: The Music Curriculum* publicados por la editorial GIA. La serie tiene dos componentes: *The General Music Series* y *The Instrumental Series*. La primera está relacionada con el aprendizaje de la música en general y la segunda con el aprendizaje instrumental. La primera cubre la etapa de la escuela elemental (desde los seis años hasta los diez aproximadamente) y se articula en cinco niveles: *Kindergarten* y *Grades 1 al 4*. En *Kindergarten*, se incluye la guía del profesor, los CD y el libro de acompañamiento al piano. Para el resto de niveles la editorial ha publicado el libro para el alumno, el libro para el profesor, los CD de apoyo y el acompañamiento al piano.

En el componente instrumental, el material cubre los instrumentos de banda (vientos y percusión) y los instrumentos de cuerda. Se incluyen los libros del profesor y de los alumnos. Hay que decir que todo este material está relacionado con la etapa de aprendizaje formal musical.

Se mencionan estas publicaciones sólo como orientación del lector, dado que el objeto de este trabajo es hacer un resumen de la teoría de Gordon sobre el período que precede a la *audiation* (*pre-audiation*) y presentar algunos materiales que él y otros colaboradores han elaborado sobre la estimulación musical temprana.

## 2. La teoría del aprendizaje musical para los recién nacidos y los niños pequeños

Mientras que la *audiation* se desarrolla a través de una enseñanza formal, la *pre-audiation* (preparación para la *audiation*) se lleva a cabo de una manera informal, aunque ésta se puede sistematizar para que los niños lleguen con una base más sólida y mejor preparados a la *audiation*. Según la teoría musical de aprendizaje de Gordon, existen tres tipos de *pre-audiation*: a) aculturación; b) imitación y c) asimilación. Dentro de cada tipo hay varios estadios. Cada tipo y estadio se desarrollan de manera secuencial. La rapidez con la que los niños pasan de un tipo o estadio a otro está determinada por el grado de desarrollo musical y físico de los niños, en combinación con la estimulación musical global que reciben en casa y en la guardería o colegio.

Durante estos años, hay que tener presente que no se debe forzar al niño a aprender, pero sí instarle y permitirle que explore todo lo que sea capaz. Gordon indica que durante este período es recomendable que los niños escuchen música interpretada principalmente por la voz y que esta música sea lo más variada posible en cuanto a métrica y modalidad.

Volviendo a los tipos de *pre-audiation* (aculturación, imitación y asimilación) se pasa a hacer un breve análisis sobre ellos y los diferentes estadios que componen cada uno. El primer tipo es la aculturación, se desarrolla principalmente en el hogar e idealmente tiene lugar desde el nacimiento hasta aproximadamente el periodo de los dos a cuatro años de edad. Durante este tipo de *pre-audiation*, el bebé está expuesto a las diferentes manifestaciones musicales del ambiente (padres, hermanos, grabaciones, etc...). En esta etapa comienza a diferenciar entre los sonidos del ambiente y los que él o ella misma produce. Conforme se va avanzando, aprende a discriminar los contrastes sonoros del entorno y poco a poco pasará de ser sólo oyente a articular diferentes sonidos musicales. A este tipo de manifestaciones, Gordon las denomina balbuceo musical. Los estadios dentro de la aculturación (desde el nacimiento hasta el período de los 2 a 4 años) son:

1. ABSORCIÓN. El bebé simplemente escucha sin ningún tipo de reacción por su parte. En este estadio el objetivo principal es exponer al niño a diferentes manifestaciones musicales. No se busca nada más.
  
2. RESPUESTA ALEATORIA. El niño reacciona ante la música a través de respuestas aleatorias, que pueden no tener una relación musical con lo escuchado. Los movimientos o el balbuceo musical no deben ser interpretados como un intento de imitación o como una respuesta consciente. Estas respuestas nacen de la necesidad intrínseca del bebé de moverse y balbucear. El objetivo fundamental de este estadio es que los niños sigan exponiéndose al entorno musical, enriqueciendo la aculturación con músicas más complejas.
  
3. RESPUESTA INTENCIONADA. En este estadio el niño reacciona ante la música con una respuesta intencionada. Mientras que en los estadios 1 y 2 el niño recibía una guía no estructurada, en el estadio 3 se puede comenzar a estructurar a través de los patrones rítmicos y melódicos. El objetivo en todo caso, no sería que los niños llegasen a imitar estos patrones, sino simplemente que participen de ellos. A través de los patrones se comienza a comprender la sintaxis tonal y rítmica de las piezas que se han oído. Cuando el niño o niña comienza a cantar la tónica o la dominante del patrón que canta el adulto, entonces está preparado para pasar al cuarto estadio.

El segundo tipo de *pre-audiation* es la imitación. En este tipo, el niño participa teniendo conciencia del entorno musical. La imitación y sus estadios 4 y 5 se desarrollan idealmente entre

los dos y los cinco años. Durante la imitación, el niño comienza a aprender a imitar con cierta precisión.

Los estadios dentro de la imitación (desde el período de los 2 a 4 años hasta el período de los 3 a 5 años) son:

4. DEJANDO A UN LADO EL EGOCENTRISMO. En este estadio, el niño o niña se da cuenta de que lo que él o ella produce es parecido o diferente de lo que otros niños o adultos cantan o interpretan. Se podría decir que a través del entorno, toman conciencia de sí mismos. En cualquier caso, no se les debe forzar a que reproduzcan correctamente los patrones, sino que sean ellos mismos los que descubran el parecido de su producción (ya sean de movimiento, rítmicas o melódicas) con el modelo.

5. DESCUBRIENDO EL CÓDIGO. Durante este estadio se comienza a pasar del egocentrismo musical a la conciencia del entorno musical. Esto se produce gracias al estadio anterior, en el que el niño comienza a distinguir que lo que produce se diferencia del modelo. A partir de aquí, en el estadio cinco, el niño trata de imitar los patrones que escucha. En esta fase se comienza a aprender a imitar. Este aprendizaje debe ser mediado por los adultos, imitando las producciones de los niños para tratar de esclarecer lo que constituye el proceso imitativo. El proceso sería el siguiente: el adulto interpreta un patrón; el niño produce en reacción a esa canción o patrón y se da cuenta que no es igual; el adulto imita la interpretación del niño y después vuelve al patrón inicial. Con este último proceso se consigue que el niño asimile cómo se imita y a su vez se refuerza la toma de conciencia sobre la diferencia de su interpretación con respecto de la del modelo.

El tercer tipo de *pre-audiation* es la asimilación. Se da idealmente entre el periodo de los tres a cinco años de edad y el de los cuatro a seis años. Durante los estadios seis y siete de la asimilación, el niño o la niña es capaz de coordinar con cierta precisión sus movimientos y respiración durante las canciones y los *chant*. Este término hace referencia a la música que se interpreta sin un contorno melódico, que tiene sólo un componente rítmico. La principal diferencia entre la imitación y la asimilación es que mientras que en el primer tipo de *pre-audiation* el niño

simplemente imita de una manera mecánica, en la asimilación el niño comienza a dar significado y a generalizar en relación a los componentes musicales (tal y como ocurre en el lenguaje verbal).

Los estadios dentro de la asimilación (desde el período de los 3 a 5 años hasta el período de 4 a 6 años) son:

6. INTROSPECCIÓN. Es en este estadio es cuando se toma consciencia de que hay una falta de coordinación entre el propio canto, recitado, respiración y movimiento. Durante este estadio, no se debe indicar al niño que están cantando o recitando los *chants* mal o que su interpretación de los patrones rítmicos o melódicos no están coordinados con su movimiento o respiración. Él o ella serán los que aprenderán por ellos mismos a saber cómo mejorar.

7. COORDINACIÓN. En este estadio final, el canto, el recitado, la respiración y el movimiento llegan a estar coordinados. Esto se desarrolla a través de ejercicios que les hacen tomar conciencia del peso del cuerpo y del tono. Sin estos dos elementos no podrán coordinar sus movimientos con la música.

Según Gordon, estos siete estadios constituyen la preparación para la *audiation* la cual se cultiva mediante un aprendizaje formal. Aquellos niños que no han sido expuestos a la música a través de una guía informal, tanto estructurada como no estructura, y que no han pasado por esos siete estadios, experimentarán muchas dificultades en la clase de música para entonar o moverse de manera coordinada con cierto sentido rítmico. Todo esto resalta la importancia que tiene la instrucción informal musical durante la etapa de educación infantil. Sin una exposición adecuada, el potencial musical de cada uno no se desarrollará de una manera óptima (Gordon, 2003).

### 3. Music Play: The Early Childhood Music Curriculum

*Music Play: The Early Childhood Music Curriculum* (Valerio, Reynolds, Bolton, Taggart, y Gordon, 1998) es el material que Gordon y sus colaboradores han desarrollado de acuerdo con la teoría del aprendizaje musical para los recién nacidos y los niños pequeños (Gordon, 2003). Este

material también se encuentra englobado dentro de la serie *Jump Right In*, pero en el apartado de *Preschool Series*. Comprende una guía para padres y educadores con un CD complementario.

Esta guía está pensada para guiar a los adultos en el desarrollo musical de los niños de 0 a los 6 años a través de actividades musicales. Las actividades que se incluyen tienen en cuenta los tres tipos de *pre-audiation*. El repertorio con el que se trabaja en las actividades se divide en cuatro grupos: canciones sin palabras, canciones con palabras, *chants* sin palabras y *chants* con palabras. El material se organiza en base a estos cuatro grupos, de manera que en el apartado de canciones sin palabras se pueden consultar las actividades relacionadas con canciones que no incluyen palabras e ídem para el resto de apartados. En coherencia con las ideas de Gordon, el repertorio musical es muy variado en cuanto a métrica y modalidad: podemos ver canciones en modo frigio, *chant* en 7/8, etc..., así como métricas simples y tonalidades mayores y menores. La variedad también se refleja en los distintos tipos de movimientos que se sugieren en relación al repertorio (con/sin desplazamiento; pesado/ligero; rápido/lento, etc...).

Los patrones rítmicos y melódicos constituyen otro elemento esencial dentro de las actividades que se recogen. Tal y cómo expone Gordon (2003), estos patrones ayudan a tomar conciencia de la sintaxis musical y se utilizan desde el estadio 3 de aculturación. No obstante, las características de estos patrones varían según el tipo de *pre-audiation* con el que se esté trabajando (aculturación, imitación o asimilación). Estos patrones sirven para facilitar la comprensión musical, puesto que constituyen la estructura musical de las canciones y *chants* que se interpretan durante las sesiones. Aún así, no todo el repertorio se trabaja con patrones, sólo las canciones y los *chants* sin letra que están en compases regulares (simples y compuestos) y en las tonalidades mayores y menores.

Para cada canción o *chant* se presentan una serie de actividades relacionadas con el tipo de *pre-audiation*. Las canciones y los *chants* se presentan con su título y la partitura correspondiente. A un lado se incluyen los contenidos musicales (rítmicos y melódicos) y de movimiento que se trabajarán durante las actividades asociadas a la canción y/o el *chant* en cuestión. Esto es realmente útil a la hora de seleccionar el repertorio con el que se trabajará en una determinada sesión, pues a golpe de vista permite hacerse una idea sobre la variedad métrica y modal que se incluirá en la

clase. También a un lado se especifican el tipo de materiales necesarios para desarrollar las actividades sugeridas para la canción o el *chant* propuesto.

A continuación se presentan ejemplos extraídos y traducidos de *Music Play: The Early Childhood Music Curriculum*:

**Figura 1.** Contenidos y actividades de aculturación en una canción sin palabras “Tocando las campanas”


<p><b>CONTENIDO MUSICAL</b></p> <p>Tonalidad Mayor Compás binario regular</p> <p><b>TIPOS DE MOVIMIENTO</b></p> <p>FLUIDEZ Movimiento fluido continuo Movimiento fluido continuo con pulsaciones</p> <p><b>MATERIALES</b></p> <p>Espacio para moverse libremente Un pañuelo por persona</p>	<p><b>Tocando las campanas</b></p> <p>Moderato <span style="float: right;">Edwin E. Gordon</span></p>  <p><b>ACULTURACIÓN</b></p> <p>El profesor interpreta la canción utilizando sílabas neutras. Lanza el pañuelo al aire cada vez que comienzan las frases 1, 2 y 4. Deja que el pañuelo flote hasta el suelo durante la duración de cada frase. En la frase 3 mueve el pañuelo de manera continua sujetándolo con el brazo extendido. Después de esta actividad, realiza los patrones de Aculturación y las actividades que se sugieren en la página destinada a dicha sección.</p>
---	--

Como se mencionó más atrás, para esta canción sin palabras (fig 1) se indica el contenido musical de la canción que está en una tonalidad mayor y en un compás binario simple. Las actividades que se proponen trabajan movimientos fluidos y fluidos con pulsaciones. Estos tipos de movimientos que se sugieren tratan de guiar a los niños durante los siete estadios de la *pre-audiation*. En el movimiento fluido continuo todo el cuerpo se ha implicado a través de movimientos circulares. Este tipo de movimiento es básico dentro de los primeros estadios porque

se ha comprobado que los niños que *balbucean musicalmente* tienden a mover todo su cuerpo de manera coordinada con sus vocalizaciones. Por ello, es absurdo obsesionarse porque los niños aprendan a coordinar sus pasos con los pulsos externos, mientras que no hayan desarrollado esa coordinación entre su respiración, su movimiento y su canto o recitado.

Junto con los contenidos musicales se indican los materiales que se sugieren para realizar las distintas actividades propuestas. En este caso, se necesita un pañuelo que ayude a describir con movimiento fluido el contenido musical. Las actividades propuestas para la aculturación (fig. 1) están destinadas a que los niños tomen contacto con el material musical y a crear un entorno en el que se recojan sus respuestas. Después de la actividad de aculturación, se sugiere que se realicen los patrones relacionados con este tipo de *pre-audiation* (fig. 2).

**Figura 2.** Patrones propuestos para el estadio 3 de aculturación relacionados con la canción “Tocando las campanas”.

ACULTURACIÓN

<p><b>ESTADIO 1:</b> El niño está absorbiendo un vocabulario a través de la escucha musical y de la percepción de un movimiento continuo.</p> <p><b>ESTADIO 2:</b> El niño responde con sonidos y/o movimientos que no están directamente relacionados con la música.</p> <p><b>ESTADIO 3:</b> El niño responde con sonidos y/o movimientos durante la actividad o inmediatamente después de la repetición de la actividad.</p>
<p>ACTIVIDAD PARA LOS PATRONES DE ACULTURACIÓN:</p> <p>El profesor establece contacto visual con cada niño y después de una respiración, interpreta cada patrón tonal. Continúa moviendo el pañuelo mientras canta. Se para después de cada patrón. Si algún niño comienza a interpretar la tónica o la dominante, comienza a trabajar con esos niños los patrones de imitación.</p>

Las actividades con los patrones (fig. 2) se realizan justo después de las propuestas para la canción y están pensadas para el estadio 3 de la aculturación. Los patrones de aculturación se caracterizan por estar compuestos por tres notas que se mueven por grados conjuntos y están relacionados con el material tonal de la canción que acompañan (Re mayor). La tesitura más idónea para los niños se encuentra entre *re* (por encima del do central) y *la*: una quinta justa, ya que ésta se adecúa a su tesitura natural media (Gordon, 2003). En concordancia con la MLT para recién



nacidos y niños pequeños, también se recogen actividades destinadas al segundo tipo de *pre-audition*, la imitación (fig. 3).

**Figura 3.** Actividades de imitación en una canción sin palabras: “Tocando las campanas”

#### IMITACIÓN

El profesor interpreta la canción como se ha descrito en la actividad de aculturación, pero sin cantar los dos últimos sonidos del final de la canción. Simplemente “oye internamente” y lanza el pañuelo cuando se llega a ese punto. Refuerza la respuesta de los niños que cantan ese final (el patrón de dominante-tónica), cantando ¡*Muy bien!* en el tono de la tónica. Si el patrón que han cantado no es del todo preciso, trata de imitarlo tal y cómo lo cantaron e insta a los niños a repetir dicho patrón. Después canta de nuevo el patrón de manera correcta. Mantiene el contacto ocular con cada niño o niña mientras imita su patrón. Después de esta actividad trabaja con los patrones propuestos para la Imitación y las actividades sugeridas en la página dedicada a esta sección.

Estas actividades permiten contrastar lo que los niños producen y lo que oyen externo a ellos. Mediante el silencio de las dos últimas notas se propicia que los niños escuchen internamente lo que falta y lo realicen. Al realizarlo, el adulto imita lo que han cantado e inmediatamente interpretan el patrón que falta correctamente. De esta forma se consigue que el niño se dé cuenta de la diferencia entre lo que él o ella ha cantado con respecto al modelo y además, se le enseña poco a poco a imitar, pues es lo que el adulto realiza con sus producciones cada vez que interpreta lo que los niños han cantado. Al igual que con la asimilación se presentan actividades relacionadas con los patrones de imitación (fig. 4)

**Figura 4.** Patrones propuestos para el estadio 4 de imitación relacionados con la canción “Tocando las campanas”.

#### IMITACIÓN



**ESTADIO 4:** El niño comienza a tomar conciencia de que sus respuestas son diferentes al modelo musical y de movimiento de los adultos.

#### ACTIVIDAD PARA LOS PATRONES DE IMITACIÓN:

El profesor mueve de forma continua el pañuelo y respira antes de cada patrón. Se para después de interpretar cada patrón e insta a los niños a imitar los patrones. Se ha de tener en cuenta que los niños cantarán de manera imprecisa los patrones. El profesor debe imitarlos y hacer que los niños vuelvan a repetir el patrón con él o ella.

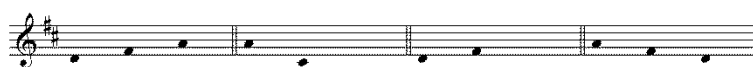
Con las actividades para este estadio (figura 4) lo que se pretende es que los niños se den cuenta de la diferencia entre lo que han cantado y el modelo ¿Cómo? Mediante la interpretación de las dos versiones por parte del adulto: la del niño y la del modelo. Sin embargo, no se trata de hacer saber al niño que lo que ha cantado no está bien, sino en poner de manifiesto la diferencia.

En este estadio los patrones se caracterizan por estar formados por dos sonidos separados que incluyen la tónica y la dominante de la tonalidad de la canción relacionada (Re mayor). Normalmente, los niños responden antes a los patrones de quintas justas que a los de cuarta (Gordon, 2003). Estos patrones, a diferencia de los patrones de la aculturación, no son interpretados en *legato* sino en *staccato*. Por tanto, entre cada sonido se produce una pequeña pausa que facilita que los niños o niñas comiencen a desarrollar la *audiation* de los sonidos de patrones antes de comenzar a imitarlos (Valerio et al., 2001).

Si algún niño o niña interpreta un sonido diferente al de tónica o dominante de la tonalidad central (la de la canción y los patrones tonales), el adulto debe imitar ese sonido y resolverlo en la tónica (si es percibido como dominante) o seguirlo de la dominante (si es percibido como tónica). Después de esto, puede volver a interpretar el patrón-modelo en la tonalidad original (Gordon, 2003).

**Figura 5.** Patrones propuestos para el estadio 5 de imitación relacionados con la canción “Tocando las campanas”.

#### IMITACIÓN



**ESTADIO 5:** El niño responde con una imitación más precisa a los patrones tonales y a los movimientos.

#### ACTIVIDAD PARA LOS PATRONES DE IMITACIÓN:

El profesor interpreta los patrones de Imitación y Asimilación como en la actividad previa (patrones de imitación). Imita cualquier inexactitud sonora o patrón sonoro realizado por los niños. Mantiene el contacto visual con esos niños y después canta la tónica seguida de la dominante. El profesor vuelve a cantar el patrón original.

En el estadio 5, los patrones incluyen el arpegiado de las funciones de tónica y dominante (fig. 5). Están compuestos por dos, tres o cuatro sonidos. En cualquier caso, los patrones de tres

sonidos no se deben trabajar antes de haberlo hecho con los de dos, ni los de cuatro sin haber trabajado antes los de tres (Gordon, 2003). En este estadio se trata de guiar al niño en su comprensión del proceso de imitación, de manera que se enseñe a sí mismo a imitar mediante la práctica del diálogo imitativo con el adulto.

Las actividades de asimilación relacionadas con la canción también siguen la lógica expuesta por la MLT (fig. 6).

**Figura 6** Actividades de asimilación en una canción sin palabras: “Tocando las campanas”

#### ASIMILACIÓN

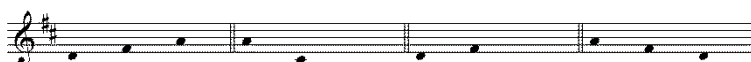
El profesor interpreta la canción como en la actividad de imitación, pero “oye internamente” sin cantar en alto el fragmento durante el que se lanza el pañuelo (compases 1, 5 y 13). Después de esta actividad, trabaja con los patrones propuestos para la asimilación y las actividades sugeridas.

Durante las actividades de asimilación se pretende que los niños aprendan a coordinar sus movimientos y respiración, con su canto. La actividad que se expone en el ejemplo de la fig. 6 trata de que los niños respiren justo antes de lanzar el pañuelo. Partiendo de la idea que se deben aislar las dificultades y no abordar todas de golpe, sólo se trabaja esta vez la coordinación entre la respiración y el movimiento obviando el canto, a pesar de que éste se realiza de una manera interna.

Los patrones propuestos para los estadios de asimilación son similares a los recogidos para el estadio 5 de imitación, si bien en este estadio se les insta para que coordinen su canto con su respiración y movimiento (fig. 7).

**Figura 7.** Patrones propuestos para el estadio 6 y 7 de asimilación relacionados con la canción “Tocando las campanas”.

#### ASIMILACIÓN



**ESTADIO 6:** El niño comienza a desarrollar una conciencia sobre la falta de coordinación entre su respiración, movimiento y canto.

**ESTADIO 7:** El niño coordina su respiración, su movimiento y su canto mientras imita los patrones de manera precisa.

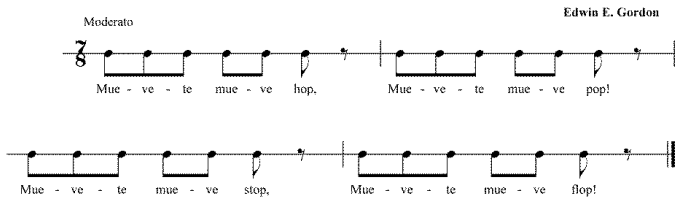
ACTIVIDAD PARA LOS PATRONES DE ASIMILACIÓN:

El profesor mueve sus brazos, flexiona las rodillas y respira antes de saltar y comenzar a entonar cada patrón melódico. Insta a los niños para que imiten el movimiento, la respiración y la entonación.

En el ejemplo de la fig. 7 se trata de coordinar un movimiento (flexión de rodillas) con la respiración y con otro movimiento (salto y caída) con el canto. Mediante la observación del profesor, se consigue que los niños tomen conciencia de las diferencias sobre lo que ellos hacen y lo que realiza el adulto y así, iniciar el proceso de auto aprendizaje que les permita coordinar estos tres elementos: respiración, movimiento y canto. Esta coordinación es fundamental antes de trabajar la coordinación con los elementos musicales que se oyen de manera externa. Es decir, no es posible que un niño marche de manera coordinada al ritmo de un pulso o una música sin antes ser capaz de coordinar esos elementos.

Hasta ahora se han analizado como ejemplo las actividades que se recogen para una canción sin palabras “Tocando las campanas” y la manera en que estas actividades se modulan dependiendo del tipo de *pre-audiation* y el estadio. En este sentido estaríamos abordando la dimensión tonal dentro de lo que Gordon entiende por *audiation*. Para trabajar la dimensión rítmica, *Music Play* recoge pequeñas composiciones: *chants*. Como se ha dicho anteriormente, éstos pueden ser con palabras o sin palabras. Los *chants* sin palabras –los cuales están en compases regulares simples o compuestos- se trabajan junto con patrones rítmicos, siendo los procedimientos muy parecidos a los que se han visto para la canción sin palabras “Tocando las campanas”, pero llevado a la dimensión rítmica. Para dar una visión variada del material que se está analizando, se presenta un ejemplo traducido de las actividades propuestas para un *chant* con palabras, en el que no se aborda el trabajo con patrones rítmicos (fig. 8).

**Figura 8.** Contenidos y actividades de aculturación en una *chant* con palabras: “Flop”

<p><b>CONTENIDO MUSICAL</b> Compás de amalgama</p> <p><b>TIPOS DE MOVIMIENTO</b></p> <p>FLUIDEZ Movimiento fluido continuo Movimiento fluido continuo con pulsaciones</p> <p>ESPACIO Movimiento con desplazamiento</p> <p>COORDINACIÓN <i>Audiation</i>-Respirar-Recitar</p> <p><b>MATERIALES</b> Espacio para moverse libremente</p>	<p><b>Flop</b></p> <p>Moderato <span style="float: right;">Edwin E. Gordon</span></p>  <p><b>ACULTURACIÓN</b></p> <p>El profesor interpreta el <i>chant</i> mientras se mueve con un movimiento fluido de todo el cuerpo. Trata de mover las caderas, los hombros, el torso y la espalda con movimientos circulares. Resiste la tentación de parar de moverse al término de cada frase de la rima. Insta a los padres y cuidadores que se muevan de la misma forma y que reciten con él o ella el <i>chant</i></p>
---	--

Las canciones y *chants* con palabras que se incluyen en *Music Play* siguen el propósito de añadir variedad. Este tipo de piezas suponen un contraste con aquéllas que no contienen palabras (Valerio et al., 1998). La actividad que se propone para la aculturación trata de ofrecer al niño un contexto musical rico en el que el adulto (padre/madre o profesor/a) actúa para y por el niño y no con el niño. Es decir, no se trata de que el niño imite sus movimientos o recitado, sino que el estímulo que vea y oiga le sirva como punto de partida para cualquier tipo de intento de imitación o de producción espontánea (Gordon, 2003). El tipo de movimiento que se trabaja en esta actividad es fluido y continuo e implica a todo el cuerpo. Este movimiento es fundamental dentro de estos primeros estadios. Para los niños pequeños es más fácil tomar conciencia de la tensión y relajación cuando se implica todo el cuerpo que cuando se hace por secciones musculares. El movimiento fluido y continuo supone el primer paso para poder coordinar la respiración y el recitado (Valerio et al., 1998). Al igual que con la asimilación, se presentan actividades relacionadas la imitación (fig. 9)

**Figura 9.** Actividades de imitación en un *chant* con palabras: “Flop”

#### IMITACIÓN

(1) El profesor repite la actividad propuesta para la aculturación e insta a los niños a que imiten tus movimientos. Después, interpreta la rima cantando “por dentro” (sin que suene), la última palabra al final de cada frase. Se asegura de que sigue moviéndose con un movimiento fluido de todo el cuerpo y de que mantiene el mismo tempo durante la interpretación del *chant*.

(2) Interpreta de nuevo el *chant*, pero esta vez, se queda en el mismo espacio y: salta cuando se pronuncie *hop*; se estira hacia arriba cuando se pronuncia *pop*; se para cuando suena *stop* y se tira al suelo cuando se diga *flop*. Anda al ritmo de los pulsos durante la interpretación.

En la actividad 1 (fig. 9), el profesor insta a los niños que lo imiten y de esta manera se les brinda la oportunidad de que tomen conciencia de que su interpretación es parecida o diferente a la del modelo. Normalmente, el profesor imita las producciones de los niños y seguidamente interpreta el *chant* modelo. Hay tres razones por las que se realiza esto: 1) el niño o la niña tendrá más predisposición a responder a la interpretación del adulto si percibe el reconocimiento y aceptación de sus propias producciones; 2) se modela el proceso imitativo mediante la ejemplificación del adulto y esto hace que el niño o la niña pueda percibir claramente cómo se imita y le sirva para aprender a hacerlo; 3) el propio recitado o movimiento del niño o la niña se vuelve “real” cuando es un adulto quien lo realiza, contribuyendo a su autoestima (Gordon, 2003).

En la actividad 2 (fig. 9), se pone el acento en la percepción de la coordinación entre el movimiento y el recitado mediante la observación del modelo. Esto servirá para que en los estadios posteriores se consiga esta coordinación. Las actividades relacionadas con la asimilación también se recogen para el *chant* con el que se está trabajando (fig.10).

**Figura .10.** Actividades de asimilación en una *chant*, “Flop”, con palabras:

#### ASIMILACIÓN

El profesor “oye internamente” el *chant* al tempo que los niños esperarían que lo interpretase. Después, interpreta las subdivisiones con movimientos fluidos, pero también marcándolas a través de pulsaciones. Recita TAH para esas subdivisiones o *microbeats*<sup>1</sup> como se muestra en el patrón de más abajo e invita a los niños que se unan a él o ella. Tan pronto como ellos comienzan a interpretar los *microbeats* o subdivisiones, interpreta BAH en coordinación con los pulsos o *macrobeats*<sup>2</sup>, tal y como se muestra en el segundo patrón de abajo. No interpreta TAH con los niños, pues es una oportunidad en la que ellos mismos pueden aprender cómo coordinar su respiración con su movimiento y su respiración con su recitado.



Las actividades propuestas tratan de que los niños comparen lo que recitan y la forma en que se mueven y respiran. A través de esas comparaciones, deben descubrir la falta de coordinación entre esos tres elementos y aprender por sí mismos cómo solucionar esa descoordinación. Todo esto se lleva a cabo mediante un movimiento fluido y continuo combinado con el recitado. Cuando los niños realizan esta actividad sin problemas, se pasa a un grado de mayor dificultad, pero siempre aislando los problemas y no abordando todos a la vez: moverse de manera fluida mientras se marcan los *microbeats* con alguna parte del cuerpo. Cuando esto se consigue, se añade una dificultad más: el recitado vocal que se ha de coordinar con el movimiento fluido y las pulsaciones. Durante todo este proceso los niños hacen comparaciones que les ayudan a tomar conciencia de su propia coordinación. Este paso previo (auto-coordinación) es esencial antes de abordar la coordinación con elementos musicales externos (interpretación del profesor, música grabada, etc...). Si el niño

<sup>1</sup> Las partes iguales o subdivisiones en las que se divide cada *macrobeat* (Gordon, 2003; pp.148).

<sup>2</sup> Pulso fundamental en un patrón rítmico (Gordon, 2003; pp.147).

es incapaz de auto-coordinar su movimiento con su respiración y recitado, difícilmente podrá hacerlo con el de otras personas o el pulso de una música (Gordon, 2003).

#### 4. Conclusiones

El material creado por Gordon trata de ofrecer una guía estructurada para sacar el mayor partido al potencial de los niños. Los ejercicios que propone tienen en cuenta de qué manera aprenden los niños para después ofrecer una metodología adaptada a esto. Lo revolucionario de las ideas de Gordon en el campo de la educación musical es que, tal y como expresa Rodrigues (2001), ha cambiado las preguntas que los educadores se hacían ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? a otra más relevante ¿cómo aprenden los niños música?

Teniendo en cuenta esto último, se desarrolla una metodología adaptada a cómo los niños aprenden, que tiene varios puntos clave que se pueden ver reflejados en el material didáctico de *Music Play*:

- La variedad modal y métrica. Las canciones y *chants* que se presentan están en diferentes modos (frigio, mixolidio, eolio, etc...) y en diferentes tipos de compases regulares e irregulares (7/8, 5/4, 3/4, etc...). Esto se basa en la idea de que se aprende a través del contraste. Si el niño siempre escucha música en tonalidades mayores o compases regulares no asimilará de forma tan efectiva la sintaxis de esa tonalidad o compás. En cambio si escucha música en diferentes tonalidades, modalidades y tipos de compás, se desarrollan procesos de comparación que ayudan a los niños a asimilar las características implícitas de cada sistema tonal o rítmico. (Gordon, 2003).
- La música sin palabras. La música sin palabras ayuda a que los niños se centren sólo en la melodía o en el ritmo, evitando que fijen su atención en el texto o en la historia que suele acompañar las canciones y las rimas (Bluestine, 2000).



- La variedad de movimientos. Los movimientos están basados en la interacción de cuatro elementos: tiempo, peso, espacio y fluidez. Estos cuatro elementos esenciales del movimiento fueron identificados en la forma en que se mueven los bailarines profesionales (Laban, 1971, citado en Valerio et al., 1998). Laban creía que los movimientos se producen a través de una combinación en la que interactúan dichos elementos principales. Gordon, siguiendo las ideas de Laban, utiliza esta interacción con el fin de desarrollar la coordinación, la cual tiene un objetivo musical (Valerio et al., 1998).
- Los patrones rítmicos y tonales. Los patrones rítmicos y tonales tratan de ayudar a que los niños asimilen la sintaxis melódica y rítmica de la música. Después de cada canción y/o *chant* se trabajan los patrones relacionados con la tonalidad o el compás característico de la canción o del *chant*. Según Gordon, las personas no damos un significado a intervalos, duraciones o a alturas determinadas, sino a patrones dentro de un contexto tonal o rítmico. Es decir, las personas realizamos *audiation* de alturas organizadas en patrones que se relacionan con un centro tonal o duraciones organizadas en patrones que se relacionan con una estructura de relaciones entre los *micro* y *macrobeats* (Bluestine, 2000; pp.43 y 54). De esta manera, después de la interpretación de cada canción o *chant*, se destina un tiempo para “desvelar” a los niños la sintaxis tonal o rítmica de lo que acaban de oír a través de los patrones relacionados.
- Uso escueto de instrumentos. Si se observan las actividades propuestas en *Music Play*, hay un uso muy limitado de instrumentos. Esto se debe a que el aprendizaje instrumental no se debe comenzar hasta que no se haya pasado por los diferentes tipos de *pre-audiation* y sus diferentes estadios. Es necesario que el niño haya desarrollado un vocabulario cantado tonal y rítmico antes de acercarse al instrumento, de la misma manera que un actor necesita realizar *audiation* de las palabras y no las letras individualmente antes de enfrentarse a un guión teatral (Gordon, 2003; pp.128).
- El silencio. El silencio es un elemento esencial dentro de esta metodología. Los momentos de silencio que suceden al trabajo con los patrones se consideran fundamentales. Durante el silencio, se puede observar la reacción de los niños. Teniendo en cuenta dicha reacción, se puede tomar conciencia del estadio en que se encuentra y actuar en consecuencia.

Además, los niños requieren un tiempo para procesar qué es lo que han oído de otros o de ellos mismos. Es durante el silencio cuando pueden hacer comparaciones y por tanto, aprender e ir desarrollando la *audiation* (Gordon, 2003; pp.92).

## 5. Referencias bibliográficas

Bluestine, E. (2000). *The ways children learn music: An introduction and practical guide to music learning theory* (2ª ed. revisada). Chicago: GIA Publications.

Bolton, B.M., Taggart, C. C., Reynolds, A. M., Valerio, W. H, Woods, D. G. & Gordon, E (2000). *Jump right in*. Chicago: GIA Publications.

Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children* (3ª ed.). Chicago: GIA Publications.

Gordon, E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory* (7ª ed.). Chicago: GIA Publications.

Valerio, W.H., Reynolds, A.M., Bolton, B.M., Taggart, C.C. & Gordon, E. (1998). *Music play: The early childhood music curriculum*. Chicago: GIA Publications.

Grunow, R. (2003). *Jump right in*. Chicago: GIA Publications. (The Instrumental Series).

Laban, R. (1971). *The mastery of movement*. London: London McDonald and Evans (citado en Valerio et al., 1998).

Rodrigues, E. (2001). Pequena crónica sobre notas de rodapé na educação musical: Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 8, 1-14.