



VNIVERSIDAD
DE SALAMANCA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

**EXPERIENCIAS DIDÁCTICO-
MUSICALES EN LA E.S.O.:EL
REALISMO Y LA FANTASÍA, LA
PALABRA Y LA IMAGEN. SU
CONTRIBUCIÓN A LA ADQUISICIÓN
DE COMPETENCIAS**

ALMUDENA MOSQUERA FERNÁNDEZ

Directora: Dr^a. Matilde Olarte Martínez

Vº Bº de la directora
de la Tesis de Doctorado

DR^a. D^a. MATILDE OLARTE MARTÍNEZ ALMUDENA MOSQUERA FERNÁNDEZ

Salamanca, 2011



**EXPERIENCIAS DIDÁCTICO MUSICALES EN LA ESO: EL REALISMO Y LA FANTASÍA, LA
PALABRA Y LA IMAGEN. SU CONTRIBUCIÓN A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS**
Almudena Mosquera Fernández



*A mi familia y amigos:
vuestro ejemplo y apoyo
hacen que
la alegría y la ilusión
sean una constante en mi vida*





ÍNDICE DE CONTENIDOS		
AGRADECIMIENTOS		11
ÍNDICE DE FIGURAS		13
1	INTRODUCCIÓN. BASES PARA UNA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO EDUCATIVO	
1.1	Características y necesidades en la educación actual	23
	Elección del tema	24
	Objetivos	27
	Estado de la cuestión	32
	Criterios metodológicos	36
1.2	La investigación educativa musical desde un enfoque práctico	43
	Aplicaciones didácticas	43
	Relación con otras materias. Competencias	50
	Relación de la competencia cultural y artística con nuestros objetivos	62
2	MARCO TEÓRICO–REFERENCIAL. Búsqueda de un modelo pedagógico musical que complemente la práctica docente.	
2.1	Elementos clave para el desarrollo de una aplicación didáctica	69
	Combinación de un marco realista y fantástico en un lenguaje literario y musical.	69
	Presencia de la interdisciplinariedad en nuestro estudio	70
	La audición: nuestro punto de partida	71
2.2	Literatura y cine: Base para un análisis musical	85
	Búsqueda de un modelo que identifique las funciones de la música en el cine	85
2.3	Problemática de la educación actual. Competencias básicas en el área artística: de lo general a lo específico	89
	Canalización de las competencias básicas	89
	De datos generales de competencias a datos específicos	92
	Modelo de ficha para analizar los planos literario, musical y audiovisual	96
	Pautas para la representación en gráficas de las cualidades del sonido	99
	Aplicación en bloques	104
	A Bloque 1: Modelo y ejemplificación	105



B	Bloque 2: Modelo y ejemplificación	106
C	Gráficas globales de los bloques I y II	107
	Estructura del análisis	110

2.4	Propuesta de evaluación de la experiencia didáctica	106
------------	--	-----

3	EMILIA PARDO BAZÁN Y SU APORTACIÓN AL CINE	
----------	---	--

3.1	Aproximación a la escritora Emilia Pardo Bazán	119
	Desde el realismo, la palabra y la imagen a las aulas de educación musical	119
	El indulto: el realismo de su texto puesto al servicio de la música y el cine	121

3.2	<i>El indulto</i> a través de personajes principales y espacios físicos: apariciones cinematográficas que miran a las literarias	126
	Ejemplos didáctico musicales de Emilia Pardo Bazán en su obra <i>El indulto</i> llevada al cine	126
	Guión de autora versus guión de cine	126
A	Primer ejemplo: introducción - títulos de crédito	126
	Ubicación literaria y adaptación musical	126
	Análisis musical	127
	Estructura de la pieza: general y específica	131
	Instrumentación por familias: en conjunto y voces solistas	137
	Lenguaje musical: compás y células	138
	Aplicación didáctica	140
B	Segundo ejemplo: personajes principales	142
	Ubicación literaria y adaptación musical	142
	Análisis musical	146
	Estructura de la pieza: general y específica	146
	Instrumentación por familias: en conjunto y voces solistas	149
	Lenguaje musical: compás y células	150
	Aplicación didáctica	151
C	Tercer ejemplo: ambiente-escenas	152
	Ubicación literaria y adaptación musical	152
	Análisis musical	153
	Estructura de la pieza: general y específica	153
	Instrumentación por familias: en conjunto y voces solistas	154
	Lenguaje musical: compás y células	156
	Otras características	157
	Aplicación didáctica	159
D	Cuarto ejemplo: final	160
	Ubicación literaria y adaptación musical	160
	Análisis musical	161
	Lenguaje musical: compás y células	161
	Aplicación didáctica	164
	Búsqueda de un aspecto musical a destacar en el fragmento a	165



	través de otras fuentes de algunos de los ejemplos expuestos	
3.3	Relación de la obra <i>El indulto</i> con el cuestionario	167
	Resultados del cuestionario en gráficas	167
3.4	<i>Los Pazos de Ulloa</i> a través de personajes principales y espacios físicos: apariciones cinematográficas que miran a la literaria.	173
	Ejemplos didáctico musicales de Emilia Pardo Bazán en su obra <i>Los Pazos de Ulloa</i> llevada al cine	173
	Guión de autora versus guión de cine	173
A	Primer ejemplo: introducción - títulos de crédito	173
	Ubicación literaria y adaptación musical	173
	Análisis musical	176
	Estructura de la pieza: general y específica	176
	Instrumentación por familias: en conjunto y voces solistas	179
	Lenguaje musical: compás y células	180
	Aplicación didáctica	181
B	Segundo ejemplo: personajes principales	182
	Don Julián	182
	El gaitero	185
	Las primas del marqués	187
	Aplicación didáctica	188
C	Tercer ejemplo: ambiente-escenas	189
	Camino de Santiago	189
	Naturaleza	189
	En el interior de la casa de Pazos de Ulloa	189
	El campo	190
	La iglesia	191
	El monte	192
	Interior de la casa de Lage	193
	Otros	195
	Aplicación didáctica	198
	Búsqueda de un aspecto musical a destacar a través de otras fuentes	199
3.5	Relación de la obra <i>Pazos de Ulloa</i> con el cuestionario	201
	Resultados en gráficas	201
3.6	Gráficas aplicadas a cualidades del sonido en las obras: el <i>Indulto</i> y de <i>Pazos de Ulloa</i>	203
	Ejemplos de momentos analizados	203
4	HARRY POTTER Y SU APORTACIÓN AL CINE	
4.1	Aproximación a un fenómeno de masas	209
	De la fantasía, la palabra e imagen a las aulas de educación musical	209

	Harry Potter: la fantasía en su texto puesto al servicio de la música y el cine	211
4.2	Harry Potter a través de adaptaciones al piano: apariciones cinematográficas que miran a las literarias	214
	Ejemplos didáctico musicales en <i>Harry Potter</i> llevada al cine	214
	Guión de autora versus guión cine	214
A	Primer ejemplo: Tema Hedwig.	214
	Ubicación literaria y musical	214
	Análisis musical	215
	Partitura completa de la adaptación al piano de John Williams	215
	Estructura de la pieza: general y específica	219
	Instrumentación por familias: en conjunto y voces solistas	234
	Lenguaje musical: compás y células	245
	Adaptaciones musicales creadas en torno al tema Hedwig	249
	Aplicación didáctica	252
B	Segundo ejemplo: Hogwarts	253
	Ubicación literaria y musical	253
	Análisis musical	253
	Partitura completa de la adaptación al piano de John Williams	254
	Estructura de la pieza: general y específica	256
	Instrumentación por familias: en conjunto y voces solistas	270
	Lenguaje musical: compás y células	272
	Adaptaciones musicales creadas en torno al tema Hedwig	278
	Aplicación didáctica	280
C	Tercer ejemplo: Callejón Diagon	282
	Ubicación literaria y musical	283
	Análisis musical	283
	Partitura completa de la adaptación al piano de John Williams	284
	Estructura de la pieza: general y específica	286
	Adaptaciones musicales creadas en torno al tema	295
	Aplicación didáctica	301
D	Cuarto ejemplo: Tema Dobby	303
	Ubicación literaria y musical	303
	Análisis musical	303
	Partitura completa de la adaptación al piano de John Williams	303
	Estructura de la pieza: general y específica	305
	Instrumentación por familias	315
	Lenguaje musical: compás y células	323
	Adaptaciones musicales creadas en torno al tema	328
	Aplicación didáctica	331
E	Quinto ejemplo: El prisionero de Azkaban	332
	Técnicas prácticas para los análisis musicales desde la audición	332
	1. Puzzle musical	333
	2. Musicogramas	337
	Aplicación didáctica	343



	Búsqueda de un aspecto musical a destacar en el fragmento a través de otras fuentes de algunos de los ejemplos expuestos	344
4.3	Relación de Harry Potter con el cuestionario	345
4.4	Gráficas aplicadas a cualidades del sonido en <i>Harry Potter</i>	348
5	EXPERIENCIAS DIDÁCTICO MUSICALES EN EL IES	353
5.1	Aproximación a la práctica musical	353
5.2	Primer ejemplo: <i>Azul e verde ennegrecidos</i>	357
	Ámbito de aplicación	357
A	Relación de la realidad educativa con la realidad actual	357
	Bases metodológicas. Procesos de aprendizaje	358
B	Primera fase: toma de contacto	359
C	Segunda fase: iniciación del proyecto	360
D	Tercera fase: desarrollo del tema escogido y práctica musical	361
	Análisis musical: <i>Azul e verde ennegrecidos</i>	363
E	Adaptación y ubicación	363
F	Aplicación didáctica	371
G	Visionado	372
	Gráficas aplicadas a cualidades del sonido	373
5.3	Segundo ejemplo: adaptación de “Negra sombra”	375
	Aproximación a Rosalía de Castro desde la obra “Negra sombra”	375
A	Versión de “Negra sombra”	376
B	Aplicación en instrumental orff	380
C	Análisis musical	384
	Estructura de la pieza	384
	Instrumentación por familias	387
	Lenguaje musical	388-389
	Células musicales: melódicas y rítmicas	389
D	Aplicación didáctica	390
E	Visionado	391
F	Gráficas aplicadas a cualidades del sonido	392
5.4	Relación de los ejemplos prácticos con el cuestionario	393
	Resultados en gráficas	393
	CONCLUSIONES	401
	BIBLIOGRAFÍA	407
A	Música, cine y medios audiovisuales	409



B	Ámbito de la investigación y prácticas educativas musicales	414
C	En el ámbito literario	416
D	Fichas técnicas de películas y recursos <i>web</i>	417
E	Partituras	418
F	Otras fuentes	419
ANEXOS		421
	ANEXO I. Cuestionario y resultados	423
	ANEXO II. Secuenciaciones de películas	439
	ANEXO III. Gráficas de películas	501



AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento especial recae sobre la persona que confió en mí desde el primer momento, mi tutora: Matilde Olarte Martínez. Mis inquietudes, dudas, proyectos, ilusiones, enfoques, ideas...han encontrado en ella la forma, precisión, aclaración y decisión. No solo ha supuesto un enriquecimiento a nivel académico sino que el lado humano apareció en cada uno de los momentos personales en los que necesité sentir cariño y aprecio. Gracias!

A mis abuelos Manuel, Felicita y José que aunque no están con nosotros yo sé que nunca me podré olvidar ni de vuestro esfuerzo, ni de los consejos que en vida pudisteis delegar, ni las facilidades que tuve gracias al trabajo incansable que vivisteis día a día. Abuela mama Fina, mantienes viva la llama del apoyo que solo un abuelo puede ofrecer, es un lujo compartir el tiempo conmigo.

A mis padres, Antonio y M^a Obdulia, vuestro amor a la música hizo que disfrutara de una infancia rodeada de ella y el apoyo que me disteis en mi afán por seguir viviendo de ella no cesó. Cariño, respeto y responsabilidad son la herencia en vida de lo que me habéis dado e inculcado y que trato de disfrutar rodeada de vosotros, de corazón, os quiero.

A mis hermanos Sonia y Jose Manuel, hace años compañeros de batallas, más tarde consejeros y amigos y ahora el apoyo y el reflejo de la fidelidad y confianza plena en momentos buenos y malos. Con vosotros encontré la felicidad que ahora comparto bajo el respeto de vuestra elección con Jose María y Elena, quererlos a ellos es quererme a mí.

A mi compañero de viaje, Javier, contigo conocí el verdadero sentido de amar y ser amado. Escogerte ha sido la mejor elección de vida que he hecho y recuerda siempre lo que te digo “ la vida es demasiado corta para...” el final solo lo sabes tú...

A los institutos Laxeiro y Ramón Aller Ulloa de Lalín y Pedra da Aguiá de Ponte do Porto, Camariñas, por facilitarme siempre todo y nunca cortarme las alas

Y mis últimos líneas a los alumnos y amigos, que tuve y tengo con los que aprendí y aprendo, sin duda alimentáis mis ganas de mejorar día a día.



INDICE DE FIGURAS

Figura 1	<i>Investigación sobre el currículo</i> César Coll y Margarita Díaz	38
Figura 2	<i>Análisis de los cambios de leyes en la educación. Evolución histórica del sistema educativo español</i> M ^a del Henar Blanco Martín, Susana Dávila Díaz y Patricia Sarrapio Martín	44
Figura 3	<i>Análisis de la mejora escolar a través de la figura de la dirección escolar</i> Hopkins y Lagerweij	46
Figura 4	<i>Convivencia escolar con respecto a las familias 1.</i> Grupo de convivencia escolar I.E.S Pedra da Aguiá (A Ponte do Porto). Camariñas	47
Figura 5	<i>Convivencia escolar con respecto a las familias 2.</i> Grupo de convivencia escolar I.E.S Pedra da Aguiá (A Ponte do Porto). Camariñas	48
Figura 6	<i>Convivencia escolar con respecto a los alumnos 3</i> Grupo de convivencia escolar I.E.S Pedra da Aguiá (A Ponte do Porto). Camariñas	50
Figura 7	<i>Periodización de la evaluación de la competencias básicas</i> Consejo Escolar del Estado	56
Figura 8	<i>Evaluación de la competencias cultural y artística.</i> Consejo Escolar del Estado	56
Figura 9	<i>Comparativa entre competencias de España y la Unión Europea</i> Informe Eurídice	58
Figura 10	<i>La competencia cultural y artística</i> Consejo Escolar del Estado	61
Figura 11	<i>Características comunes entre la música y el lenguaje.</i> M ^a Dolores Escobar	70
Figura 12	<i>Interdisciplinariedad a través de la vivencia</i> Almudena Mosquera Fernández	71
Figura 13	<i>Transformación del contenido para la programación didáctica</i> Almudena Mosquera Fernández	79
Figura 14	<i>Asimilación de tipos de escucha</i> Almudena Mosquera Fernández	81
Figura 15	<i>Evaluación de la competencias básicas y PISA 2009</i> Consejo Escolar	90
Figura 16	<i>Evolución de resultados globales en las competencias principales</i> Informe Pisa 2009	91
Figura 17	<i>Tabla comparativa sobre la capacidad lectora</i> Informe Pisa 2009	93
Figura 18	<i>Relación porcentajes para analizar los cuestionarios</i> Almudena Mosquera Fernández	94
Figura 19	<i>Resultado en gráfica de la pregunta 4 del cuestionario inicial para las aplicaciones didácticas en 3 centros (separado)</i> Almudena Mosquera Fernández	94
Figura 20	<i>Resultado en gráfica de la pregunta 4 del cuestionario inicial para las aplicaciones didácticas en 3 centros (totales)</i> Almudena Mosquera Fernández	95



Figura 21	<i>Modelo de ficha para evaluar los planos literario, musical y audiovisual</i>	97
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 22	<i>Modelo de ficha para el análisis musical</i>	95
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 23	<i>Códigos para aplicar a la cualidad de la altura del sonido</i>	100
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 24	<i>Modelo de gráfica de altura</i>	100
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 25	<i>Códigos para aplicar a la cualidad de la duración del sonido</i>	101
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 26	<i>Modelo de gráfica de duración</i>	101
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 27	<i>Códigos para aplicar a la cualidad de la intensidad del sonido</i>	102
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 28	<i>Modelo de gráfica de intensidad</i>	102
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 29	<i>Códigos para aplicar a la cualidad del timbre del sonido</i>	103
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 30	<i>Tabla comparativa de las familias instrumentales en las gráficas</i>	103
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 31	<i>Modelo de gráfica del timbre</i>	104
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 32	<i>Tabla comparativa .Modelo de bloque I</i>	106
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 33	<i>Tabla comparativa .Modelo de bloque I. Resumen</i>	106
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 34	<i>Tabla comparativa .Modelo de bloque II</i>	106
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 35	<i>Tabla comparativa .Modelo de bloque II</i>	107
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 36	<i>Modelo de gráfica de resultados parciales de número de intervenciones de familias instrumentales, clasificadas por sus incursiones en la película analizada</i>	108
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 37	<i>Modelo de gráfica de resultados totales de número de intervenciones de familias instrumentales de la película analizada</i>	109
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 38	<i>Modelo para visualizar las intervenciones totales de personajes en los que aparece música</i>	109
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 39	<i>Fragmento literario 1 de El indulto</i>	127
	<i>Emilia Pardo Bazán</i>	
Figura 40	<i>Adaptación musical de los títulos de crédito de El indulto</i>	130
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 41 (a-i)	<i>Estructura de la adaptación musical de los títulos de crédito de El indulto</i>	131-137
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 42	<i>Instrumentación por familias</i>	138
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	



Figura 43	<i>Instrumentación cinematográfica del fragmento de El indulto</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	139
Figura 44	<i>Lenguaje musical de los títulos de crédito de El indulto</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	139
Figura 45	<i>Modelo de ficha. Aplicación didáctica 1</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	141
Figura 46	<i>Gráfica de personajes destacando la protagonista literaria y cinematográfica: Antonia</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	143
Figura 47	<i>Fragmento literario 2 de El indulto</i> <i>Emilia Pardo Bazán</i>	144
Figura 48	<i>Adaptación musical de la melodía de la corneta</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	145
Figuras 49 (a-g)	<i>Estructura de la adaptación musical de la melodía de la corneta</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	146-148
Figura 50	<i>Gráfica de instrumentación por familias (percusión y viento)</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	149
Figura 51	<i>Modelo de ficha. Aplicación didáctica 2</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	150
Figura 52	<i>Lenguaje musical en la adaptación musical de la melodía de la corneta. Compás.</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	151
Figura 53	<i>Fragmento literario 2 de El indulto</i> <i>Emilia Pardo Bazán</i>	152
Figura 54	<i>Adaptación musical del coro de niños</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	153
Figura 55	<i>Estructura de la adaptación musical del coro de niños</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	153
Figura 56	<i>Instrumentación por familias .Diseño melódico. Relación interválica.</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	155
Figura 57	<i>Gráfica de instrumentación por familias (viento y voz)</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	156
Figura 58	<i>Lenguaje musical del fragmento musical . Compás</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	156
Figura 59	<i>Modelo de ficha. Aplicación didáctica 3</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	159
Figura 60	<i>Adaptación musical del final de El indulto</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	160
Figura 61	<i>Lenguaje musical comparando inicio con final del indulto</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	162
Figura 62	<i>Gráfica de instrumentación por familias (cuerda, percusión y viento)</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	163
Figura 63	<i>Modelo de ficha. Aplicación didáctica 4</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	164
Figuras 64 (a-j)	<i>Gráficas referentes al cuestionario sobre Emilia Pardo Bazán</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	167-172
Figura 65	<i>Fragmento literario 3 de Los Pazos de Ulloa</i> <i>Emilia Pardo Bazán</i>	173



Figura 66	<i>Adaptación musical del inicio de Los Pazos de Ulloa</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	171
Figura 67	<i>Estructura de la adaptación musical del inicio</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	172- 174
Figura 68	<i>Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	175
Figura 69	<i>Gráfica de instrumentación por familias (cuerda, percusión y viento)</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	176
Figura 70	<i>Lenguaje musical del fragmento musical. Compás</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	176
Figura 71	<i>Modelo de ficha. Aplicación didáctica 5</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	177
Figura 72	<i>Adaptación musical de la cantiga en Los Pazos de Ulloa</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	179
Figura 73	<i>Fragmento literario 4 de Los Pazos de Ulloa</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	179
Figura 74	<i>Gráfica de personajes de Los Pazos de Ulloa destacando la figura de don Julián</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	180
Figura 75	<i>Fragmento literario 5 de Los Pazos de Ulloa</i> <i>Emilia Pardo Bazán</i>	181
Figura 76	<i>Adaptación musical de melodía de gaita</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	182
Figura 77	<i>Fragmento literario 6 de Los Pazos de Ulloa</i> <i>Emilia Pardo Bazán</i>	183
Figura 78	<i>Adaptación musical de melodía de gaita</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	182
Figura 79	<i>Fragmento literario 6 de Los Pazos de Ulloa</i> <i>Emilia Pardo Bazán</i>	183
Figura 80	<i>Modelo de ficha. Aplicación didáctica 6</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	184
Figura 81	<i>Fragmento literario 6 de Los Pazos de Ulloa</i> <i>Emilia Pardo Bazán</i>	185
Figura 82	<i>Fragmento literario 7 de Los Pazos de Ulloa</i> <i>Emilia Pardo Bazán</i>	185
Figura 83	<i>Adaptación musical de un plano exterior 1 en Los Pazos de Ulloa</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	187
Figura 84	<i>Adaptación musical de un plano exterior 2 en Los Pazos de Ulloa</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	187
Figura 85	<i>Adaptación musical del plano Fiesta popular en Los Pazos de Ulloa</i> <i>Almudena Mosquera Fernández</i>	188
Figura 86	<i>Fragmento literario 8 en Los Pazos de Ulloa</i> <i>Emilia Pardo Bazán</i>	190
Figura 87	<i>Fragmento literario 9 en Los Pazos de Ulloa</i> <i>Emilia Pardo Bazán</i>	192
Figura 88	<i>Fragmento literario 10 en Los Pazos de Ulloa</i> <i>Emilia Pardo Bazán</i>	192
Figura 89	<i>Fragmento literario 11 en Los Pazos de Ulloa</i> <i>Emilia Pardo Bazán</i>	193



Figura 90	<i>Modelo de ficha. Aplicación didáctica 7</i>	195
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 91	<i>Gráficas referentes al cuestionario sobre Emilia Pardo Bazán</i>	196-197
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 92	<i>Gráficas aplicadas a cualidades del sonido en Los Pazos de Ulloa</i>	199-200
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 93	<i>Fragmento literario 12 Harry Potter</i>	208
	<i>J .K. Rowling</i>	
Figura 94	<i>Versión musical del tema Hedwig</i>	216-219
	<i>John Williams</i>	
Figuras 95 (a-b)	<i>Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig</i>	220-233
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 96 (a-b-c)	<i>Gráfica de instrumentación por familias (cuerda, percusión y viento)</i>	236-237
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 97 (a-m)	<i>Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista</i>	237-244
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 98 (a-b)	<i>Lenguaje musical. Compás</i>	245
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 99	<i>Lenguaje musical. Célula rítmica</i>	245
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 100	<i>Lenguaje musical. Célula melódica. Segunda parte</i>	246
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 101	<i>Lenguaje musical. Célula rítmica. Segunda parte</i>	246
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 102	<i>Lenguaje musical. Célula rítmica. Cuarta parte</i>	246
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 103	<i>Lenguaje musical. Célula melódica. Sexta parte</i>	247
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 104 (a-b-c)	<i>Lenguaje musical. Célula melódica. Pregunta-respuesta</i>	247-248
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 105 (a-d)	<i>Adaptaciones musicales de la melodía de Hedwig</i>	249-251
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 106	<i>Modelo de ficha. Aplicación didáctica 7</i>	252
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 107	<i>Versión musical del tema Hogwarts</i>	255-256
	<i>John Williams</i>	
Figuras 108 (a-l)	<i>Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts</i>	257-265
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 109 (a-c)	<i>Gráfica de instrumentación por familias (viento)</i>	267-268
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 110 (a-b)	<i>Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista</i>	270-271
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 111 (a-c)	<i>Lenguaje musical. Compás</i>	272
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 112	<i>Lenguaje musical. Célula melódica. Primera parte</i>	273
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 113	<i>Lenguaje musical. Célula rítmica. Parte del motivo 1</i>	274
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 114	<i>Lenguaje musical. Célula melódica. Parte del motivo 1</i>	274
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	



Figura 115	Lenguaje musical. Célula rítmica. Parte del motivo 2 Almudena Mosquera Fernández	275
Figura 116	Lenguaje musical. Célula melódica. Parte del motivo 2 Almudena Mosquera Fernández	276
Figura 117	Lenguaje musical. Célula rítmica. Parte del motivo 3 Almudena Mosquera Fernández	276
Figura 118	Lenguaje musical. Célula rítmica. Parte del motivo 3 Almudena Mosquera Fernández	276
Figura 119	Lenguaje musical. Motivos melódicos-rítmicos Almudena Mosquera Fernández	277
Figuras 120 (a-b)	Adaptaciones musicales de la melodía de Hogwarts Almudena Mosquera Fernández	278- 279
Figura 121	Modelo de ficha. Aplicación didáctica 8 Almudena Mosquera Fernández	280
Figura 122	Adaptación musical del tema Diagon Almudena Mosquera Fernández	282- 284
Figuras 123 (a-l)	Estructura de la adaptación musical del tema Diagon Almudena Mosquera Fernández	285- 294
Figuras 124 (a-c)	Adaptación musical de melodía de Diagon Almudena Mosquera Fernández	295- 300
Figura 125	Modelo de ficha. Aplicación didáctica 9 Almudena Mosquera Fernández	301
Figura 126	Fragmento literario 13 Harry Potter J. K. Rowling	302
Figura 127	Versión musical del tema Dobby John Williams	303- 304
Figuras 128 (a-n)	Estructura de la adaptación musical del tema Dobby Almudena Mosquera Fernández	305- 313
Figura 129	Gráfica de instrumentación por familias (cuerda y viento) Almudena Mosquera Fernández	315- 316
Figuras 130 (a-l)	Aspectos de las líneas melódicas en Dobby Almudena Mosquera Fernández	316- 321
Figura 131	Lenguaje musical del fragmento Dobby Almudena Mosquera Fernández	322
Figura 132	Lenguaje musical. Célula rítmica Almudena Mosquera Fernández	322
Figuras 133 (a-b)	Lenguaje musical. Célula rítmica y melódica Almudena Mosquera Fernández	323
Figura 134	Lenguaje musical. Motivos rítmicos intercalados Almudena Mosquera Fernández	324
Figuras 135 (a-d)	Lenguaje musical. Diseño melódico Almudena Mosquera Fernández	325
Figura 136	Lenguaje musical. Alteraciones accidentales Almudena Mosquera Fernández	326
Figuras 137 (a-b-c)	Adaptación musical del tema Dobby Almudena Mosquera Fernández	328- 330
Figura 138	Modelo de ficha. Aplicación didáctica 10 Almudena Mosquera Fernández	331
Figura 139	Puzzle musical sobre el "Finale" de Guillermo Tell de G. Rossini Juan Carlos Montoya Rubio	333



Figura 140	<i>Puzzle musical sobre un tema del Prisionero de Azkaban</i>	334-335
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 141	<i>Gráfica de personajes de Harry Potter (Sirius, Ron, Hermione y Harry Potter)</i>	336
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 142	<i>Musicograma 1</i>	337
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 143	<i>Musicograma 2</i>	338
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 144	<i>Musicograma 3</i>	339
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 145	<i>Musicograma 4</i>	339
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 146 (a-b-c)	<i>Gráfica de personajes de Harry Potter (profesores)</i>	341-342
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 147	<i>Modelo de ficha. Aplicación didáctica 11</i>	343
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 148 (a-d)	<i>Gráficas referentes al cuestionario sobre Harry y su autora</i>	345-347
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 149 (a-e)	<i>Gráficas aplicadas a cualidades del sonido</i>	348-350
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 150	<i>El proceso de significación en procedimientos musicales concretos</i>	360
	<i>Juan Carlos Montoya Rubio</i>	
Figura 151	<i>Contribución al desarrollo en competencias 1</i>	361
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 152	<i>Contribución al desarrollo en competencias 2</i>	362
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 153	<i>Letra de la canción “El mar y tú”</i>	363
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 154	<i>Música de “Azul e verde enegrecidos”</i>	364
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 155 (a-d)	<i>Estructura de la pieza de “Azul e verde enegrecidos”</i>	366-369
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 156	<i>Tema de “Azul e verde enegrecidos” en gallego y castellano</i>	370
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 157	<i>Modelo de aplicación didáctica 12</i>	371
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 158 (a-b-c)	<i>Gráficas aplicadas a cualidades del sonido</i>	373
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 159	<i>Relación con las tres escritoras: Emilia Pardo Bazán, J. K. Rowling y Rosalía de Castro</i>	375
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 160	<i>Melodía popular (fragmento)</i>	376
	<i>Juan Montes</i>	
Figura 161	<i>Primeras notas de “Negra sombra”</i>	376
	<i>Juan Montes</i>	
Figura 162	<i>Adaptación al piano de “Negra sombra”</i>	378
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 163	<i>Letra de la canción “Negra sombra” traducida al castellano</i>	379
	<i>Traducción Almudena Mosquera del original de Rosalía de Castro</i>	



Figura 164	<i>Adaptación de “Negra sombra” a instrumental orff</i>	380-
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	383
Figura 165	<i>Estructura de “Negra sombra” e instrumentación</i>	384-
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	387
Figuras 166 (a-c)	<i>Lenguaje musical de negra sombra</i>	388-
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	389
Figura 167	<i>Modelo de aplicación didáctica 13</i>	390
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figura 168	<i>Gráficas aplicadas a cualidades del sonido</i>	392
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	
Figuras 169 (a-f)	<i>Gráficas referentes al cuestionario sobre la práctica e interpretación de los alumnos</i>	393-
	<i>Almudena Mosquera Fernández</i>	396



CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN.

BASES PARA UNA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO EDUCATIVO





INTRODUCCIÓN. BASES PARA UNA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO EDUCATIVO	CAPÍTULO 1
---	-----------------------------

1.1 CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Adentrarse en la música que hay en el cine es intentar comprender un fenómeno de masas que cada vez está más presente en la sociedad actual.

La pequeña pantalla ha sabido envolver de alguna manera inquietudes, canalizando a su vez obras maestras con un formato comprimido de apenas unas horas de duración.

Historia, fantasía o veracidad juegan con los sentimientos de todos aquellos que nos gusta ver un trabajo cinematográfico.

Estamos en una sociedad de cambios y no podemos olvidarnos cómo los centros educativos se encuentran en una de las transformaciones más claras. En este sentido, hemos descubierto cómo a través del cine podemos construir aplicaciones didácticas directas y reales que constituyen la base de nuestro trabajo de tesis. Dichas aplicaciones buscan dar un giro en las prácticas habituales de nuestras clases y podrían servir de ayuda a aquellos docentes que imparten música en diferentes niveles.

En el presente trabajo encontramos experiencias musicales fundamentadas en obras de Emilia Pardo Bazán, su literatura llevada al cine supone, moldeada por directores, actores, compositores... un reflejo de parte de la sociedad española del siglo XIX. Y de una mujer nos vamos a otra, dando un salto de nada más y nada menos que de un siglo, hablamos de J. K. Rowling, con quien profundizamos en aspectos musicales a través de su obra literaria *Harry Potter* con análisis de adaptaciones al piano del compositor John Williams rendido ante un personaje que despierta tanto entusiasmo entre el público infantil y adolescente, entre otros.

Música y cine llevada a las aulas: un reto que responde a un cambio. Líneas atrás hemos hablado de cambio y no nos referimos precisamente a una evolución positiva en cuanto a la educación actual. Los que estamos en el mundo de la enseñanza notamos una degradación continuada de los valores del alumnado y siendo conscientes de esta



situación, si dejamos a un lado lo negativo del estado actual de los discentes podemos encaminar nuestras experiencias musicales a equilibrar el gran vacío que dejan las asperezas que existen en la convivencia diaria entre profesor-alumno. La profesión de educador ha estrenado en pleno siglo XXI un papel muy difícil de desempeñar por muchas circunstancias, en muchas ocasiones ajenas al ámbito educativo pero capaces de ejercer una fuerte influencia en el desarrollo de práctico musical diario.

Elección del tema

Con el presente trabajo tratamos de aportar nuevos enfoques didácticos para que los docentes los llevemos a las aulas de música dentro, en concreto, de la etapa de secundaria pero aplicable a otros ámbitos musicales siempre y cuando el profesor los adapte, bajo unas pautas de coherencia y de ajuste en cuanto al nivel en el que se mueve, disminuyendo o aumentando la dificultad teniendo en cuenta el alumnado al que lo dirige así como los objetivos que se pretende con la práctica en cuestión.

Esta intención está alimentada por varios aspectos que hemos tenido en cuenta para elaborar cada una de las páginas del proyecto de tesis.

Somos conscientes de que muchos de los problemas que estamos teniendo en la educación es la falta de motivación del alumnado. Por esa razón buscamos conexiones diferentes para enlazar los contenidos que debemos explicar tratando de captar una atención que por momentos se transforma en invisible.

Dado el enfoque práctico que le hemos dado al trabajo, poniendo como base mejorar nuestra práctica diaria en las aulas de música de la etapa de secundaria, hemos querido desarrollar este objetivo a través de la búsqueda de algún aspecto que pudiese suscitar interés entre el alumnado.

Por eso desde un principio tuvimos claro que uno de los campos que nos ofrecía más posibilidades de acercarnos a los alumnos era el audiovisual. Un lenguaje que despierta una atención especial no solo en ellos, que nacieron en la era tecnológica, sino en nosotros los docentes cuyas posibilidades de mostrarles los contenidos de forma diferente se multiplican.

Hablamos de un lenguaje relativamente moderno, el audiovisual, y sentíamos la necesidad de no aparcar otro lenguaje, el literario. Esta necesidad de dejar constancia de

la importancia de la lectura viene influenciada por varios motivos: el primero y no por ello más importante es sin duda el gusto personal de esta práctica. Somos conscientes de que la objetividad debe estar presente e inherente en nuestra práctica docente diaria pero no podemos evitar desprender a través de ella pequeñas dosis de subjetividad, cuando hablamos, opinamos... Y si de esta pincelada de subjetividad podemos influenciar en que los discentes lean más, creemos firmemente que no supone una aportación negativa en los alumnos, sino al contrario. De esta última idea enlazamos en el segundo motivo: notamos una falta de lectura diaria que acarrea graves problemas en nuestros alumnos: faltas graves de ortografía, dificultades a la hora de expresarse tanto de forma oral como escrita, escasa o nula comprensión de textos... Sumergirnos en esta tarea suponía también escoger el plano en el que nos íbamos a mover y queriendo acotar esta línea nos decidimos por dos: el realista y el fantástico.

Teniendo claro dos puntos: utilización de los medios audiovisuales y trabajar con textos literarios el siguiente movimiento pasaba por focalizar ejemplos concretos para llevar a cabo nuestras propuestas didácticas fundamentadas con una base teórica y teniendo en cuenta una orientación programada de los contenidos aplicados.

Conscientes de que la fusión de literatura y el cine encaja con uno de los binomios más utilizados a la hora de realizar un proyecto cinematográfico decidimos que el próximo paso sería escoger las obras. Tuvimos la sensación de que las adaptaciones literarias llevadas al cine serían el guión perfecto para llevar a cabo el presente trabajo de investigación. Cada página marcaba la pauta, una base para analizar a personajes que cobraban vida, para visitar espacios descritos línea a línea con todo lujo de detalles. Muchas veces sin que ésta fuera la primera intención de quien escribe la obra literaria en cuestión, pero con un resultado final digno de una comparativa tal que, positiva o negativa, suponga alcanzar objetivos tan ambiciosos como acercarnos de una manera más profunda, a una creación artística.

Trabajamos ahora en un campo delimitado por varios aspectos, intentando en todo momento que la densidad del contenido del mismo no nos haga perder la capacidad de alcanzar los objetivos que pretendemos y por consecuencia a presentar un proyecto que se escape de la innovación y se acerque más a la ampliación de otros ya existentes.

Los vértices del que podemos considerar nuestro trabajo de tesis son: medios audiovisuales, literatura y competencias básicas en la educación. Dentro del triángulo que forman dichas partes perfilamos las obras a estudiar convirtiendo inevitablemente el



triángulo en un cuadrado cuyo lado nuevo adquiere un peso relevante en la guía de nuestras aplicaciones: la didáctica.

Nuestras propuestas didáctico-musicales están enfocadas a aportar aplicaciones diferentes ante un grave problema de base que es la falta de motivación en el alumnado de educación secundaria obligatoria. Por ello y siguiendo la idea que comentamos líneas atrás de escoger varios planos, el realista y el fantástico, nos decidimos por el estudio analítico a través de algunos ejemplos de obras de corte realista del siglo XIX de la mano de la autora gallega Emilia Pardo Bazán, y en otra las obras de corte fantástico del siglo XX que sigue dando coletazos en el siglo XXI a través de la autora británica J. K. Rowling (seudónimo de Joanne Rowling).

La idea de transformar los materiales escogidos en una práctica docente diaria dentro del campo de la educación musical, se ve respaldado por un buen acceso a las fuentes para abordar este estudio con el rigor suficiente como para empezar cualquier actividad investigadora.

Y si teniendo claro desde un principio que a través de este estudio pretendemos que la motivación del alumnado constituya una parte inherente de nuestra práctica docente diaria, tenemos, ante tal pretensión la idea clara de conjugar nuestro conocimiento previo con la que queremos que alcancen nuestros alumnos.

Después de nombrar a autoras de la talla de Emilia Pardo Bazán y J. K. Rowling nuestro estudio pasa por dar una visión diferente de los materiales que ellas han aportado y de lo que muchas personas ya se han hecho eco en otros estudios desde planos diferentes al que presentamos. Presentaciones en formato diferente del estudio de las obras y la repercusión de la misma son la base que suscitó nuestra pretensión de canalizar esos contenidos y transformarlos en un enfoque didáctico aplicable en nuestra práctica docente diaria.

Con estas premisas se alimenta nuestro interés personal al comprobar cómo aspectos cercanos a los alumnos hacen que esta base (reconocible inicialmente por ellos) repercuta en que las aplicaciones de este estudio y alcancen un alto grado de consecución positiva de los objetivos que se pretenden.

De ahí que si tenemos en cuenta que la cercanía de los materiales utilizados redunda en aspectos positivos a la hora de aplicarlo y desarrollarlo en las clases escogimos como uno de nuestros objetos de estudio obras de Emilia Pardo Bazán, *Los Pazos de Ulloa* y *el Indulto*. Somos conscientes que por muchas circunstancias, unas más visibles como

son la naturaleza y otras más inherentes al modo de vida como es el papel de la mujer en la sociedad gallega, han marcado y siguen haciéndolo en la sociedad actual que tenemos.

Otro aspecto que acompaña a esta decisión también viene dado por el hecho de desenvolver mi actividad docente en el marco público de la educación secundaria de Galicia y por ello nos pareció también interesante destacar a través de estas dos obras, aspectos musicales que pueden ser fácilmente reconocibles por el alumnado. La parte audiovisual de las obras nos ofrecen planos geográficos de lugares del ámbito gallego así como también cabe decir que zonas que describe la autora en la obra literaria de *Los Pazos de Ulloa* forman parte de recuerdos de mi infancia, identificándome a través de algunas líneas con espacios naturales de mi biografía personal por lo que acercarnos a la música de estos sitios se hace especialmente sensible y casi tangible que tiene como consecuencias, desde nuestro de vista, una transmisión más veraz del pasado y del presente musical de la zona.

Y dando un salto geográfico y temporal nos vamos a otra obra que ha supuesto una irrupción dentro del mundo literario y cinematográfico en el final del siglo XX: la saga de Harry Potter. Su historia ha entrado de una manera fulminante en las bibliotecas personales de muchos adolescentes. Una colección de libros adaptados al cine donde los aspectos musicales se fusionan con la magia que desprende la historia literaria, haciendo con dicha combinación un atractivo momento para disfrutar y dejarse llevar.

Estas obras literarias nos va suponer un enlace para relacionar contenidos musicales ofreciendo a través de nuestro estudio propuestas didácticas que relacionan de una manera directa las competencias básicas presentes en nuestro ámbito educativo español.

Objetivos

El principal objetivo es el de acercar a las clases de música la literatura llevada al cine a través de dos escritoras profundizando en la importancia de la música en este proceso de transformación. De dicho estudio se pretende establecer modelos didácticos que nos ayuden tanto a mejorar nuestra práctica docente diaria, dentro del área musical,



como a trabajar estableciendo una relación directa con las competencias básicas de educación.

Haciendo una relación entre los materiales que presentamos y los conocimientos que queremos que adquiera el alumnado dentro del ámbito educativo en el que nos desenvolvemos, se desprende otro objetivo que es el de evaluar la adquisición del marco teórico del alumno a través de las propuestas que presentamos.

Desde el comienzo trabajamos diversas fuentes y estudios, para intentar alcanzar los siguientes aspectos:

- 1) Profundizar en el análisis de una música concreta, utilizada en el cine y la repercusión de la misma en la película.
- 2) Estudiar las funciones de la música en el ámbito cinematográfico a través de una obra concreta.
- 3) Conocer parte de la obra de John Williams a través del personaje de Harry Potter en las tres primeras películas de la saga.
- 4) Evaluar a través de las competencias básicas el análisis de obras literarias llevadas al cine, más concretamente a través de dos mujeres: Emilia Pardo Bazán del siglo XIX y J. K. Rowling del siglo XX.
- 5) Adaptar momentos musicales llevados al cine a composiciones encaminadas a una práctica instrumental en las aulas.
- 6) Trabajar el marco social-lingüístico a través de la lectura de textos que una vez adaptados formarán parte del guión cinematográfico.
- 7) Establecer una comparativa de la música incidental llevada al cine con la de adaptaciones al piano a través de sus análisis musicales.
- 8) Conexionar momentos musicales concretos llevados al cine para entender aplicaciones y funciones de los mismos en diferentes contextos.
- 9) Utilizar el ámbito literario como vía de reflexión para entender fenómenos de carácter social tales como repercusión de la película en la sociedad: ventas, beneficios, críticas musicales, premios.
- 10) Asimilar un modelo de análisis de momentos musicales que aplicado en otros ejemplos cinematográficos nos lleve a un criterio común capaz de sacar el máximo partido a un conocimiento nuevo que se adquiere.



Estos objetivos están ligados a los objetivos generales de la etapa de educación secundaria en la comunidad de Galicia que se refiere al desarrollo de las capacidades¹:

- 1) Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y dispositivos electrónicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.
- 2) Desenvolver y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la creación, la interpretación vocal y la instrumental, el movimiento y a danza, tanto de forma individual como en grupo.
- 3) Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y gozo personal, interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.
- 4) Reconocer las características de diferentes obras musicales con ejemplos de creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente.
- 5) Utilizar de forma autónoma las diversas fuentes de información: medios audiovisuales, *internet*, textos, partituras y otros recursos gráficos para el conocimiento y goce de la música.
- 6) Conocer y utilizar los diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y de la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y el aprendizaje autónoma de la música.
- 7) Participar en la organización y realización de actividades musicales desenvueltas en los diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las contribuciones de los demás.
- 8) Comprender y valorar las relaciones entre el lenguaje musical y otras lenguas y ámbitos de conocimiento, así como la función y el significado de la música en

¹ Traducción personal al castellano del Decreto 133/2007, del 5 de julio, por la que se regulan las Enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. En las primeras líneas del preámbulo ya nos indica que la Ley orgánica 2/2006, do 3 de mayo, de la educación, en el capítulo III determina que se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas por la citada ley.



diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.

- 9) Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando la contribución que la música puede hacer a la vida personal y a la de la comunidad.
- 10) Valorar el silencio y el sonido como fenómenos naturales y como elementos musicales, tomando conciencia de su función como parte integral del ambiente y utilizando conocimientos de ecología acústica para aproximarse a paisajes sonoros de diferentes épocas y espacios para combatir la contaminación sonora.

Estos objetivos desencadenan otros que van directamente relacionados con la práctica docente y que se encuadran dentro del mecanismo de evaluación que utilizamos a través de las diferentes competencias básicas aplicadas dentro de nuestro marco educativo actual:

- 1) Evaluar a través de la competencia en comunicación lingüística la comprensión de los textos que presentamos tanto desde el plano oral como en el escrito buscando desarrollar el interés por la lectura a través de la relación que establecemos entre literatura el cine y la música.
- 2) Evaluar a través de la competencia matemática la habilidad para utilizar e interpretar los símbolos matemáticos propios del lenguaje musical así como la capacidad de cuantificar los elementos musicales que aparecen en los ejemplos prácticos que se presentan para trabajar en el aula.
- 3) Evaluar a través de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico la capacidad de trasladarnos a diferentes planos, tanto desde una vía realista como en el caso de las obras de Emilia Pardo Bazán como en la fantástica de la mano de J. K. Rowling potenciando así la capacidad de relacionar la vida diaria con otros planos que no pertenezcan al día a día del alumno.
- 4) Evaluar a través de la competencia digital la capacidad de búsqueda de información, así como establecer unos mecanismos claros para desarrollar la capacidad de transformar el conocimiento que trabajamos en el aula mediante el uso de nuevas tecnologías. Pretender que se familiaricen con el uso de las TIC es

una tarea más o menos fácil dentro de la era digital en la que nos movemos pero pretendemos que alcancen un tratamiento óptimo del contenido musical presentado desde prismas literarios y cinematográficos.

- 5) Evaluar a través de la competencia social y ciudadana la capacidad del alumnado de relacionar las obras que presentamos con la realidad musical y social en la que nos movemos.
- 6) Evaluar a través de la competencia cultural y artística la adquisición de la capacidad creativa de expresión musical valorando los códigos artísticos con los que se expresa el alumnado teniendo en cuenta las diferentes apreciaciones que se pueden desglosar del estudio que presentamos.
- 7) Evaluar a través de la competencia para aprender a aprender la iniciación en un aprendizaje autónomo que pase por profundizar en otras obras literarias y cinematográficas así como la importancia de la música en ellas, para alcanzar diferentes respuestas a preguntas que surgen cuando se persigue aclarar incertidumbres que aparecen en la búsqueda de la profundización de cualquier estudio.
- 8) Evaluar a través de la competencia en autonomía e iniciativa personal los criterios del alumnado para transformar las ideas que se trabajan a través del análisis de los textos con su transformación literaria y musical en actos individuales que responden a la búsqueda de alcanzar a una madurez personal.

Con estos objetivos pretendemos que el presente estudio sea una propuesta real de la práctica docente diaria así como la base para que otras personas transformen o apliquen nuestro proyecto de investigación educativa dentro de unos parámetros que se contemplan en práctica musical de nuestro sistema educativo

Música, cine y literatura focalizan nuestra investigación pasando por la sistematización de sus contenidos a través de unas obras concretas que buscan la visión global de la cuestión y la combinación de la teoría y la práctica a través de modelos pedagógicos concretos.

Estado de la cuestión

Apuntábamos en la introducción que la base para nuestra investigación planteaba un diseño práctico enfocado en combinar varios planos: literario, musical y cinematográfico a partir de unas obras concretas a través de las cuales pudiésemos desarrollar de una manera más eficaz las competencias básicas dentro del marco educativo de la educación secundaria obligatoria. Desde el momento en que fijamos una línea clara de actuación hacemos un repaso por diversos planteamientos que circundan el área concreta de la educación musical. Empezando por el autor Pep Alsina en obras como *El área de la educación musical: propuestas para aplicar en el aula* (1997), *La música y su evolución* (2000) (con Frédéric Sesé como coautor), o *Diez ideas clave, el aprendizaje creativo* (2009) donde en colaboración con Maravillas Díaz Gómez, Andrea Giráldez Hayes y Gotzon Ibarretxe Txakartegi establecen unas estrategias didácticas para aplicar la teoría y la práctica en las aulas bajo la mirada de diez ideas fundamentales en las que el juego, la creatividad y el uso de las TIC juegan un papel fundamental. Con Violeta Heinsy de Gainza nos llevó a la realidad educativa del cambio con su obra *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (1997) una estela que siguió en otra obra suya titulada *la Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa* (2002).

Por la vivencia personal de haber tenido la suerte de disfrutar de varias experiencias a nivel práctico dentro de la educación musical de otros países y dado que la línea que se sigue en esta investigación es eminentemente práctica, tratamos de actualizar cuestiones que tengan que ver con aspectos relacionados con el método Kodály y sus resultados en las escuelas de Hungría donde hemos trabajado, incidiendo a través de tal experiencia y con la aplicación del mismo en algunas de las propuestas que se presentan, empezando por un manual descriptivo de Erzsebet Heggyi que se titula *Método Kodály de Solfeo* (1999). Cuando hablamos de este pedagogo hacemos alusión a una de las figuras más relevantes del siglo XX y al que se sigue citando en el XXI, que ha hecho de su línea metodológica base para aplicaciones musicales junto con otros especialistas como Orff, Martenot, Willems y Dalcroze (de hecho convocamos a Zoltan Kodály en algunas de nuestras experiencias didácticas).

Siguiendo la línea de actualizar experiencias y llevarlas a la práctica se completa este aspecto con el hecho de la experiencia (hasta el momento actual) de prácticas corales en



Alemania dentro del coro académico europeo a través del cual se han llevado a cabo colaboraciones prácticas de aspectos que contiene la investigación. Precisamente, una de las obras que trabajamos e interpretamos con el Coro Europeo entre los años 2002 y 2005, *La Transfiguración de Cristo*, se nombra en el prólogo de la obra de Sander Van Maans (2009) *Reinvention of Religious Music. Oliver Messiaen's Breakthrough toward the beyond*.

Un aporte amplísimo han sido las tres tesis doctorales, realizadas por musicólogos, donde se aborda estudios de música aplicada a la imagen. La primera, necesaria para profundizar en el cine contemporáneo, es la tesis doctoral de la profesora de la Universidad de Extremadura Teresa Fraile Prieto titulada *La creación musical en el cine español contemporáneo (1990-2004)*, presentado en la Universidad de Salamanca y dirigido por la doctora Matilde Olarte Martínez, en el año 2009, un aporte que hemos tenido en cuenta a nivel documental dada la calidad en la revisión tanto de obras como de técnicas y teorías aplicadas al cine. Otra tesis que nos ha servido en mucha ayuda es la de Juan Carlos Montoya Rubio en su tesis doctoral *Música y Medios Audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical* (2010), también presentada en la Universidad de Salamanca; por una parte, hemos podido confrontar nuestra revisión de revistas especializadas como *Arcadia*, *Audioclásica*, *Música y Educación*, *LEEME*, *Eufonía* o *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, con la revisión de estas cuatro últimas que este profesor indica en su tesis doctoral; por otra parte, los ejemplos prácticos y las abundantes referencias actualizadas de prácticas docentes, críticas de conciertos, ejemplificación de experiencias musicales, etc, que se indican en la citada tesis, nos han ayudado en nuestro discurso de materiales didácticos. Las otras dos tesis a destacar son, ambas defendidas en la Universidad de Granada, las de Joaquín López González *Música y cine en la España del franquismo: el compositor Juan Quintero Muñoz (1903-1980)* (2009) y David Martín Félez *La banda sonora en las producciones audiovisuales infantiles y su aplicación en la educación infantil, primaria y secundaria: una propuesta de investigación* (2010).

Siguiendo con la línea de la tesis de Montoya y dado que nos movemos en un marco audiovisual tenemos al igual que dicho autor la referencia fundamental de las últimas tendencias de esos estudios que desde varias líneas de la musicología se han venido haciendo desde el 2005, teniendo como centro la Universidad de Salamanca y como

guía de estas colaboraciones los cinco *simposia* internacionales “La creación musical en la banda sonora”, donde hay una sesión específica dedicada a la didáctica de la música en los medios audiovisuales, como se ha reflejado en las actas publicadas de las cuatro primeras ediciones *La música en los medios audiovisuales* (2005) y *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española* (2009), así como en las actas de la V edición que están en prensa. El conjunto de estas dos obras denota la tendencia a profundizar sobre el impacto audiovisual abierto desde varios frentes y la acogida con gran entusiasmo por parte de los docentes que ven en estas aplicaciones resultados prácticos a través de los cuales se puede llevar a cabo experiencias musicales enriquecedoras en el aula.

Tras la estela del marco audiovisual no podemos dejar a un lado los manuales de música y cine como la obra Joan Padrol *Diccionario de bandas sonoras* (2007), Conrado Xalabarder con las obras *Enciclopedia de las bandas sonoras* (2007), *Música de cine: una ilusión óptica* (2006), o de Michael Chion *La música en el cine* (2005) y *Audiovisión* (2005).

Con el marco literario nos sumergimos a través de libros *Como enseñar a amar la lectura* (1993) de Manuel Alfonseca y desde una perspectiva práctica encontramos la obra *Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer* (1990). A través de las obras escogidas manejamos varias ediciones de obras de Emilia Pardo Bazán en las que nos basamos para poner de referencia los textos trabajados; destacamos el cuento de *El indulto* dentro de la edición de su obra en *Cuentos de Mujeres Valientes* (2010 2ª ed.) y *Los Pazos de Ulloa*. Así como numerosos artículos que hacen referencia a ella: “La música como arte en Emilia Pardo Bazán” de Javier López Quintáns (2005), “Emilia Pardo Bazán y la música” de la autora Cristina Patiño (1992-1993), “Veinte años de música en España (1896-1914) a través de los artículos periodísticos de Emilia Pardo Bazán” de José Manuel González (1998) y estudios más profundos entre los que destacamos el trabajo de tesis doctoral de Javier López Quintáns *El fracaso existencial en los personajes de la narrativa de Emilia Pardo Bazán* (2006) que trata de una manera detallada los personajes literarios que moldea la autora.

En cuanto a la obra de J. K. Rowling debemos citar cada uno de los libros que se han consultado y que por orden sería los siguientes *Harry Potter y la piedra filosofal* (publicada en el Reino Unido en 1997 pero traducida al español en 1999), *Harry Potter y la cámara secreta* (1999), *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (2000), *Harry*



Potter y el cáliz de fuego (2001), *Harry Potter y la Orden del Fénix* (2004), *Harry Potter y el Misterio del príncipe* (2006), *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte* (2008)²; hay que matizar que nos hemos centrado a la hora de hacer el análisis musicales y ejemplos literarios en los tres primeros libros de la saga ya que son los únicos cuya música corre a cargo del compositor John Williams.

En cuanto a la legislación educativa teniendo en cuenta la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo) barajamos tanto decretos como órdenes tales como: decreto 133/2007 del 5 de julio por el que se regulan las enseñanzas de educación secundaria obligatoria de la comunidad autónoma de Galicia, orden del 6 de septiembre del 2007 por la que se desenvuelve la implantación de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia, orden del 21 de diciembre del 2007 por la que se regula la evaluación en la educación secundaria obligatoria en la comunidad autónoma de Galicia todos recogidos en Lexislación da Educación Secundaria Obrigatoria en Galicia (Xunta de Galicia 2008).

Las competencias básicas, ya no solo tenemos en cuenta la base legible sino a autores como Andrea Giráldez con su libro *Competencia cultural y artística* (2007), Josep M^a Puig Rovira y Xus Martín García en *Competencia en autonomía e iniciativa personal* (2007), Pilar Pérez Esteve y Felipe Zayas a través de su *Competencia en comunicación Lingüística* (2007), Elena Martín y Amparo Moreno en *Competencia para aprender a aprender* (2007), cada una de estas referencias sobre competencias nos llevaron a la profundización de otras referencias a nivel de internet de suma importancia e interés académico.

Unos y otros forman parte de un entramado que tiene como finalidad aportar una línea de investigación que busca la aplicación práctica en la educación musical de la escuela del siglo XXI en la que los medios audiovisuales se puedan convertir en el puente que nos lleve a alcanzar mejores resultados académicos por parte del alumnado.

² Las fechas exactas de las primeras ediciones son: *Harry Potter y la piedra filosofal* (publicada en el Reino Unido el 30 junio de 1997 traducida al español en marzo del 1999), *Harry Potter y la cámara secreta* (originalmente el 2 de julio del 1998 y en español en octubre de 1999), *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (original el 8 de julio de 1999 y en español en abril del 2000), *Harry Potter y el cáliz de fuego* (original el 8 de julio del 2000 y en español en marzo del 2001), *Harry Potter y la Orden del Fénix* (original 21 de junio del 2003 y en español el 21 de febrero del 2004), *Harry Potter y el Misterio del príncipe* (16 de julio del 2005 y en español el 23 de febrero del 2006), *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte* (21 de julio del 2007 y en español el 21 de febrero del 2008).



Criterios metodológicos

Nuestro campo de investigación es el de la música y cine, pero a través de la palabra y con obras adaptadas que nos permitan establecer una relación entre la obra impresa y la cinematográfica analizando la importancia de la música en dicha transformación.

Para alcanzar cada uno de los objetivos que nos marcamos nos movemos en varios planos: literario, audiovisual y didáctico.

A través del análisis de la obra literaria tenemos una implicación directa con la competencia en comunicación lingüística. Por otro lado la obra literaria llevada al cine nos lleva a movernos en un plano audiovisual a través del cual establecemos la comparativa entre obra literaria y cinematográfica así como la relación con otros ejemplos audiovisuales que se desprendan de las prácticas individuales de los discentes. El mensaje que podamos extraer de cada texto, obra que analizamos nos lleva a practicar de forma directa la competencia social y ciudadana. Y por último, el análisis de la música implica la manipulación de datos en sistemas informáticos así como modelos de análisis que encaminen a una profundización de la música en el cine desde un plano didáctico y trabajando la competencia cultural y artística. La combinación de estos tres planos en la práctica docente diaria lleva implícito el trabajo de otras dos competencias: la de aprender a aprender y la competencia en autonomía e iniciativa personal.

El término *Metodología* proviene de *método* y *logos*; por su parte, *método* tiene sus raíces en dos palabras griegas: meta (objetivo, fin) y odhos (camino). Una definición de metodología se puede obtener de la conjunción de ambos términos *método* como el “camino hacia un objetivo” y *metodología* como “Conocimiento del camino hacia un objetivo”, es decir, un conocimiento que nos permite alcanzar nuestros objetivos. Si nos quedamos de forma independiente con cada uno de los términos hallamos en la definición del profesor la vía para enfocar nuestra investigación. El objetivo que perseguimos quiere mostrar, a través de las experiencias didácticas, un estudio para profesionales de la educación musical en la etapa de secundaria. Para conseguir ese objetivo tenemos que conocer el camino y ese camino se recorre día a día en las aulas sin dejar a un lado el pasado pero teniendo más en cuenta el presente.



En nuestro trabajo ponemos de manifiesto que lo importante es contar con un profesorado que, según Schön (1992)³, debe reflexionar sobre la acción, antes, después y durante la misma, desarrollando su actividad, encuadrando y resolviendo problemas sobre la marcha.

Nuestra metodología pasa por combinar varias teorías tradicionales y métodos utilizados en el campo de la educación musical con actuales prácticas musicales haciendo un método propio que ayude a trabajar las competencias. Partimos de la clasificación que hace Coll⁴ en la que distingue fuentes que dan respuesta a las preguntas básicas: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, qué, como y cuándo evaluar. De las tres primeras preguntas resulta interesante la clasificación en cuatro marcos diferentes que realiza la profesora Díaz⁵: epistemológico, psicológico, pedagógico y sociólogo.

Empezando con el marco epistemológico, se refiere a los conocimientos científicos que integran las áreas y materias curriculares; Santos⁶ propone cierta flexibilidad en el ordenamiento del currículo apostando por un acercamiento global a los contenidos musicales lejos de cualquiera atomización. De esta manera, conscientes de los conceptos estructurales de la música, se puede desarrollar un currículo centrado en los procesos de exploración, investigación y descubrimiento. El currículo en espiral propone el tratamiento de los conceptos en niveles cada vez más profundos y amplios abriéndose para otros desarrollos colaterales. Partiendo de esta idea las propuestas que presentamos las clasificamos en niveles educativos estableciendo conexión entre el currículo y la realidad educativa. Llegando al momento de evaluación se reflejarán resultados académicos obtenidos en un centro educativo de educación secundaria en el que imparto clases de música.

Siguiendo con el marco psicológico cuya fuente informa sobre los procesos globales del desarrollo evolutivo, sobre lo que hoy se conoce acerca del aprendizaje y de los procesos cognitivos, afectivos y morales comprometidos en la construcción del

³ SCHÖN, Donald. *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

⁴ COLL, César. "Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares". *Cuadernos de Pedagogía* 168 (1988), pp. 16-20.

⁵ DÍAZ Margarita. "La música en el currículo de primaria y secundaria". *Aula de Innovación Educativa* 112 (2002), pp. 8-10.

⁶ SANTOS, R.M. "A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares-análise comparativa de quatro métodos em fundamentos de la Educação musical". *ABEM* 2 (1985), pp.7-112.



pensamiento y la personalidad. En un estudio de Swanwick⁷ se diseñó un modelo en espiral que describe ocho modos evolutivos comprometidos en el desarrollo musical (sensorial, manipulativo, personal, vernáculo, especulativo, idiomático, simbólico y sistemático). En este espiral del desarrollo musical puede ayudar al docente en la formulación de objetivos de enseñanza.

En cuanto al marco pedagógico se nos dice que informa tanto desde la fundamentación teórica como desde la experiencia práctica, sobre los elementos indispensables para la elaboración del currículo en sus fases de diseño y de ulterior desarrollo y aplicación. Por eso es pertinente decir que tenemos en cuenta el marco legislativo actual español con referencias concretas a la Legislación de Educación Secundaria Obligatoria en Galicia cuando compete al currículo.

Y por último y siguiendo la anterior clasificación nos encontramos con el marco sociológico, en donde dicha fuente, según la profesora, nos informa sobre las demandas sociales al sistema educativo y aborda aspectos tales como: procesos de socialización de niños y niñas y su preparación para la vida adulta; transmisión del patrimonio cultural; respeto a los derechos humanos, convivencia y participación entre otros.

Debemos tener en cuenta a la hora de abordar aspectos prácticos que la elaboración tanto de los objetivos que nos proponemos como de los bloques de contenido que vamos a impartir, responden a la reflexión de muchos autores que teorizaron sobre cada área pensando en todo momento en la profundización de aspectos que forman parte de la formación integral del discente.

Teniendo en cuenta a dos estudiosos del currículo, veamos el ejemplo de esta tabla:

Qué enseñar	cuándo enseñar	cómo enseñar	qué, como y cuándo evaluar	
Relación de estas cuestiones			Conexiones con los criterios de evaluación de cada etapa y nivel.	
epistemológico	psicológico	pedagógico		sociológico
Estos marcos atienden a				
Conocimientos científicos	Desarrollo evolutivo	Experiencias prácticas		Demandas sociales
Fig.1. Investigaciones del currículo		César Coll y Margarita Díaz		

⁷ SWANWICK, K. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music education*. London: Routledge, 1994, p. 90.

Siguiendo esta línea abordamos concretamente a través del marco fantástico, cine con Harry Potter, un fenómeno de masas como son los medios audiovisuales y que podríamos perfectamente encajar dentro del marco sociológico que señalaba Díaz; trabajar con este tipo de materiales responde a la necesidad que nos surge de explicar contenidos musicales a través de medios en los que nuestros alumnos en la era de lo digital están viviendo y creciendo.

Una vez que establecemos conexión entre estos cuatro campos la línea que marcamos persigue alcanzar los objetivos iniciales. El profesor Josep Gustems hace una aproximación del análisis de las metodologías a través de la siguiente clasificación: los *fundamentos*, las *variables* y las *técnicas*. De modo general, dice el profesor, los *fundamentos* son responsabilidad de las Administraciones y sus Políticas Educativas e Investigadoras, las *variables* son decisiones tomadas en cada centro educativo; y las *técnicas* son el ámbito de decisión que corresponde al profesorado.

Pensamos que este acercamiento analítico que tiene similitudes con nuestro estudio en el que para establecer la metodología tenemos en cuenta cuatro aspectos fundamentales que circundan la presente investigación: el marco legislativo de la educación secundaria española, el centro educativo en el que trabajamos, la programación didáctica y la reflexión de las prácticas didáctico-musicales que contribuyen al desarrollo en competencias.

Para ello, el carácter metodológico será activo e integrador, adaptado a los intereses y necesidades propias del alumnado para potenciar los aprendizajes significativos y funcionales.

Así pues, la metodología será eminentemente práctica: el alumnado ha de llegar a los conceptos partiendo de los procedimientos. Para favorecer la elaboración de trabajos en grupo e individuales en que tengan que investigar y descubrir, podemos utilizar si el contenido lo requiere el método expositivo. A través de él, se presenta brevemente el tema a tratar de esta forma favorecemos la participación del alumnado a través de preguntas motivadoras que promuevan el debate y despierten la curiosidad científica para mejorar la comprensión de las ideas básicas del área, aunque tenemos en cuenta que el alumnado presenta un nivel cultural más bien bajo. Con ello se pretende favorecer el espíritu crítico respetando las manifestaciones de cada uno y su libertad.

Se procurará presentar los contenidos relacionándolos con los intereses del alumnado relacionando la música con acontecimientos que rodean la vida del alumnado, por lo que será una tarea añadida a la hora de contextualizar.

Se intentará buscar unidades didácticas que interactúen de una forma interdisciplinar, dado que trabajando con varios departamentos la evaluación del contenido a desarrollar será más completa tanto desde el punto de vista de varios docentes a la hora de evaluar el resultado como del de la aplicación de criterios de evaluación focalizados en varias áreas.

Para actualizar datos necesarios pasamos un cuestionario (que se puede consultar en el Anexo) en octubre del año 2010 en tres centros educativos diferentes, IES Laxeiro (Lalín), IES Pedra da Aguia (Camariñas) e IES Ramón María Aller (Lalín) que son, por orden cronológico, donde impartí clase desde el curso 2004 hasta la actualidad, llevando a cabo las experiencias didáctico musicales que se presentan; en el último de ellos trabajo actualmente y con destino definitivo. De esta manera se incorporan al cuerpo de la redacción algunas de las ideas más relevantes así como las gráficas de los resultados obtenidos. Dicho cuestionario se ha aplicado a un total de setenta y cinco alumnos del primer curso en el que tienen música en la etapa secundaria, 2ºESO, en edades comprendidas entre los 12 y 15 años; los tres centros se encuentran en la comunidad autónoma de Galicia y dan testimonio de algunos aspectos de los que nos basamos a la hora tanto de profundizar como de canalizar nuestra línea de investigación.

Sabemos que esta práctica se puede extender a muchos parámetros diferentes, tantos como queramos abordar dependiendo de los objetivos que uno se marque; inicialmente esta práctica que presentamos nos ayuda a valorar el estado de la cuestión que nos atañe, para así justificar cada una de nuestras actividades encaminadas a la preparación de la evaluación en competencias así como hacer de la práctica la canalización perfecta de muchos contenidos teóricos que nos encontramos en el área musical

La manera en la que hemos realizado el cuestionario responde también a un entrenamiento de alguna de las pruebas que se realizan a la hora de evaluar las competencias⁸. Nosotros hemos escogido a veinticinco alumnos de cada centro, de

⁸ En el artículo 19, del Real Decreto del 5 de julio, *Op.Cit.*, traducimos al castellano lo siguiente: “Al finalizar el 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por su alumnado. Esta evaluación, que no tendrá efectos académicos, tendrá carácter formativo y orientador para los centros, informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa, conjugando las normas legales de preceptos educativos con



forma aleatoria y del nivel de 2º ESO estableciendo similitudes también con las evaluaciones generales de diagnóstico.

Otros datos estadísticos que se han llevado a cabo durante la investigación forman parte de los archivos de actas de los centros así como de la memoria de programación anual de cada una de las programaciones didácticas de la materia de música.

Siguiendo con una línea metodológica eminentemente práctica hemos establecido varios capítulos que profundizan en el tratamiento de los materiales que han formado la base para nuestras experiencias didáctico musicales que se presentan en nuestro trabajo.

El primer capítulo supone una breve aproximación a aspectos relevantes y fundamentales que hemos tenido en cuenta para llevar a cabo el presente trabajo y que configuran el cimiento para asentar la base de los siguientes capítulos. A través de la justificación del tema escogido podemos entender de una manera más clara los materiales utilizados para elaborar nuestra investigación así como las fuentes a través de las cuales vamos forjando desde idea específica a una global con situaciones reales dentro del marco educativo español actual.

El capítulo segundo contiene el marco teórico en el que nos movemos así como la explicación del esqueleto estructural de los dos capítulos siguientes teniendo en cuanto el desarrollo potencial de los elementos que analizamos. Un recorrido con el que pretendemos relacionar nuestras aplicaciones con la práctica diaria docente que carece muchas veces de las armas necesarias para solventar problemas que nos encontramos y que como ya apuntábamos en la introducción vienen dados desde varias vertientes no solo la falta de motivación por el ámbito académico sino desde las sociológicas y familiares.

El capítulo tercero se centra en la autora Emilia Pardo Bazán, en concreto desde el prisma literario que se desprende de dos de sus obras llevadas al cine: *El indulto* y *Los Pazos de Ulloa*. A través de ellas mostramos ejemplos de cómo podemos llevar parte de su obra al plano educativo a través de aplicaciones didácticas que combinan el uso de las nuevas tecnologías con la profundización de aspectos musicales desde un refuerzo en la teoría y la puesta en práctica de contenidos musicales; también veremos tratamientos diferentes de su obra así como su enfoque para poder explicar otros

las correspondientes al derecho a la intimidad, honra y protección de datos.



ejemplos musicales. Esto hace que lo que presentamos englobe una visión distinta de aspectos contemplados dentro del área artística de la etapa de educación secundaria.

El capítulo cuarto entronca directamente con la metodología expuesta en el anterior pero con la diferencia de que nos hallamos ante otra autora, J. K. Rowling. El plano fantástico nos acerca en primer lugar a un mundo más reconocible y atractivo por el alumnado y en segundo lugar (por el hecho de estar ante otra obra literaria) a la especificación de otros ejemplos musicales que nos ayuden a insertarlos dentro de nuestros objetivos clave para desenvolver los bloques de contenidos que se contemplan en las programaciones anuales docentes.

Los capítulos tres y cuatro que contemplan ejemplos base para desenvolver las experiencias didáctico musicales nos preparan el camino del último capítulo que desprende otras dos propuestas llevadas a cabo en la que se pone de relieve el resultado de trabajar a nivel de competencias en las clases de música.

Cerramos, después de habernos movido por aguas teóricas y prácticas con la valoración del estudio que se presenta así como la relación de las conclusiones que se obtienen abordando cada uno de los objetivos que se pretendían en las primeras líneas con las conseguidas.



1.2 LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA MUSICAL DESDE UN ENFOQUE PRÁCTICO

Aplicaciones didácticas

Desde el momento en que somos conscientes de que existe una falta de motivación por parte del alumnado también no dejamos de lado algunos obstáculos que causaron y causan tal desajuste en el comportamiento de los discentes y que acarrea una disminución de consecución de objetivos en práctica docente diaria. Por ello estamos de acuerdo y compartimos la línea que apunta Escobar en su tesis doctoral⁹ sobre los problemas que causan la falta de motivación en nuestros alumnos de educación secundaria:

- Las múltiples reformas legislativas del sistema educativo en un breve espacio de tiempo
- El paulatino alejamiento entre las familias y los centros educativos, cuyas directrices han tendido cada vez más a la dispersión, cuando no a la abierta contradicción
- El clima social y la minusvaloración del esfuerzo y los hábitos de concentración, lectura y estudio frente a una supremacía de lo rápido, fácil y cómodo
- El impacto de las nuevas tecnologías y el desfase de la metodología educativa en relación a los intereses y la realidad cotidiana del alumnado

De esta similitud queremos dejar constancia de algunos aspectos que hemos vivenciado personalmente y de la que en el día a día nos hacemos eco en concreto de los dos primeros puntos. Empezando por el primero de ellos:

-Las múltiples reformas legislativas del sistema educativo en un breve espacio de tiempo. Acarrear desde nuestro punto de vista la sensación de que la Administración no nos permite mantener un sistema educativo que responda a la continuidad en cuanto a aspectos básicos como currículo, contenidos, objetivos y evaluación. Una sensación que

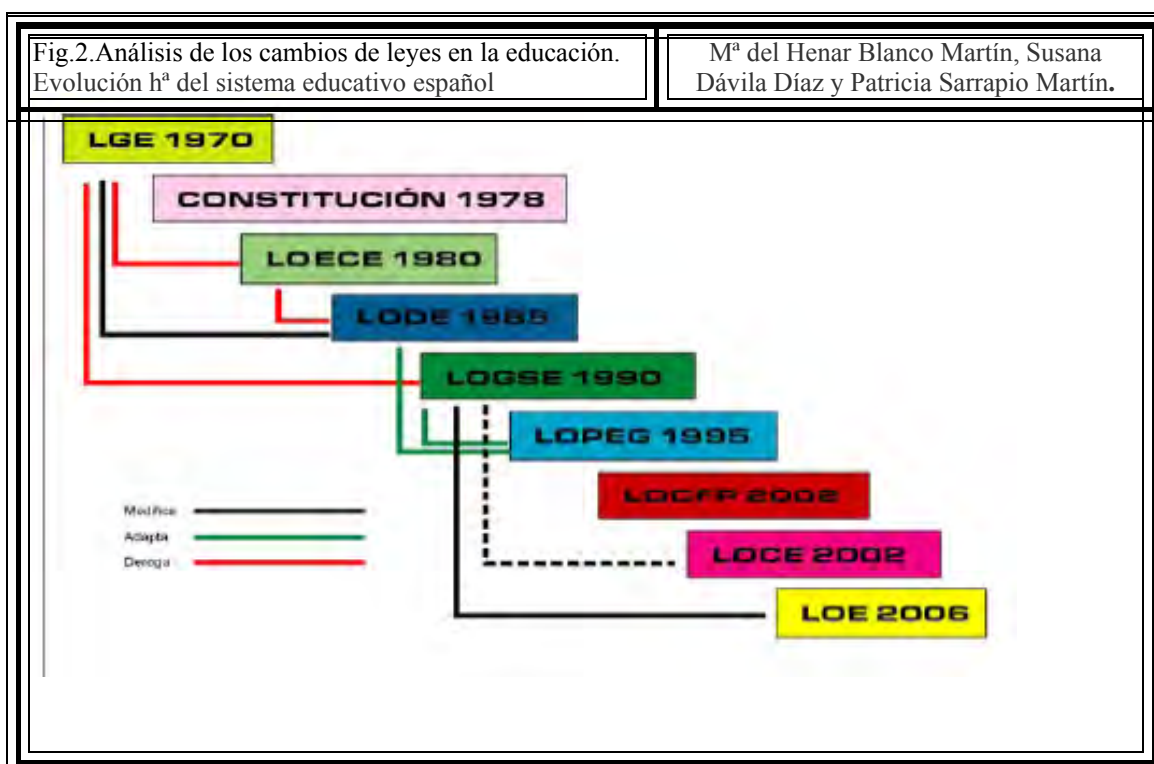
⁹ ESCOBAR MARTÍNEZ, M^a Dolores. *Literatura y Música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria*. Universidad de Murcia 2010.

Cfr. <http://www.tesisenred.net/TESIS_UM/.../TDR.../EscobarMartinezMDolores.pdf> [Consultado el 2 de octubre del 2010].



conlleva el continuo enfrentamiento que queda en litigios verbales, que año a año están al orden del día. Reformamos bajo órdenes de dirección que supone el punto de mira de la estructura en la que nos encontramos, los centros escolares y de una manera apresurada y poco concienzuda las programaciones didácticas que en un principio serían la guía práctica de cada aplicación que realizamos. A expensas de estar en el punto de mira de la supervisión por parte de la inspección educativa. La continuidad del trazo de unas líneas tomadas el desarrollo de nuestra práctica docente se ve respaldado por la profundización de los mismos sin que esto necesariamente tenga que derivar en una dejadez a la hora de actualizar tanto las prácticas como los contenidos a impartir.

Haciendo esta breve valoración personal no podemos evitar, dado que nos encontramos ante una investigación de corte didáctico el hacer referencias a la historia de las leyes del sistema educativo español, no con ello queremos profundizar, dado que las referencias en las que nos movemos para hacer nuestras aplicaciones didácticas se encuadran en la vigente legislación educativa, pero acercar unos gráficos que nos parecen de especial interés entendemos que pueda servir de ayuda para visualizar de una manera más rápida el cambio estrepitoso de leyes educativas¹⁰. Véase esta gráfica:



¹⁰ V.V.A.A: “Evolución histórica del sistema educativo español”. Disponible en Internet en Cfr. <<http://www.mec.es>> *Legislación sobre Educación, gráficos de la estructura del Sistema Educativo, etapas en las que se divide y características de las mismas*. [Consultado el 15 de octubre del 2007].

Es evidente que el vertiginoso cambio cada pocos años asusta y no sólo por lo que origina en sí sino porque viendo los resultados que estamos obteniendo a nivel educativo no se ajustan a dar una respuesta a las necesidades o déficit que nos encontramos en nuestra práctica docente diaria.

El enfoque didáctico responde a una continuidad en el tiempo dado que pretendemos que sirva de ayuda en la formación en competencias y el espacio de tiempo a la hora de evaluarlas. Bajo esta idea tenemos los cimientos para indagar sobre esta práctica docente y preparar de una manera más exhaustiva e innovadora a los docentes no solo para ejecutar las pruebas en competencias sino para formar un alumno competente y desarrollar tanto sus habilidades como sus aptitudes.

Cada una de las pretensiones que nos marcamos se encuentra en consonancia desde nuestro punto de vista con la visión que encontramos en la dirección escolar. De alguna manera es la que da una respuesta a los mecanismos estructurales que nos marcamos en un primer momento y organiza, en relación con otras áreas, proyectos encaminados a la consecución de los objetivos que nos compete en el ámbito educativo.

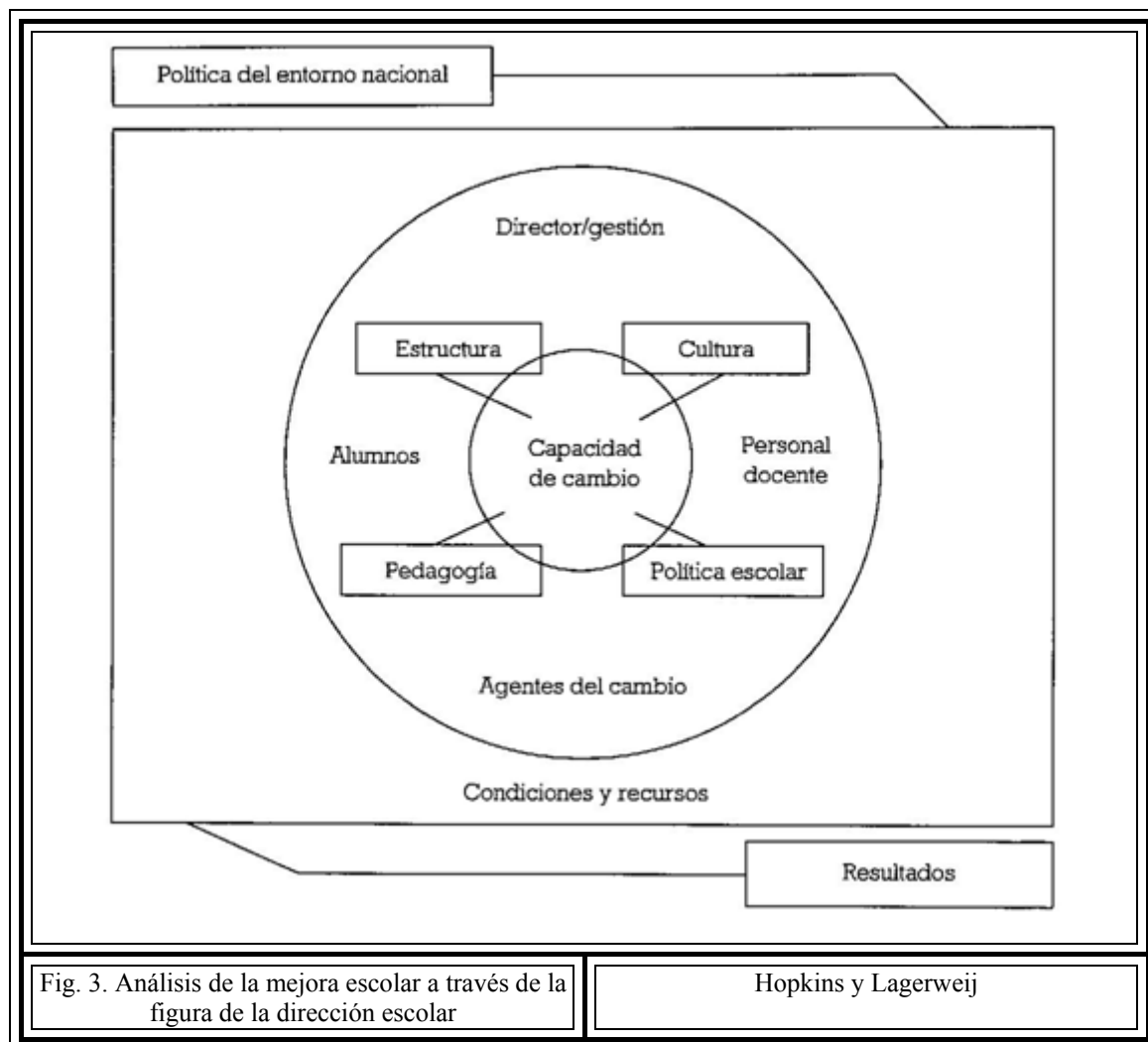
De ahí que, como hemos dicho líneas atrás, mostremos aspectos relacionados con experiencias didáctico musicales acaecidas en nuestro ámbito de desarrollo diario y con la que siempre tratamos de mantener un respeto especial, primero por el trabajo que observamos desde fuera, como docente, cuando proponemos alguna actividad musical que se desarrolla sin problema y por otro lado mirando hacia el pasado a algunas de las líneas que marcadas al estar dentro un equipo directivo.

De esta supervisión, desde fuera y desde dentro, quisiéramos rescatar algún aspecto relevante que se pone de manifiesto en un estudio muy minucioso que analiza e investiga a la dirección escolar¹¹.

Veamos ejemplo extraído en forma de figura gráfica que nos lleva a otra fuente muy consultada a la hora de supervisar elementos a tener en cuenta para una mejora en la estructuración de la línea del equipo directivo¹²:

¹¹ MURILLO TORRECILLA, F. Javier; BARRIO HERNÁNDEZ, Raquel; PÉREZ-ALBO, María José. *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica, 1999.

¹² LAGERWEIJ, Nijs; HOPKINS, David. «La base de conocimientos de mejora de la escuela». REYNOLDS, D. (ed.). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana, Aula XXI, 1997, pp. 71-101.



Con este primer obstáculo, no fácil de superar, o desde nuestro punto de vista objeto de desencanto por la comunidad educativa, queremos evidenciar la necesidad de compenetración entre los docentes y el equipo directivo. De alguna manera nos vemos supeditados a muchas decisiones que van acorde con el ritmo frenético del día a día.

-El paulatino alejamiento entre las familias y los centros educativos, cuyas directrices han tendido cada vez más a la dispersión, cuando no a la abierta contradicción.

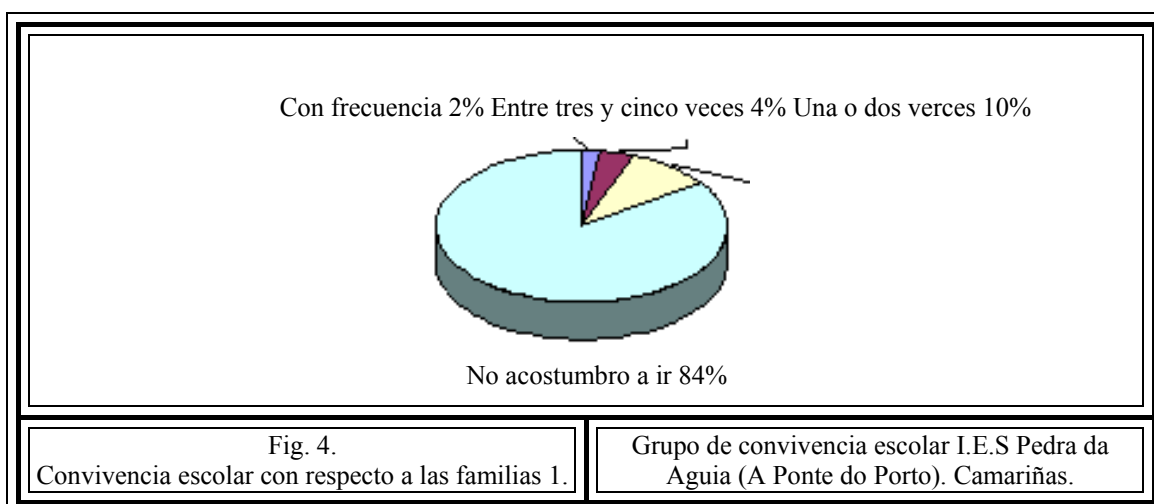
Este punto es de especial relevancia a la hora de poner en práctica muchas de nuestras aplicaciones didácticas. El hecho de sensibilizarnos en varios planos educativos pasa por no dejar a un lado la convivencia escolar que ayuda a detenernos en problemas ambientales que ocasionan disconformidades ambientales y diferentes puntos de vista a la hora de abordar problemas de comportamiento con herramientas didácticas. La idea de abordar estos obstáculos nos llevó a estar en un equipo de trabajo de convivencia

escolar, primero con cursos permanentes de formación y después como parte integrante del equipo de dinamización escolar del centro durante los cursos académicos 2006-2010. Una vez que se llegan a mecanizar los datos planteados y los trasladamos a resultados objetivos comprendemos de una mejor manera la realidad social en la que desarrollamos nuestras aplicaciones y experiencias didáctico-musicales.

El medio utilizado fueron cuestionarios que se pasaron a las familias buscando en definitiva soluciones a la poca relación entre alumnado, profesorado y familia. A través de ellos elaboramos gráficas que ayudan a visualizar los datos obtenidos y poder con ellos abordar problemas de comportamiento y comunicación existentes que impedían un fluido nivel de información y resultados tanto en lo académico como en lo actitudinal, todo ello bajo la supervisión de la coordinadora del grupo¹³.

Un ejemplo lo tenemos en la siguiente gráfica, a la pregunta:

¿A lo largo del curso acostumbro a ir a alguna actividad?

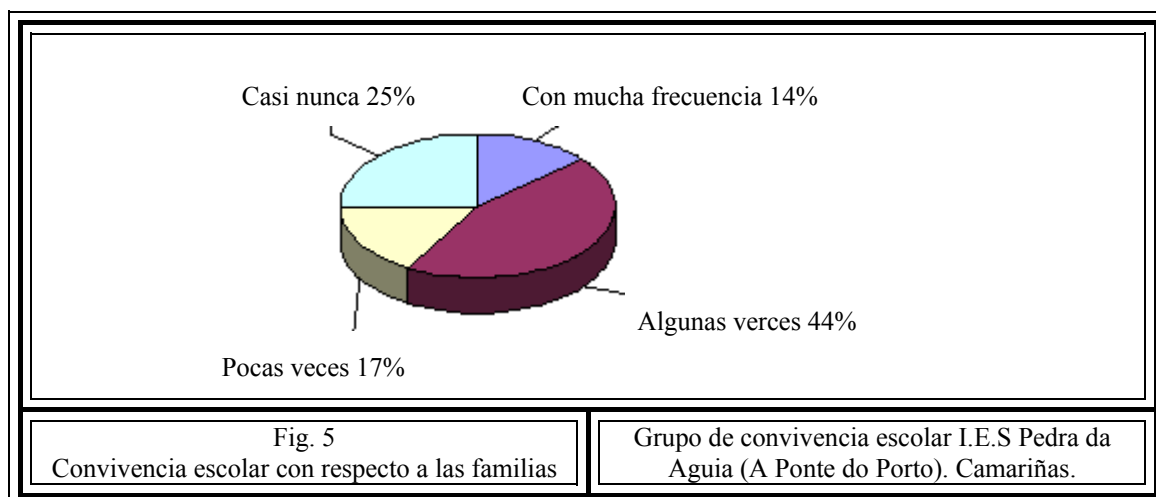


Es patente que el hecho de que un 84% de padres, de una encuesta enviada a 220 alumnos, contestaron que no acostumbren a ir a alguna actividad del centro; que tan elevado porcentaje no acuda a alguna actividad nos desveló la idea de que en dicho centro los aspectos de apertura estaban o descuidados o no funcionaban todo lo bien que

¹³ La experiencia que encabeza la docente Silvia Lijó López, profesora de lengua y literatura española y coordinadora del grupo de trabajo de convivencia escolar 2005-2006, ha supuesto un modelo a seguir según Manuel Armas, director y coordinador del equipo de orientación específico en Galicia. De su mano tuve la suerte de poder transmitir a través de conferencias explicativas la puesta en funcionamiento del plan de convivencia entre los cursos académicos 2007-2010 en los IES de Galicia donde requerían nuestra presencia para identificar sus situaciones conflictivas con las que nosotros nos habíamos encontrado, adaptando nuestro modelo de convivencia a la realidad que ellos mismos vivenciaban.

deberían buscando entre otras cosas que el instituto respondiese a la realidad del día a día intentando unificar criterios de educación y compartir problemas, algo que sin duda no se estaba haciendo. Es más, esta situación también se reflejaba en la siguiente gráfica ante la pregunta¹⁴:

¿Los padres somos invitados a participar en actividades del centro?



Dado los resultados obtenidos la organización de actividades y el enfoque que podía darse de cara a la representación familiar en el centro iba a ser replanteada en el claustro de profesores buscando una vía en la que la presencia de padres desde un prisma formal y educativo fuera real y presentacional. Los datos de las gráficas nos aportaron una visión rápida y contundente de lo que opinaban varios sectores del engranaje que configura el movimiento diario educativo, antes mostramos al de las familias pero fue extendido a alumnos, profesores y personal no docente. Esta situación y sabiendo que a partir de ella se cambiaron algunos aspectos y eso repercute también en nuestra materia refuerza la idea que se expuso en los criterios metodológicos en la que utilizábamos las gráficas para ver resultados musicales, bien en análisis de secuencias cinematográficas bien en

¹⁴ La organización de las gráficas se hizo por grupos dividiendo cada uno de los cuestionarios en grupos más reducidos repartiendo el trabajo y acelerando el proceso de transformación de los datos. Esta práctica cuyo resultado dio lugar a modelos diferentes de representar los datos obtenidos, sirvió de práctica personal para cuantificar las respuestas y para visualizar y darnos cuenta como cada una de las presentaciones transmitían y reflejaban aspectos que sin ver en formato digital no quedaban tan claros al resto del claustro de profesores. Tales visualizaciones son, entre otros materiales, la base para exposiciones que configuran, de forma real, parte de nuestras experiencias didáctico musicales teniendo en cuenta los variopintos resultados que con ellas podemos obtener a la hora de representar aspectos musicales, focalizados en obras que tratamos, tanto en el trabajo de investigación que presentamos como en el día a día del desarrollo de nuestra programación didáctica anual.

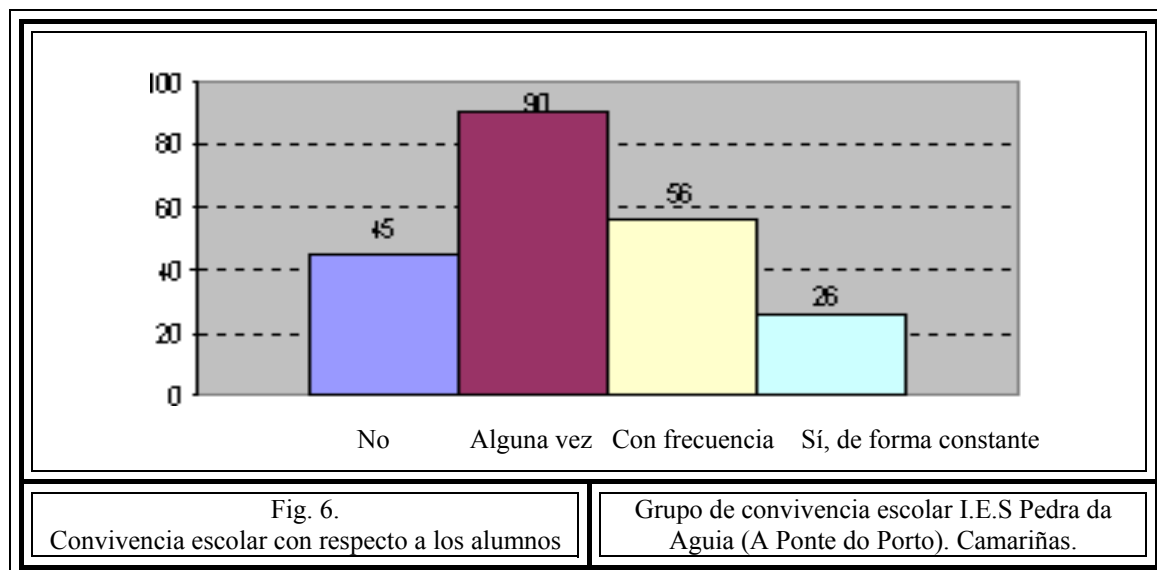
parámetros que abarcan las cualidades del sonido, fragmentos musicales...Y retomando la idea de apertura del centro a las familias, decidimos pensar y plantearnos desde nuestra área de música siendo conscientes de lo que representa y significan los datos que barajamos: ¿Podemos acercar a los padres a actividades didáctico musicales que realizamos en nuestras clases? Rotundamente pensamos que sí pero nos alejamos de la estructura ya preconcebida de concierto obligado, al contrario, organizamos actividades musicales según los enfoques diarios de los mismos y de las experiencias de nuestro trabajo a través de ellos, sin buscar la mera representación escénica sino el disfrute de la realización durante su preparación. Este aspecto lo desarrollaremos más ampliamente en el último capítulo en el que presentamos dos prácticas realizadas manifestando de una manera más notable las competencias que tienen que ver con el aspecto cultural y artístico e iniciativa personal relacionando en todo momento lo que la palabra y la imagen nos aporta en nuestra materia de música.

Y enlazando este problema, latente en los centros educativos y que desde cualquier centro educativo se debería revisar y plantear, nos vamos a otro que tiene que ver con que el gusto por la lectura.

Somos conscientes de que ha decaído considerablemente y nuestra propuesta pasa por combinar aspectos literarios con musicales desde un prisma audiovisual y con un desarrollo notable de las nuevas tecnologías. De esta manera y sin dejar a un lado estudios que se relacionan con la didáctica musical tratamos de aportar un arma para luchar en un primer momento contra la dejadez y la desmotivación evidente de nuestros alumnos. También nos marcamos la idea de mejorar alguno de los índices indicadores de resultados que se alejan de las pretensiones estipuladas por las Administraciones y por las comunidades educativas en cuyo motor de funcionamiento nos encontramos nosotros: los docentes.

Retomando el cuestionario anterior, elaborado por el grupo de convivencia y que en las dos anteriores gráficas quisimos mostrar, decir que hubo también un cuestionario para los alumnos y queremos destacar una cuestión en concreto que tiene que ver con el ambiente que cada alumno percibe de sus compañeros:

¿En mi clase hay alumnos que molestan y no me dejan trabajar?



El hecho de que un elevado número de alumnos consideran que con frecuencia y de forma constante los molestan en clase, nos lleva a considerar la idea de la concentración que necesitan para recibir las explicaciones de los profesores, y que dicha concentración no la encuentran en el aula. Por eso nos planteamos, ¿cómo estimulamos a los alumnos para que dejen la pasividad a un lado y fijen su atención y por consecuencia no molesten a los demás? ¿Podemos con la literatura llevada al cine tener un baza para trabajar la música y propiciar un ambiente idóneo que lleve a la obtención de mejores resultados tanto académicos como de ambiente en el aula?

Relación con otras materias. Competencias.

Con el presente estudio de investigación pretendemos demostrar que el uso de las competencias va implícito en prácticas docentes que llevamos a cabo en nuestras aulas, más concretamente en nuestras clases de música. Pero para tener claro que lo que estamos aplicando y utilizando está dentro del marco educativo de la enseñanza española debemos tener presente el concepto de competencias definido desde distintos ángulos, constituye el previo paso para que podemos llegar a redefinir nuestro propio concepto de competencias. No consiste en imprimir con ello un apunte subjetivo del concepto teórico de competencias sino todo lo contrario, será definir el concepto de

competencias desde nuestra aplicación práctica real y vivida en nuestras clases de música desde el concepto mismo.

Exponemos varias definiciones empezando por la de la Real Academia Española que según esta fuente el concepto de de competencia se define como pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Hablar de competencia implica hablar de desarrollar nuestras propias capacidades; siguiendo la línea del autor Philippe Perrenoud¹⁵ estamos de acuerdo en la especificación en familias, lo que implica el concepto de competencia aplicado al profesorado, diez nuevas competencias que pasan por aspectos que tratamos precisamente en nuestro trabajo de investigación, desde nuestra propia formación, pasando por las familias, los alumnos y la organización de los materiales y conocimientos que vamos adquiriendo. El concepto de competencia enfocado en su contenido implícito es completado por Sarromona, para quien las competencias suponen la capacidad de poner en práctica de forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas y situaciones y que se refieren "al periodo de escolarización general u obligatoria y por consiguiente se trata de los objetivos educativos de carácter competencial y que se pretende lograr al término de dicha escolarización"¹⁶.

Es Andrea Giraldez en su libro *competencia cultural y artística*¹⁷ quien plantea dos preguntas que van acorde con uno de nuestros objetivos del presente trabajo: "¿Cuántas competencias necesita un individuo para hacer frente a los desafíos que le plantea la sociedad actual? Y entre ellos, ¿cuales pueden considerarse como claves o básicas?" A lo que añadimos, ¿desde nuestra clase de música como podemos contribuir al desarrollo de las competencias?.

Tratando de definir este término son muchos los organismos que se han visto implicados en estos últimos años: OCDE, La Unión Europea, Parlamento Europeo, UNESCO, Banco Mundial. Vamos a ir viendo la implicación de cada uno de ellos.

¹⁵ PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao, 2007, pp. 9-14.

¹⁶ SARRAMONA, Jaume. *Las competencias básicas en la educación secundaria*. Barcelona: Ceac, 2004, p. 14.

¹⁷ GIRÁLDEZ, Andrea. *Competencia cultural y artística*. Madrid: Ed. Alianza, 2007, p. 22.



Desde la OCDE¹⁸. Organización para la cooperación y desarrollo económico, se ha trabajado intensamente para tratar de aglutinar y hacer más práctico el término de competencia y la aplicación de él a la vida y a través del proyecto DeSeCo (Definición y selección de competencias) han identificado tres criterios para que una competencia pueda considerarse como clave, fundamental, esencial o básica¹⁹:

- 1) Que contribuyen a obtener resultados de alto valor personal y social.
- 2) Que ayude a las personas a hacer frente a problemas y necesidades relevantes que puedan presentarse en una amplia variedad de contextos.
- 3) Que sean importantes no sólo para los especialistas, sino para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto.

Además, y puesto que las situaciones a las que puede tener que enfrentarse un individuo a lo largo de su vida están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances.

De la introducción del informe Eurydice²⁰ queremos destacar su definición de conocimiento: se considera el conocimiento como la fuerza impulsora del desarrollo personal y profesional. Las personas que adquieren conocimientos y transforman todo ello en competencias útiles no solo estimulan el progreso económico y tecnológico sino que también obtienen satisfacción y bienestar personal de sus esfuerzos. Si esto lo aplicamos al ámbito de nuestra materia, podemos desde nuestra área explicar muchos acontecimientos diarios que ocurren rodeados de música a la par que entendemos situaciones y manifestaciones sociales.

Desde la Ley orgánica de Educación²¹ se nos señalan aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los

¹⁸ Aspectos que se se visualizan de una manera más gráfica en V.V.A.A. *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica, 2007.

Cfr. <<http://www.educacion.es/multimedia/00004656.pdf>> [Consultado el 6 de octubre del 2008].

¹⁹ GIRÁLDEZ, Andrea. *Op. Cit.*, p. 23.

²⁰ Red europea de información y educación. Documento publicado por la Unidad Europea de Eurydice con la ayuda económica de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura). Texto finalizado en octubre del 2002 y disponible en internet en <<http://www.eurydice.org>> [Consultado el 1 de agosto del 2010].

²¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado 4 de mayo de 2006. disponible en internet en <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>> [Consultado el 5 de febrero del 2007].



saberes adquiridos. A esta definición añadimos la aplicada en el contexto de la educación secundaria en la comunidad autónoma de Galicia²²: “o concepto de competencia inclúe tanto os saberes como as habilidades e as actitudes e vai máis alá do saber e do saber facer, incluíndo o saber ser ou estar”²³.

A través de Eurydice²⁴, uno de los informes más completos que trata la aplicación de las competencias clave a la educación en la Unión Europea, vemos que una competencia es un conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad. Y se añaden tres principios fundamentales para que el término competencia en el régimen del sistema español esté presente:

- Estimular el desarrollo total de la persona.
- Alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad.
- Contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y solidaria.

Cada paso que damos conlleva la revisión en el desarrollo de nuestros enfoques didácticos teniendo en cuenta la legislación del sistema educativo en el que nos movemos²⁵.

Después de discusiones y fusiones de diferentes estudios y debates, la LOE²⁶ incorpora una serie de competencias como elementos básicos para el desarrollo del currículo:

²² Lexislación da Educación Secundaria Obrigatoria en Galicia. Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas de educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 13 de xullo de 2007), p. 39. Disponible en internet en:

<http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXC/Lexislacion/Lexislacion_secundaria_web.pdf>

[Consultado el 25 de septiembre del 2008].

²³ En nuestra traducción personal al castellano sería: “El concepto de competencia incluye tanto los conocimientos como las habilidades y las actitudes y va más allá del saber y del saber hacer, incluyendo el saber ser o estar”.

²⁴ Aspectos que se visualizan de una manera más gráfica en V.V.A.A. “Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación secundaria obrigatoria”. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica, 2002. Y disponible en internet en: <<http://http://www.eurydice.org.pdf>> [Consultado el 28 de septiembre del 2005].

²⁵ Para realizar el informe Eurydice se tuvo en cuenta la LOGSE, ley ya reformada. En lugar del término de competencia teníamos el de capacidades, y éste se encontraba entre uno de los objetivos principales a tener en cuenta en la etapa de la educación secundaria obrigatoria. Con referencias consultadas que son las siguientes: MEC (1989A). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. MECD (2001). *El Desarrollo de la Educación. Informe Nacional de España 2001*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

²⁶ Lexislación da Educación Secundaria Obrigatoria en Galicia. Decreto 133/2007, do 5 de xullo, *Op.Cit.*. (nombrada anteriormente su disposición en la web), y también en *Lexilación de Educación Secundaria de*



1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadanía.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Cada una de estas definiciones quedan ampliadas en el contexto del marco de la ley orgánica de educación secundaria así como es función de la administración educativa de cada comunidad autónoma de ampliar dichas competencias con el fin de aplicar en cada currículo las mismas²⁷.

Conocidas varias definiciones nos atrevemos a preguntarnos si realmente cada término de los que se están utilizando lo tenemos aplicado e interiorizado en nuestra práctica docente. En nuestras clases de música, ¿tenemos en cuenta el término competencias? ¿O simplemente lo tratamos de aplicar porque nos lo impone la ley y nos adaptamos al sistema? A lo largo de la exposición iremos respondiendo desde nuestra aportación con las experiencias didáctico- musicales que presentamos en este trabajo.

Hay una definición del Parlamento Europeo que utiliza un término que nosotros consideramos básico para la interrelación de muchos de los objetivos que nos marcamos a la hora de introducir las competencias en nuestra práctica docente: “combinación”. La definición completa es la siguiente: “Combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuada al contexto. Las competencias clave son aquellas que las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”²⁸.

Somos conscientes que en formación del alumnado nosotros tenemos y debemos tener la capacidad de *combinar* la realidad social con la educativa, para que si establecemos este paralelismo de una manera natural la salida de los discentes al mundo exterior sea más real e integradora. Como se expone legislativamente hablando cuando se trata la

Galicia. Santiago de Compostela: Tócalo Artes Gráficas, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2008, pp. 39-54.

²⁷ Anexo I de la *Lexilación de Educación Secundaria de Galicia. Op.Cit.*, pp. 55 y ss.

²⁸ GIRÁLDEZ, Andrea. *Op.Cit.*, p. 22.



finalidad de la educación secundaria²⁹: La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que o alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en aspectos humanísticos, artísticos, científico y tecnológicos; desenvolver y consolidar hábitos de estudio y de trabajo; prepararlo para su incorporación y estudios posteriores y para su inserción laboral y formarlo para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos y ciudadanas³⁰.

Como hemos indicado en la introducción, la etapa en la que nos desenvolvemos es la de educación secundaria, en al ámbito musical y conscientes de los cambios educativos a nivel de legislación, que desgranamos líneas atrás como parte de la desmotivación a nivel docente en cuanto a adecuación de objetivos y contenidos. Mantenemos que las aplicaciones didácticas que presentamos constituyen una realidad en el desarrollo de las mismas y favorecerá a alcanzar mejores resultados desde el primer escalón que es nuestra aula. No nos importa tanto las pruebas y resultados que se obtengan al evaluar nuestra área pero sí que mantenemos la pretensión de favorecer a que los alumnos estén más preparados ya no solo en el aspecto musical si no en otras áreas desde nuestra aula de música. Los datos nos aportan en un primer momento una reflexión conjunta que hace que se busquen opciones con más calidad de la cuantificación de los resultados.

Acabamos de exponer que en la finalidad de la educación secundaria en la que se nombra la formación artística, también la competencia cultural y artística va a tener su evaluación³¹:

²⁹ Preámbulo de la *Lexilación de Educación Secundaria de Galicia*. *Op.Cit.*, p.17.

³⁰ Traducción personal al castellano del Currículo de la Lexilación de Educación Secundaria de Galicia. *Op.Cit.*, p.17.

³¹ Desde el Consejo Escolar del Estado bajo el sello y la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia se ha elaborado un documento en el que se aglutinan los aspectos más relevantes en cuanto a la aplicación y el calendario explícito de las competencias básicas en las CCAA y en España.

Disponible en internet en

<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43573/es/contenidos/informacion/did2_topaketak/es_topaketa/adjuntos/P2-Estado_0710.pdf> [Consultado el 7 de febrero del 2007].

	Competencias	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
4º EP	<i>Principal</i>		1			2			3	
	<i>Complementarias</i>	Piloto	2 y 3			1 y 3			1 y 2	
	<i>Otras</i>		4 y 5			6 y 7			4 y 8	
2º ESO	<i>Principal</i>			1			2			3
	<i>Complementarias</i>	Piloto		2 y 3			1 y 3			1 y 2
	<i>Otras</i>			4 y 5			6 y 7			4 y 8
PISA			Lectura			Matemáticas			Ciencia	

1: Competencia en comunicación lingüística.
 2: Competencia matemática.
 3: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
 4: Tratamiento de la información y competencia digital.
 5: Competencia social y ciudadana.
 6: Competencia cultural y artística.
 7: Competencia para aprender a aprender.
 8: Autonomía e iniciativa personal.

Fig. 7. Periodización de la evaluación de la competencias básicas

Consejo Escolar del Estado

Como podemos observar en esta segunda tabla, dentro de las líneas que se han seguido antes de la aplicación de este calendario, en las disposiciones legislativas no se contemplaban una valoración de los resultados a tan largo plazo por lo que el margen de una estabilización del sistema educativo parece estar servido a las manos de una adaptación que como apuntaba líneas atrás todavía no estamos debidamente preparados.

	Competencias		2013
4º EP	<i>Principal</i>	4: Tratamiento de la información y competencia digital. 5: Competencia social y ciudadana. 6: Competencia cultural y artística. 7: Competencia para aprender a aprender. 8: Autonomía e iniciativa personal.	
	<i>Complementarias</i>		
	<i>Otras</i>		
2º ESO	<i>Principal</i>		2
	<i>Complementarias</i>		1 y 3
	<i>Otras</i>		6 y 7

Fig. 8. Evaluación de la competencias cultural y artística

Consejo Escolar del Estado

Del informe PISA, haremos referencia en el capítulo siguiente al ser un estudio internacional más general; lo hemos tenido en cuenta dado que le da especial relevancia a la lectura y nosotros, desde nuestras aplicaciones tintamos las mismas a través del desarrollo del proceso lector.

Del área de música en diferentes contextos a la realidad del sistema español vigente hemos extraído, yendo de lo general a lo específico, la importancia o más bien la presencia del área de música en algunos países europeos para luego finalmente acabar en España y más concretamente en la comunidad autónoma de Galicia. Para ello se han tenido en cuenta los informes nacionales de quince países de la Unión Europea una vez que se presentaron cada uno de sus *curricula*³²:

- En Bélgica (comunidad francesa) para adquirir las competencias básicas se encuentra la educación artística aunque el área de música no tiene su presencia entre las ocho áreas que se consideran obligatorias en la educación secundaria obligatoria.
- En Bélgica (germanoparlante) la presencia de música se halla como obligatoria en los seis primeros años de música, si encasillamos tal manifestación en el término “trabajos manuales y artísticos” pero en la etapa de secundaria ya no existe esta obligatoriedad.
- Bélgica (comunidad flamenca) para adaptar sus contenidos a las competencias se dividieron en categorías, la de música estaría más identificada con la categoría de agilidad mental, en la subcategoría 11: creatividad e inventiva. Dentro del currículo común para alcanzar los objetivos de la enseñanza obligatoria la materia de arte y música y los objetivos que hay que alcanzar están igualmente fijados para los cinco temas transversales: aprender a aprender, destrezas sociales, educación para la ciudadanía, educación para la salud y educación ambiental.
- En Dinamarca encontramos que haga referencia explícita de aspectos musicales artísticos en una de sus competencias: la competencia de la creación y la innovación.

³² Red Europea de Información y Educación. Documento publicado por la Unidad Europea de Eurydice con la ayuda económica de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura). Texto finalizado en octubre del 2002. *Op.Cit.*, en pp. 45-175. [Consultado el 28 de septiembre del 2005].



- -En Alemania para la adquisición de las competencias establece que música debe ser obligatoria u optativas ofertadas entre los cursos 5º a 10º, pero no tenemos una competencia específica que se refiera al marco artístico.
- -En Grecia no se emplea de forma explícita el concepto de competencia clave pero sí el de capacidades. De forma concreta establece tres dimensiones generales en los que la música tiene un peso especial. Sería la interrelación entre la ciencia y el arte, y la vida diaria: esta dimensión se centra en el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad de cuestionar y de tratar el impacto (positivo y negativo) de la aplicación de la ciencia y del arte a las distintas áreas de la actividad humana. Teniendo en cuenta las tres dimensiones, de la que hemos especificado solamente una se elaboraron diez competencias de la que destacaríamos la siguiente: la competencia de la invención creativa y una percepción “ sensible del arte” , así como la aceptación positiva y la creación de arte.

España	Unión Europea
Competencia lingüística	Comunicación en lengua materna Comunicación en lengua extranjera
Competencia matemática	Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología
Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	
Tratamiento de la información y competencia digital	La competencia digital.
Aprender a aprender	Aprender a aprender
Competencia social y ciudadana	Las competencias sociales y cívicas.
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.	El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa.
Competencia cultural y artística	La conciencia y la expresión culturales.
Fig. 9. Comparativa entre competencias de España y la Unión Europea	Informe Eurídice

Teniendo en cuenta las reflexiones y propuestas realizadas por la OCDE y la unión europea, se incorpora el concepto de competencias en la última reforma del sistema educativo³³. El siguiente paso es que dichas las competencias básicas se apliquen en

³³ GIRÁLDEZ, A: *Op.Cit.*, p. 26. En una nota a pie de página se comenta: “En el momento que se finalizó el estudio, sólo tres países habían incluido competencias clave en sus currículos: la comunidad francesa de Bélgica, Portugal y Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia). Por su parte, Alemania, Luxemburgo, Austria, Irlanda del Norte, la comunidad germano parlante y la comunidad flamenca de Bélgica tenían previsto incluir explícitamente el concepto de “competencia clave” en los objetivos de sus sistemas educativos. En España el término no se utilizaba, y en su lugar se empleaba la expresión

cada comunidad autónoma, en nuestro caso concreto en la comunidad de Galicia³⁴. Por el orden que se acordó en la Unión Europea³⁵:

1. La competencia en comunicación lingüística:

La música ayuda, así como otras áreas para enriquecer los intercambios comunicativos y la adquisición y el uso de vocabulario musical básico. También colabora con la integración del lenguaje musical y el lenguaje verbal y la apreciación del enriquecimiento que esta interacción general.

2. La competencia matemática.

La música contribuye a las habilidades matemáticas, sacar a la luz la necesidad del manejo de los principios matemáticos para la comprensión de los elementos básicos del lenguaje musical: la relación entre las figuras, el compás, el timbre o las agrupaciones de sonidos en diferentes tipos de escalas.

Por otro lado, no podemos olvidar la relación que tienen las matemáticas y la física con corrientes musicales como la música aleatoria, algorítmica, la estocástica y la fractal.

3. Competencia en conocimiento y la interacción con el mundo físico.

En cuanto a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico en la disciplina de la Música celebra su contribución a la mejora de la calidad del medio ambiente, identificando y reflexionando sobre el exceso de ruido, la contaminación acústica y el uso indiscriminado de la música con el objetivo de crear hábitos saludables.

Al mismo tiempo, el contenido relacionados con el uso terapéutico de la música y del uso correcto de la voz y el aparato respiratorio, no sólo para lograr resultados óptimos, sino también para prevenir problemas de salud.

4. Tratamiento de la información y competencia digital.

El uso de los recursos tecnológicos en el campo de la música proporciona los conocimientos y el dominio básico de hardware y software musical, los diferentes formatos de audio y técnicas de procesamiento digital de audio y grabación de sonido relacionados, con la producción de mensajes musicales, audiovisuales y multimedia. También favorece su uso como una herramienta para procesos de autoaprendizaje y su posible integración en actividades de ocio.

Además, la obtención de información de la música requiere de habilidades relacionadas con el procesamiento de información aunque desde esta materia,

“capacidades” para referirse a las aptitudes inherentes que posee toda persona y que puede desarrollar para adquirir nuevos conocimientos y habilidades a lo largo de su vida. El desarrollo de estas capacidades se señalaba como uno de los principales objetivos de la educación estipulados en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)”.

³⁴ Traducción personal del gallego procedente del *Currículo de la Lexilación de Educación Secundaria de Galicia. Op.Cit.*, pp.158-160.

³⁵ Cfr. V.V.A.A. “Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación secundaria obligatoria”. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica, 2002, < <http://www.eurydice.org.pdf> >[Consultado el 28 de septiembre del 2005].



merece especial consideración el uso de productos musicales su relación con la distribución y derechos de autor.

5. Competencia social y ciudadana.

La participación en actividades musicales y el movimiento de diversos tipos, especialmente los relativos a la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. La participación en experiencias musicales colectivas, música y movimiento le da al estudiante la oportunidad de expresar sus propias ideas, valorar la de los demás y coordinar sus acciones con otros miembros del grupo asumiendo la responsabilidad en el logro de un resultado.

6. Competencia cultural y artística.

El campo de la música contribuye de manera directa para adquirir estas habilidades en todos los aspectos que la configuran. Fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales a través de experiencias perceptivas, expresivas y de conocimientos de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos. Puede aumentar las actitudes abiertas y respetuosas y aportar elementos para la preparación de juicios fundamentados respecto a las diversas manifestaciones musicales, estableciendo conexiones con otros lenguajes artísticos y con contextos social e histórico a los que pertenece cada obra.

7. La competencia para aprender a aprender.

Se puede centrar en mejorar las capacidades y destrezas esenciales para el aprendizaje guiado y autónomo como la atención, concentración y memoria, al tiempo que se desarrolla el sentido del orden y del análisis.

8. Autonomía e iniciativa personal.

Se consigue mediante el trabajo cooperativo y la capacidad para planificar y gestionar proyectos. La interpretación y la composición son dos claros ejemplos de actividades que requieren de una previa planificación y toma de decisiones para obtener los resultados deseados.

Por otra parte, en aquellas actividades relacionadas especialmente con la interpretación musical, se desenvuelven capacidades y habilidades tales como a perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, siendo estos factores clave para la adquisición de esta competencia. Non se puede olvidar tampoco que la organización y realización de actividades musicales en centro escolar requiere la utilización de habilidades sociales para trabajar en equipo con el fin de llevar a cabo un proyecto común: ponerse no lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar, negociar e trabajar de forma cooperativa y flexible para el bien común.

Por ello, y teniendo en cuenta el marco teórico y legislativo en el que nos movemos, algunas de las propuestas didácticas no se encuentran dentro del contenido general que

nos ofrecen los libros de texto; complementan, nunca sustituyen, la formación de nuestro alumnado contribuyendo de esa manera a la adquisición de las competencias. Los materiales y la manera de tratarlos se adapta dependiendo del nivel en el que impartamos, buscando a través del currículo y los objetivos de la etapa un resultado más enriquecedor en cuanto a motivación y adquisición de conocimientos musicales.

Y retomando el concepto de competencia, adaptado a la comunidad autónoma de Galicia, en la que se decía que incluye tanto los conocimientos como las habilidades y las actitudes y va más allá del saber y del saber hacer, incluyendo el saber ser o estar.

Aunque son muchos los términos que aglutina, muchas de las actividades que realizamos nos llevan a darnos cuenta de que no hace falta hablar de competencia para saber que nuestros objetivos sí persiguen la formación integral del individuo en muchos campos, ya que debemos a este concepto el hecho de fragmentar en todas las áreas la contribución y especificación de cada materia a los campos delimitados. Estamos ante dos tipos de definiciones, una semántica y la última funcional en cuanto a la especificación en cada ámbito.

Y a pesar de que el ámbito artístico se encuentra presente en los debates de actualidad educativa, no solo en nuestra comunidad autónoma sino a nivel estatal y europeo, no es considerada como principal, ni complementaria sino como otras. Veamos el cuadro siguiente:

	Competencias		2013 :
4º	Principal	4: Tratamiento de la información y competencia digital.	
EP	Complementarias	5: Competencia social y ciudadana.	
	Otras	6: Competencia cultural y artística.	
2º	Principal	7: Competencia para aprender a aprender.	2
ESO	Complementarias	8: Autonomía e iniciativa personal.	1 y 3
	Otras		6 y 7

Otras: una vez en el ciclo de nueve años de cada etapa.

Fig. 10. La competencia cultural y artística Consejo Escolar

Si comparamos con lo que el texto del informe general dice de otras materias³⁶:

En todos los años en los que se lleve a cabo la evaluación general de diagnóstico de una etapa se evaluarán las competencias básicas siguientes:

³⁶ Informe del Consejo Escolar del Estado. *Op.Cit.*, p.14.

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

En cada una de las tres aplicaciones trienales del ciclo de nueve años, una de estas tres competencias se evaluará como competencia principal y las otras dos como complementarias, de modo que en el ciclo cada una de estas tres competencias hayasido evaluada como principal una vez.

A pesar de manifestar y sentir un rotundo rechazo como docentes a la visión que tiene el Estado de nuestro ámbito musical y conscientes de la realidad en la que nos movemos, moldeamos a través de nuestra área un perfil más claro de la aplicación de otras competencias a través de contenidos musicales.

Relación de la competencia artística y cultural con nuestros objetivos.

¿Que definición adopta el docente del término de competencia para llevar a cabo sus propuestas didácticas? ¿ Cómo asumimos, dado el grado de importancia que le concede el Estado a nuestra materia de música, el desarrollo de nuestra enseñanza en competencias? Uno de los pasos que damos son el de relacionar de forma directa nuestras prácticas con lo que se expone en el marco de la competencia cultural e artística³⁷.

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales, artísticas y deportivas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a las distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego las habilidades del pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas e sentimientos propios y ajenos;

³⁷ Traducción personal del gallego procedente del *Currículo de la Lexilación de Educación Secundaria de Galicia. Op.Cit.*, pp.50-51.

encontrar fuentes, formas y vías de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades e producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, hace falta disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora, así mismo, el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además, supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad, atendiendo a la mentalidad y a las posibilidades técnicas de la época en que se crean, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, de las modas y de los gustos, así como la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos desempeñaron y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige, así mismo, valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En resumen, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias. Implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales, artísticas y deportivas; la aplicación de las habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica cara a la diversidad de expresiones artísticas y culturales; el deseo y la voluntad



de cultivar la propia capacidad estética y creadora, así como el interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de las otras del resto de España.

Teniendo en cuenta esta cita traducida al castellano y que se encuentra recogida en la legislación oficial de la educación secundaria obligatoria, más concretamente, referida a la competencia cultural artística, extraemos de su contenido los aspectos a través de los cuales nos sentimos identificadas, conscientes de que desarrollamos esta competencia pero que se necesita la profundización en cada una de los aspectos que trata.

Desde el momento en que se nombra la palabra “manifestaciones” no podemos evitar relacionar con cada una de las expresiones que utilizamos en nuestras aplicaciones didácticas, todas configuran manifestaciones diferentes de aspectos culturales que rodean tanto a los textos como a los visionados cinematográficos siguiendo por la representación de varios ejemplos concretos para poder desarrollar la habilidad de sentir la obra de una manera más perceptiva e individualizada. ¿No lo hacemos con cada uno de los ejemplos que exponemos y a través de los cuales realizamos unos exhaustivos pasos de análisis?

De ahí nuestra necesidad de plasmar a través de varios planos, literario, audiovisual y musical cada obra modelo que utilizamos.

Líneas atrás comentábamos que era fundamental la utilización de mecanismos de presentación tecnológicas que van más allá del círculo que pueda acaparar el docente, la imaginación tiene cabida a la hora de presentar aspectos musicales a través de las gráficas y por consecuencia mostrar otra línea de percepción musical de la que se desprende enfoques diferentes y enriquecedores.

Y se nombran, dentro de esta competencia, los verbos apreciar y disfrutar que son, desde nuestro punto de vista, la base para desarrollar cualquier proyecto educativo y extensibles a su vez al resto de las competencias que también deben de ir implícitas en nuestras actividades musicales. Desde nuestra área artística tratamos de que el respeto sea una de las banderas para poder entender las diferentes manifestaciones y libertades compositivas existentes y yendo más allá, quisimos poner de manifiesto esta idea a través del tratamiento de dos mundos diferentes, el fantástico y el real, para que en la puesta en práctica de las experiencias didáctico musicales que presentamos tuvieran

cabida los diferentes gustos personales, sus interpretaciones y representaciones diferentes que aportan al resultado final una riqueza envidiable.

Recorriendo a varios especialistas que tratan el término de competencias de una manera exhaustiva, después de analizar aspectos relevantes de informes especializados que focalizan sus estudios en dicho término y teniendo en cuenta la competencia cultural y artística, que engloba similitudes evidentes con nuestra área de música, nos atrevemos a definir competencia como la aplicación de los conceptos que impartimos a la realidad que nos rodea mediante mecanismos que permitan la evaluación y revisión de dichos conocimientos. No buscamos con esta definición rodear y contextualizar cada una de las actividades que presentamos pero sí tenerla en cuenta para comprender que en todas va implícito la búsqueda del desarrollo individual del alumno para que éste pueda aplicar y desarrollar de una manera autónoma y personal cada concepto adquirido.





CAPÍTULO 2

**MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.
BÚSQUEDA DE UN MODELO PEDAGÓGICO
MUSICAL QUE COMPLEMENTE LA
PRÁCTICA DOCENTE**



MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN. BÚSQUEDA DE UN MODELO PEDAGÓGICO MUSICAL QUE COMPLEMENTE LA PRÁCTICA DOCENTE	CAPÍTULO
	2

2.1 ELEMENTOS CLAVE PARA EL DESARROLLO DE UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA

Combinación de un marco realista y fantástico en un lenguaje literario y musical.

La relación literatura y música desde dos marcos, el realista y el fantástico son el motor con el pretendemos completar contenidos musicales que se imparten en la educación secundaria obligatoria en la disciplina de música.

Esta unión le confiere a lo que presentamos una línea en la que se aunan dos lenguajes, el literario y el musical para buscar el máximo partido de cada una de nuestras experiencias musicales. Las obras literarias que escogimos y su transformación en el medio audiovisual van a ser el reflejo en el que miramos y llevamos a cabo nuestras experiencias didácticas recortando por momentos la distancia que separa la temática realista y fantástica. Una temática diferente pero en la que tratamos de aglutinar características comunes que llevan, a través del desarrollo en competencias, a sacar el máximo partido de la expresión más pura de las habilidades creativas y perceptivas del alumnado.

Y dado que hablamos de lenguaje cabe intercalar en el presente estudio la relación que establece Escobar³⁸ en su tesis doctoral acerca de las similitudes de estos lenguajes:

³⁸ ESCOBAR, M^a Dolores. *Op.Cit.*, p. 45



LENGUAJE	MÚSICA
ES COMÚN A TODOS LOS SERES HUMANOS	ES COMÚN A TODOS LOS SERES HUMANOS
APARECE EN LA INFANCIA Y SE PERFECCIONA CON LA PRÁCTICA	APARECE EN LA INFANCIA Y SE PERFECCIONA CON LA PRÁCTICA
SIRVE PARA COMUNICAR	SIRVE PARA COMUNICAR
SE COMPONE DE:	SE COMPONE DE:
FONÉTICA	SONIDOS
SINTAXIS	ESTRUCTURAS
SEMÁNTICA	SIGNIFICADOS

Fig. 11. Características comunes entre la música y el lenguaje.

M^a Dolores Escobar

Presencia de la interdisciplinariedad en nuestro estudio

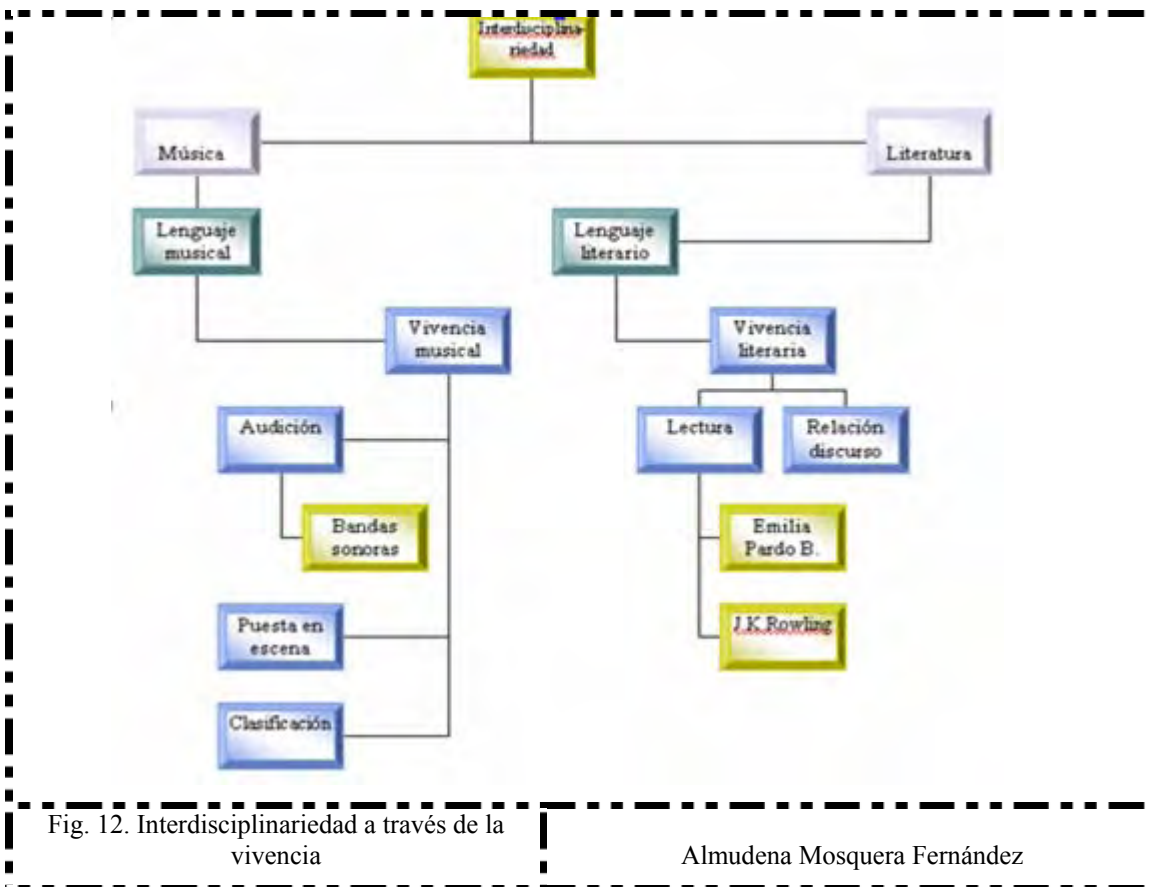
Con tal explicación contesta a una pregunta que tanto la autora como nosotros nos hicimos ¿La música es un lenguaje? Partiendo de esta afirmación, en la que estamos totalmente de acuerdo, volvemos al término de interdisciplinariedad que muchos autores trataron de definir. A pesar de que no es punto de profundización de nuestro estudio, sí cabe señalar los que de alguna manera especial nos llamaron más la atención, ya que los hemos tenido en cuenta para determinar de alguna manera la línea de nuestras aplicaciones.

Y ya no solo pensando en disciplina como materia sino en disciplina como parte de contenido de otra área impartida en la nuestra.

El término de interdisciplinariedad podemos tratarlo desde el ángulo de varias definiciones:

La convención de que la relación que establecemos entre literatura y música favorece al discente se ve reforzada con la visión de Piaget que define interdisciplinariedad como

intercambios enriquecedores entre disciplinas. establecemos a partir de esta idea un vínculo que sirve de base para nuestro estudio³⁹.



Hemos elaborado el siguiente esquema teniendo en cuenta varios elementos indispensables para aplicar un modelo didáctico. Los pasos que hemos seguido responder al hecho de buscar a través de términos intrínsecos en el ámbito musical la base para profundizar a través de los medios audiovisuales. Esta combinación hace que cada uno de los aspectos tratados encaje perfectamente en un modelo de interdisciplinariedad teniendo presente la literatura, el cine, la música y aspectos que se desprenden de aplicaciones didácticas y que perfilan líneas conceptuales de otras materias como historia, arte, ciencias naturales... Dependiendo de los virajes que moldeamos a la hora de elaborar las experiencias didácticas.

³⁹ Este tema es objeto de una profunda reflexión en PIAGET, J. “ La epistemología de las relaciones interdisciplinarias”. APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A. Y MICHAU, G (ed.). *Interdisciplinariedad. Problemas en la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1979.

La audición: nuestro punto de partida.

Uno de esos términos es la audición, supone desde nuestro punto de vista la base sólida a través de la cual trabajamos otros aspectos de lenguaje musical que nos ayuda por un lado a consolidar conocimientos ya adquiridos y por otro a profundizar a través del ejercicio práctico de la parte auditiva, completando uno de los pilares más importantes en el ámbito musical. Autores como Jos Wuytack⁴⁰ profundizan en el aspecto relativo a la audición centrándose principalmente en trabajos de musicogramas que han servido de referencia a muchos docentes que encuentran en este tipo de práctica un ejemplo idóneo para explicar conceptos musicales.

Nosotros ya hemos dejado constancia desde las primeras líneas del estudio que presentamos que la audición es la base de nuestro trabajo y somos conscientes que a través de las experiencias didáctico musicales que presentamos las posibilidades que ofrece la audición nos posibilita la creación de herramientas visuales que nos ayudan a expresar la transformación de lo que visualizamos⁴¹. En los capítulos dos y tres dejamos constancia a través de gráficas y de musicogramas cómo podemos transformar lo que escuchamos y vemos trasladándolo al plano tecnológico. Estudios que profundizan en las representaciones de musicogramas parten del autor citado líneas atrás⁴², ya que a partir de él se elaboran modelos personalizados profundizando en estos aspectos representativos y visuales, diferenciando aspectos de uno y otro⁴³, y entre los que iremos intercalando nuestro punto de vista desde el trabajo que presentamos en nuestro estudio.

Si establecemos una relación con aspectos que dichos estudiosos han tratado a través de la audición y del musicograma es porque encontramos un símil en algunos de los procesos que trabajamos dado que nuestra base es la audición; aún trabajando varios planos tratamos de hacer del musicograma y de las representaciones musicales a través de las gráficas, una herramienta para trabajar tanto la literatura como el cine señalando aspectos musicalmente hablando relevantes. Por eso, compartimos la idea de que el

⁴⁰ WUYTACK, J. y BOAL-PALHEIROS, G. M. (2009): “Audición musical activa con el musicograma”. *Eufonia* 47. (2009), pp. 42-55.

⁴¹ WUYTACK, Jos. *Audición musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1996.

⁴² MENDOZA PONCE, José. *El musicograma y la percepción de la música*. Universidad de Huelva 2010. Cfr. <<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2948/b15124691.pdf>> [Consultado el 2 de octubre del 2010].

⁴³ Cfr. MENDOZA PONCE, José. *Op.Cit.*

musicograma de Wuytack lo debería realizar el profesor, pero contando con la colaboración del alumno que es fundamental (ya que hay parámetros que pueden ser estudiados desde la perspectiva de los estudiantes y la realización del musicograma correspondería a ellos); así mismo, también hemos comprobado cómo los niveles de dificultad son diversos y la profundidad con la que se realiza el análisis debe adecuarse a las características y formación del destinatario. Si el alumno es el que tiene que hacer el trabajo a partir de la audición, también debería ser su responsabilidad la toma de decisiones con respecto a los objetivos planteados desde el comienzo.

Pensamos que desde la contribución de nuestro estudio la labor del profesor es fundamental a la hora de hacer tanto un musicograma con unas representaciones gráficas de los parámetros del sonido que especificaremos más adelante pero tratamos de combinar la presentación del profesor con la cooperación y trabajo del alumnado que posibilite a éste el desarrollo en la competencia de autonomía e iniciativa personal a la vez que la competencia digital cuyas posibilidades avanzan a pasos agigantados.

El modelo de Wuytack está pensado para la utilización en la enseñanza obligatoria. El modelo que presentamos es más abierto a destinatarios diversos: desde ese mismo estudiante de primaria o secundaria hasta el de conservatorio en sus distintas etapas de formación, al oyenteaficionado con formación diversa o incluso al músico profesional. Los códigos de significación utilizados permiten ahondar tanto como seanecesario en los distintos elementos a estudiar⁴⁴.

Desde el principio y se pone de manifiesto ya en el título del trabajo lo ubicamos en la educación secundatia obligatoria pero, como se verá en el modelo de evaluación, desarrollo de competencias, visualizaciones y posibles transformaciones y comparaciones de los presentes análisis musicales se pueden dirigir a niveles más altos dependiendo de la formación del oyente a quién va dirigido.

Wuytack basa la realización en una coordenada de compases utilizados en la partitura de las piezas. Quizás de esta manera se resuelve el problema de elegir una versión concreta, al tener la misma configuración sea cual fuere la interpretación seleccionada, pero las dimensiones que resultan en la estructura no son reales. Un movimiento rápido puede necesitar muchos compases para su plasmación y puede generar confusión en el destinatario. Utilizando una coordenada con el tiempo real nos aproximamos de manera más precisa al fenómeno sonoro tal como lo percibimos en la audición y el musicograma debe ser una herramienta didáctica que nos acerca a la música tal como se escucha y no como se escribe⁴⁵.

⁴⁴ Cfr. MENDOZA PONCE, José. *Op.Cit.*

⁴⁵ Cfr. MENDOZA PONCE, José. *Op.Cit.*

Nosotros especificamos la secuenciación del ejemplo señalado y establecemos comparaciones entre los resultados obtenidos de la fuente sonora original con las transformaciones en nuestro programa de informática a través de las cuales podemos establecer otra representación visual.

Wuytack es reticente a incluir elementos de armonía o textura, posiblemente porque no considera que sean parámetros a estudiar en las etapas de educación obligatoria. Sin embargo, es posible su estudio incluso en estas etapas, pues en muchos casos contribuyen en buena medida a la generación de formas y no tiene por qué ser complicado. La armonía de las canciones infantiles es muy simple y la de la música comercial que escuchan los adolescentes también (salvo excepciones). En otros estilos depende de muchos factores pero, por lo general, un nivel mínimo de aproximación no sólo es posible, sino aconsejable⁴⁶.

A la hora de hacer nuestras representaciones dependiendo del modelo que utilicemos podemos llegar a visualizar la textura de algunos de los ejemplos si comparamos y superponemos líneas melódicas y tímbricas.

Wuytack establece varios planos para la información de los diversos parámetros a estudiar. En el modelo que presentamos, toda esta información estaría dentro de los límites de las secciones que configuran la estructura de la pieza. Es más cómodo para el ojo que toda la información esté en un mismo plano o en planos muy cercanos, pues de lo contrario obliga a fijarse en cada uno por separado en las distintas audiciones de la pieza⁴⁷.

Utilizamos un modelo de análisis que nos permite estudiar desde lo específico a lo general, pero si queremos concretar nos fijamos especialmente en las cualidades del sonido, en el timbre que escuchamos o transformamos y en lo que visualizamos, tres planos que no están trabajados de forma independiente sino que tratan de acercarse de una manera más natural pero desde pequeños fragmentos anteriormente secuenciados.

En el modelo de Wuytack se hace referencia obligada a los mismos elementos en mayor o menor medida. Sin embargo, cada musicograma debe abordar unos parámetros concretos en función de los objetivos que se persigan. No aporta información relevante el estudio de la armonía en un tema con variaciones, pues la estructura armónica suele ser la del tema sobre el que se hacen las variaciones. Hay que centrarse en otros elementos que implican el

⁴⁶ Cfr. MENDOZA PONCE, José. *Op.Cit.*

⁴⁷ Cfr. MENDOZA PONCE, José. *Op.Cit.*

verdadero interés de esta forma como el variado tratamiento melódico o el uso de la instrumentación, cuando procede⁴⁸.

Nuestras adaptaciones así como el tratamiento de las que han sido ya adaptaciones al piano como es el caso de algunos ejemplos que proponemos de Harry Potter, buscan centrarse precisamente en los elementos más importantes sin que nos perdamos por un campo complicado de estructuras armónicas que no permitan visualizar aspectos del lenguaje musical no conocido o más complicado para la base musical de nuestros alumnos de educación secundaria.

Para Jos Wuytack es necesario que el alumno tenga un ejemplar del musicograma de menor tamaño que el que presenta el profesor. Pensamos que es innecesario y no permite que el alumno siga visualmente el curso de las obras a través de las indicaciones que el profesor hace sobre el grande. Es más pedagógico centrar la atención de un único ejemplar de gran tamaño para que la atención del alumno no se disperse ni se pierda. Solamente consideramos que sería útil si hubiese que hacer correcciones o añadidos al original a partir de sugerencias o de una nueva lectura⁴⁹.

Aquí estamos en la línea del segundo autor dado que pensamos que no debe haber diferencia jerárquica a la hora de analizar aspectos musicales de los ejemplos que trabajamos con respecto a la relación profesor alumno. Nuestras aplicaciones parte de una exposición breve en el proyector del aula de música o en el caso de estar trabajando en el aula de informática en el proyecto de ésta y cada visualización de lo trabajos realizados por alumnos llevan el mismo camino de tal forma que todos y al mismo tiempo centramos la atención en un punto concreto.

La audición es para nosotros fundamental si tenemos en cuenta que el primer paso que llevamos a cabo consiste en revisar auditivamente cada uno de los ejemplos musicales que salen en las obras que escogimos y a partir de ellos establecemos la relación literaria, musical y audiovisual.

La importancia de la audición la encontramos reflejada también en uno de los bloques de contenidos de la comunidad educativa de Galicia, es más, encabeza los cuatro bloques de contenidos en los que se fracciona la materia de música:⁵⁰

⁴⁸ Cfr. MENDOZA PONCE, José. *Op.Cit.*

⁴⁹ Cfr. MENDOZA PONCE, José. *Op.Cit.*

⁵⁰ Cfr. los cuatro bloques (en nuestra traducción personal al castellano) en la *Lexislación de la Educación Secundaria en Galicia, Op.Cit.*, pp. 157ss.

a) Bloque 1: La escucha .

La escucha engloba la percepción y la introspección analítica que completa y da sentido a la percepción formal, tímbrica, rítmica, etc. de la música. En esta etapa, el alumnado está en condiciones de desenvolver las capacidades que le permitan escuchar activamente y comprender globalmente distintas manifestaciones musicales, producidas en períodos históricos precedentes, en los momentos actuales y en la propia aula de música.

De los otros tres bloques de contenidos : la interpretación, la creación y los contextos musicales también queremos hacer referencia dado que los tenemos en cuenta a la hora de aplicar la ficha didáctica que elaboramos.

b) Bloque 2, la interpretación y el bloque 3 que engloba la creación:

Se refiere a la capacitación del alumnado para que este sea quien de desenvolver, bien individualmente, bien con sus compañeras y compañeros acciones musicales que impliquen la voz, los instrumentos y el movimiento. Mediante el desarrollo de estas capacidades se trata de facilitar la consecución de un dominio básico de técnicas vinculadas a el canto, la interpretación instrumental, individual y de grupo, y las que conducen al movimiento y la danza.

d) Bloque 4 :Los contextos musicales.

El bloque de contextos musicales, incluye contenidos relacionados con los referentes culturales de las músicas y de su papel en los distintos contextos sociales y culturales, es decir, que el bloque se vertebra a partir de unos contenidos referenciales a través de los cuales pivota la historia de la música occidental en que se inserta nuestra tradición musical.

Queremos poner de relieve de entre algunas de las experiencias personales que al respecto hemos tenido, y que sólo nombramos en la introducción; una experiencia que nos ha ayudado sin duda a delimitar y trabajar aspectos conocidos o que acaparan nuestra atención es la idea de vivenciar la audición y así desarrollar la capacidad de poder transformar la información que recibimos a través de este sentido. Para explicar esta idea nos remontamos a hace algunos años, y viajamos al pasado, en una estancia que hicimos hace unos años por una de las zonas que son cuna de la didáctica musical: Hungría, más concretamente en Keszket; quisiera aquí recuperar y dejar presente una de las experiencias que más me impactó del viaje y que nos llevaron a la búsqueda de llevar a cabo en la práctica docente ejercicios específicos relacionados con el tema auditivo.



Situémonos en el colegio Zoltan Kodaly⁵¹, allí nos dirigimos cuatro compañeras a varias aulas en las que entraríamos de forma individual a observar las clases: metodología, comportamiento, disposición en las clases, horario... Yo entré en la mía, gracias a la separaciones de cristales desde dentro se podían ver las clases de al lado, y eso no despertaba la más mínima distracción por parte de los alumnos, situación que de alguna manera me asombró si tenemos en cuenta el tiempo que se pierde en nuestras aulas para que se centren en la materia, al igual que no llamó la atención que una desconocida estuviese entre ellos, observándolos. Dejando a un lado esta aclaración, de repente, llamaron al profesor y la clase quedó vacía, un niño se levanta sin tener indicaciones del docente que acababa de abandonar el aula, se sitúa en el piano y empieza fila a fila a realizar ejercicios de voz al que todos contestaban, una vez que pasaba su fila de nuevo otra ronda de melodías pero esta vez uno a uno la cantaba y el siguiente tenía que reproducirla e interpretarla en el piano. Mi asombro crecía a pasos agigantados porque mientras uno ejecutaba su melodía el resto escribían en un cuaderno la secuencia melódica y si notaban un fallo se mostraban voluntarios para rectificar o repetir lo que hiciera falta. Sus caras lo decían todo, estaban entusiasmados, entretenidos y agudizando tanto el oído como la atención y la memoria teniendo como base un material musical que muchas veces era improvisado y si no lo era no estaba ni ensayado ni estudiado previamente. Después de un rato llegó el profesor y comenté con él lo que había pasado y él me dijo lo siguiente “ Si no se intenta reproducir lo que escuchamos la música no vivirá, se debe transmitir y no guardarse lo que uno lleva dentro”.

Resulta inevitable, viendo el resultado tan positivo, no intentar poner en práctica, desde la transformación personal que conlleva nuestro enfoque didáctico, el hecho de buscar en alumnos de educación secundaria ese interés que la audición despierta asumiendo como parte esencial en las aplicaciones didáctico musicales que llevamos a cabo. También hacemos con algunas de las melodías que hemos seleccionado una práctica activa del método Kodaly, repasando y practicando su técnica a la hora de interpretar una canción. Cabe recordar que una de las bases que fundamenta la didáctica instaurada por el pedagogo Zoltan Kodaly es la de cantar y transmitir músicas populares ayudándose de la simbología que acompañan los movimientos de las manos, la precisión en la

⁵¹ Beca concedida por la Universidad de Santiago de Compostela en concurso de méritos para realizar unaas prácticas en el prestigioso colegio de Zoltan Kodaly en Kesckemet, Hungría, recibiendo clases intensivas en la escuela avanzada del instituto homónimo entre los meses marzo y junio del año 1998.



ejecución hace que de alguna manera se dosifique la distancia de las alturas a través de las diferentes posiciones a la vez que se fija una mayor concentración a la hora de interpretar.

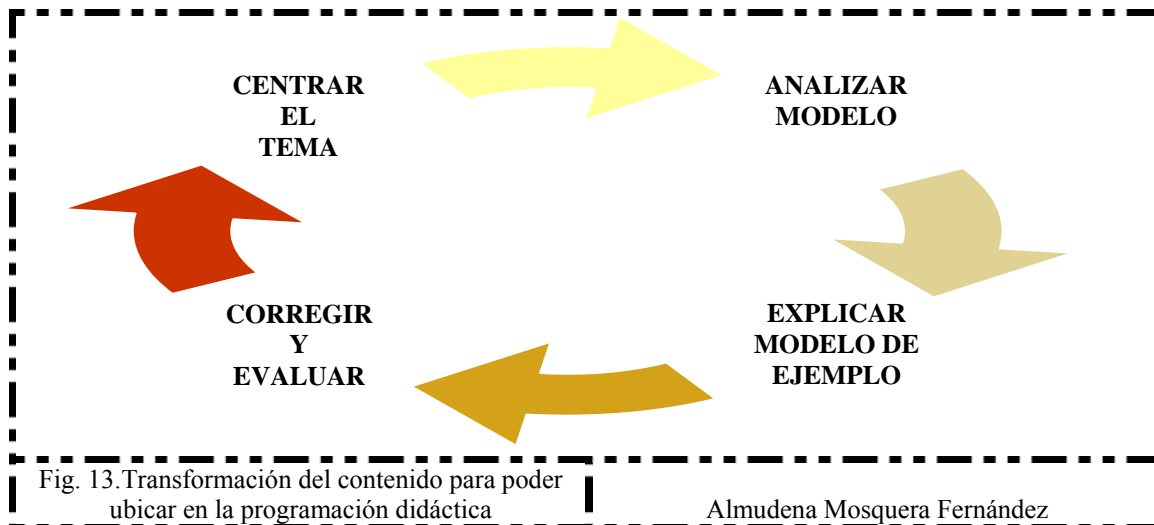


INSTITUTO DE ALTO RENDIMIENTO DE ZOLTAN KODALY⁵²

Nos hacemos eco en las programaciones didácticas pero no de una manera aislada sino bajo el prisma de una programación que se aleje de meros conceptos repetitivos que hacen que los conocimientos no se adecuen a un aprendizaje significativo.

Ya habíamos nombrado al padre del concepto de aprendizaje significativo líneas atrás cuando hicimos una comparativa del aspecto de la interdisciplinariedad y son más autores los que buscan delimitar la información que manejamos para alcanzar unos objetivos más precisos (véase el ejemplo del esquema que proponemos):

⁵² Foto del exterior del centro de alto rendimiento de Zoltan Kodaly a través en el que recibíamos clases de prácticas auditivas de difentes niveles para practicar, en la mayoría de los casos, los dictados tanto rítmicos como melódicos. Son éstos aspectos que, fruto de nuestra experiencia en ese centro extranjero, tenemos en cuenta a la hora de trabajar en ejemplos que exponemos en nuestro trabajo para trabajar precisamente estos dos planos, tanto el melódico como el rítmico.



Y de entre autores que tenemos en cuenta y que se centran en el complejo entramado de explicar la importancia de la audición nos basamos en una referencia del autor Chion, en su estudio sobre la audiovisión, para aplicar los tipos de escucha en nuestros ejemplos. Este autor divide la escucha en tres tipos⁵³:

1) Escucha Causal: Se refiere a la actitud que tenemos cuando queremos conocer la fuente de origen de aquello que escuchamos. Consiste en servirse del sonido para informarse de la causa, en la medida de lo posible, ya que esta escucha puede no resultar muy fiable. Ésta tiene diferentes niveles, desde el nivel de identificación más fácil (por ejemplo una voz que nos es familiar) hasta un nivel de identificación difícil (un sonido que no conocemos).

2) Escucha Semántica: Se refiere a un código que usamos para poder descifrar el mensaje, el significado semántico. El funcionamiento de esta escucha es muy complejo y constituye el objeto de la investigación lingüística y su estudio. Ésta ha intentado distinguir y articular percepción del sentido y percepción del sonido, estableciendo una diferencia entre fonética, fonología y semántica.

3) Escucha reducida: La preocupación reside en escuchar las cualidades y formas propias del sonido. No nos importa de dónde viene el sonido, ni de lo

⁵³ Estos párrafos han sido tomados de la obra CHION, Michael. *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós, 1993. En este estudio Chion explica detalladamente las relaciones entre sonido e imagen, las películas sonoras, los videoclips o los programas de televisión, ya que su tesis se centra en que esos productos no son visualizados meramente sino que se audioven.

Sobre el tema audiovisual Chion es también el autor de estudios imprescindibles como *La voz en el cine* (1982), *La música en el cine* (1997), *El Sonido (Música, Cine, Literatura...)* (1999), *El arte de los sonidos fijados* (2001), etc.

que se está diciendo. Toma el sonido como objeto de observación. Es un tipo de escucha nueva que hace surgir preguntas que antes no se habían, ni siquiera, planteado.

La escucha reducida y la acusmatización (hecho de escuchar un sonido sin ver la fuente sonora) están en concordancia. La situación de escucha acusmática puede modificar nuestra escucha y atraer la atención hacia caracteres sonoros que la visión simultánea de las fuentes nos enmascaran.

A modo de resumen tendríamos la escucha causal (actitud) escucha semántica (código), escucha reducida (preocupación) ésta última en concordancia con el término de acusmatización (escuchar el sonido sin tener la fuente sonora).

La relación que establecemos en nuestras aplicaciones se adapta como horma de un zapato a la idea del autor y estableciendo un símil más directo con nuestras experiencias didáctico musicales identificamos estos términos de la siguiente manera:

- 1) Escucha causal teniendo en cuenta la actitud como la disposición del alumno, lo relacionamos con la primera toma de contacto a la hora de presentar un ejemplo práctico en las aulas.
- 2) Con la escucha semántica apuntamos a la relación con el discurso literario, nuestro código es la base musical y yendo más allá establecemos la relación entre lo escuchado y lo leído vivenciando y testimoniando la unión de ambas.
- 3) De la escucha reducida que configuran las cualidades y formas propias del sonido, constituye nuestro material a evaluar dado que con este tipo de escucha la afirmación de *sonido como objeto de observación* engloba uno de los puntos relevantes de nuestro modelo, en él imprimimos especial hincapié dado que acorde con lo que dice el propio autor “supone un tipo de escucha nueva que hace surgir preguntas que antes no se habían, ni siquiera, planteado”⁵⁴.

Y de este tipo de escuchas que desde nuestro punto de vista canalizan algunas de nuestras preocupaciones iniciales a la hora de abordar un análisis del modelo concreto le añadiríamos una más que hemos deducido personalmente de nuestras investigaciones participares, la escucha transformada, como resultado final, suma de las anteriores y en la que se ponen de relieve aspectos que clasificamos como niveles y que tenemos en

⁵⁴ Cfr. CHION, Michael. *Op. Cit.*, p. 27

cuenta a la hora de abordar nuestro enfoque didáctico dentro de un todo que es la programación didáctica, que profundizaremos más adelante dado que configura el que consideramos otro elemento clave para el desarrollo de la aplicación didáctica.

Los niveles de esta escucha transformada que proponemos los centramos en tres:

- 1) Nivel 1: Dificultad del objeto de estudio. Cada ejemplo práctico, cada texto, cada imagen tiene que ir acorde con los conocimientos del alumno profundizando en aquellos que no tiene y desarrollando otros
- 2) Nivel 2: Interrelacionar el fragmento musical con el discurso de la obra literaria teniendo la base audiovisual desarrollando la capacidad de establecer conexiones entre varios planos, jugando de una manera ordenada con palabra e imagen, fantasía y realidad teniendo presente siempre el curso al que va dirigido.
- 3) Nivel 3: Subjetividad en la presentación (individual o grupal). Herramientas audiovisuales que se escapan del objeto de explicación del docente a la hora tanto de presentar los materiales como de exigirlos para ser objeto de la evaluación pero que no exime, al contrario, obliga a dominar los mecanismos tecnológicos que hacen que podamos salvar el nivel tres de nuestra escucha transformada sin ninguna dificultad.

Veamos la relación entre lo que apunta Michael Chion y nuestra aplicación didáctica personal:

TIPOS DE ESCUCHA*			
CAUSAL	SEMÁNTICA	REDUCIDA	
Actitud	Código	Cualidades y formas del sonido	
Aplicación de los tipos de escucha de Chion a nuestro modelo de análisis			
CAUSAL	SEMÁNTICA	REDUCIDA	TRANSFORMADA
Primera toma de contacto	Relación de discurso literario con el musical	Codificación del objeto a estudiar	Elaboración y presentación de trabajo para evaluar
ESCUCHA TRANSFORMADA. PROPUESTA DE OBJETIVOS			
NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	
DIFICULTAD	INTERRELACIÓN	PRESENTACIÓN	
ESCUCHA TRANSFORMADA. PROPUESTA DE RESULTADOS EN PLANOS DIFERENTES			
MUSICAL	LITERARIO	AUDIOVISUAL	
Fig. 14. Asimilación de tipos de escucha		*Michael Chion (<i>Audiovisión</i> 1993) Almudena Mosquera Fernández	

Entendemos que dado que nos movemos en la era de lo audiovisual y que nuestro objeto de análisis viene en formato digital, muchas de las técnicas audiovisuales que están al orden del día favorecen y complementan las experiencias musicales que estamos llevando a cabo. Algunos de estos mecanismos pasan por el dominio de programas informáticos que tienen siempre la capacidad de aumentar la complejidad viendo los avances a pasos agigantados de la línea tecnológica en la que vivimos.

Y enlazando este aspecto audiovisual cuya carga en nuestro estudio es patente no podemos olvidarnos de un reciente estudio musicológico presentado en la Universidad de Salamanca que simboliza la profundización en este aspecto y una de las recopilaciones más densas y profundas de las últimas tendencias en los aspectos audiovisuales desde un prisma didáctico, nos referimos al trabajo publicado por Juan Carlos Montoya Rubio⁵⁵.

Hay un aspecto entre los muchos que nos llamaron la atención de este trabajo que trata de una línea en la que nos encaminamos desde el principio y entronca directamente con dos aspectos trabajados; por una parte, la motivación primeramente cuando dice⁵⁶:

Entendemos que la mejor manera de propiciar el impulso que precisa la educación musical para volver a ser protagonista de las aulas del presente y del futuro pasa por robustecer sus fundamentos a partir de su acercamiento a esferas educativas que sí poseen el favor de la sociedad en la actualidad, por las grandes potencialidades que se les suponen. Nos referimos esencialmente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, única estrategia que, a día de hoy, se antoja lo suficientemente potente como para producir la catarsis necesaria que logre regenerar algunos de los anquilosados principios pedagógico–musicales.

Y en referencia a la audición y sus aplicaciones pedagógicas destacamos dos puntos que señala el autor cuando expone uno de los ejemplos prácticos que desarrolló en su tesis doctoral⁵⁷:

- Detenerse en la audición de la banda sonora para identificar distintos tratamientos de un mismo motivo melódico, afianzando la escucha comprensiva.
- Desmitificar el acercamiento a la banda, comprobando la accesibilidad de la misma para cualquier oyente atento.

⁵⁵ MONTOYA RUBIO, Juan Carlos: *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*. Universidad de Salamanca, 2010.

Cfr. <http://www.gredos.usal.es/.../1/DDEMPC_Montoya_Rubio_JC_Musica_y_medios.pdf>

[Consultado el 2 de octubre del 2010].

⁵⁶ MONTOYA RUBIO, Juan Carlos. *Op.Cit.*, p. 57.

⁵⁷ MONTOYA RUBIO, Juan Carlos. *Op.Cit.*, p. 245.



Recordemos lo que señalábamos líneas atrás en cuanto a un tipo de escucha secuenciada en varios niveles y que elaboramos de manera que, a través de dicho modelo, buscamos también la escucha comprensiva.

Y de acuerdo con la afirmación del segundo apartado, presentamos en nuestro estudio ejemplos conocidos y no tanto, pero siempre desde una relación lógica y literaria, con la idea de acercar el medio audiovisual a nuestros alumnos fortaleciendo en códigos musicales la recepción de ellos. A los que conocen el medio audiovisual y son habituales consumidores del mismo reforzamos la codificación del mensaje literario a musical y en los que no son asiduos de estas prácticas, podemos despertar en ellos la curiosidad por adentrarse en los mundos audiovisuales desde un acercamiento musical y planificado.

En la línea de la didáctica y desde nuestra visión de tener presente las aplicaciones musicales en el aula tomamos de referencia a Alsina, uno de los autores que más inciden en la importancia de mejorar nuestras prácticas docentes y lo hace a través del concepto que estamos barajando en este punto, la audición. En uno de sus libros trata de forma profunda este aspecto, ya que son muchas las aportaciones que hacen estudiosos de la didáctica matizando aspectos relevantes tanto desde la educación primaria como secundaria, esta última es la que nos compete, y de la que destacaríamos aspectos que desarrollamos en un curso focalizado precisamente en este libro y que nos ayudó a plantearnos cuestiones que desde una lectura común no haríamos buscando algunas de las respuestas no solo en el libro en cuestión sino en la práctica real de algunas de las actividades auditivas presentadas en este estudio; sirva de ejemplo⁵⁸:

1. El educador musical debe tener por objetivo...
2. Con qué intención se propone la experiencia desarrollada en el capítulo de la audición?.
3. ¿Cuál es el camino para el logro de una propuesta?.
4. ¿Qué puede provocar una buena estrategia didáctica a la hora de improvisar o componer?.
5. ¿Cuáles son los objetivos de “las audiciones sorpresa”?.

De estas cinco cuestiones debemos decir que considerándonos educadores con objetivos concretos e intención de llevar a cabo la consecución de los mismos debemos buscar nuestro propio camino, elaborar una estrategia concreta, probar, manipular y evaluar pudiendo utilizar o

⁵⁸ En el libro de ALSINA, Pep. *La música en la escuela: la audición*. Barcelona: Grao, 2003.



no audiciones sorpresa pero sí barajar la lógica en nuestras líneas sabiendo que detrás de un resultado se esconde un proceso.



2.2. LITERATURA Y CINE: BASE PARA UN ANÁLISIS MUSICAL

Búsqueda de un modelo que identifique las funciones de la música en el cine

Las obras ya determinadas y de las que van a ser objeto de exposición práctica en los dos siguientes capítulos son la base a través de la cual tratamos de poner en relieve un modelo de análisis certero que complemente y mejore nuestra práctica docente en la educación secundaria. No escapamos de los muchos manuales en los que nos hablan de cómo la literatura constituye el guión perfecto para moldear un discurso cinematográfico en concordancia con un discurso musical.

A la hora de llevar a cabo un análisis hemos tenido en cuenta en un principio a autores que se han preocupado por especificar funciones de la música en el cine. Del crítico de bandas sonoras Conrado Xalabarder, que realiza estudios de divulgación y no es un especialista en musicología y audiovisuales, pro lo que consideramos que es una primera aproximación asequible a un nivel general de nuestro alumnado, hemos elegido un estudio de difusión⁵⁹, donde nos ha llamado la atención su definición sobre el concepto de música aplicada: “Una música aplicada a una película debe necesariamente estar justificada, tener una razón concreta que avale su presencia y, en definitiva, que pueda responder al por qué de su existencia”. Este criterio que se define como justificativo, configura uno de los motores que hemos tenido en cuenta a la hora de planificar cualquier experiencia didáctico musical.

Con la idea de encontrar la relación de lo que hacemos para encontrar un método que revierta en la mejor calidad de educación desde nuestra materia de música hemos

⁵⁹ Cfr. este estudio, cuyos contenidos son idénticos en un artículo del 2005 y en su libro del 2006. Cfr. en XALABARDER, Conrado. “Principios informadores de la música de cine”. OLARTE MARTÍNEZ, Matilde (ed.). *La Música en los medios audiovisuales. Algunas aportaciones*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2005, pp. 155-204. Y en: XALABARDER, Conrado *Música de cine: una ilusión óptica*. Barcelona: LibrosEnRed, 2006.



seguido la relación de funciones de la música desglosadas con minuciosidad por Xalabarder en el citado estudio⁶⁰:

a) Música necesaria y música creativa:

La música necesaria es, pues, una herramienta de comunicación intelectual.. Es la servidumbre de la música necesaria: poca creatividad (salvo excepciones), pero una gran utilidad cinematográfica.

Por música creativa me refiero a aquella música que a priori no es necesitada en una escena, pero que sí es bienvenida. Se trata de una aportación “extra” del compositor que ayudará en todos sus aspectos al filme, pero sin ser un requerimiento exacto y absoluto, sino más bien libre y opcional. Cuando a un compositor se le pide un tema romántico, puede escribir cientos de ellos y, aunque el finalmente elegido sea considerado el mejor, seguramente no sería el único que funcionaría bien en la escena en la que se aplique. Por tanto, todo lo que tiene de necesario la música creativa es su carácter genérico (música de intriga, de acción, romántica o de cualquier otro tipo), mas no el específico. Y la comunicación que se establece entre ella y el espectador puede ser tanto intelectual como emocional.

La música necesaria y la música creativa pueden ser compatibles entre sí e interrelacionarse, según los casos. De hecho, una música necesaria puede derivar hacia cauces más creativos, y viceversa: la música creativa puede adquirir un cariz absolutamente necesario. Todo depende, en realidad, de cómo se quiera trabajar con los factores intelectuales (información) o emocionales (sensación) de la música. En cualquier caso, y es muy importante reseñarlo, en una película hay espacio para ambas.”

b) Música diegética y música incidental:

La música diegética (también conocida como accidental), es aquella que proviene de fuentes naturales que el espectador puede reconocer físicamente en la película que está viendo. Por ejemplo, la que surge de radios, equipos de música, instrumentos tocados ante la cámara, etc. La oyen o escuchan los personajes del filme y su sentido es realista. La música incidental es aquella que, por definición, no es diegética: no proviene de fuentes naturales, sino abstractas, el espectador no puede reconocer su lugar de procedencia y los personajes no la escuchan. En definitiva, es la música que suena "de fondo" en una película. No tiene sentido realista, sino que es irreal. Se ubica en lugares tan inconcretos como lo son el ambiente, la psicología o las emociones de los personajes, y su duración no responde a criterios de exactitud, sino que se prolonga en función de las necesidades de cada escena, pudiendo interrumpirse y reanudarse mucho tiempo después.

Físicamente, la música diegética solo puede llegar hasta allá donde suene la música: su espacio es finito (es decir, que la música de una radio solo puede ser escuchada por los que estén cerca del aparato). En cambio, el espacio de la música incidental es infinito, ya que no conoce límites, puesto que los rompe: con la música diegética, si un personaje se aleja de la fuente de origen, se aleja

⁶⁰ Como entresacamos párrafos y no son citas completas nos referimos a su estudio en su totalidad y no a páginas específicas.

también de la música. Con la incidental, no sucede, ya que perfectamente puede acompañarle allá donde vaya. La música diegética abarca todo el escenario en el que suena, y no es posible ni concretizarla ni expandirla. Por el contrario, con la música incidental sí puede concretizarse o expandirse más allá del campo escénico o visual.

En el primer supuesto, la música diegética abarca todo el campo escénico; en el segundo, la incidental concretiza un punto determinado y un plano abstracto, el sentimiento, no un plano real, el parque.

La música diegética adolece del potencial dramático del que sí puede gozar la música incidental: si la violenta música que Bernard Herrmann aplicó en la escena de la ducha de *Psicosis* surgiera de un equipo de música, no tendría ni sentido ni efecto alguno sobre el espectador.

Como vimos en la relación entre las músicas original, preexistente y adaptada, tampoco la música diegética y la incidental son incompatibles y pueden encontrar su propio lugar dentro de una película o de una escena. También pueden interrelacionarse, de tal modo que un tema diegético pueda pasar a ser incidental, y viceversa, o ser diegético, luego incidental y vuelva a ser diegético... o con todas las combinaciones posibles, en función de las necesidades del filme o de la secuencia. Como también es evidente, la música diegética y la incidental pueden tener características de música necesaria o de música creativa.

c) Música empática y música anempática:

La música empática es aquella que produce un efecto por el cual la música se adhiere de modo directo al sentimiento sugerido por la escena o los personajes: dolor, emoción, alegría, inquietud, etc. Por el contrario, la música anempática sería la que produce un efecto contrario al propuesto por las imágenes, pero no tanto de distanciamiento como de emoción opuesta. Es decir, música apacible en escenas tensas, melodías agradables para imágenes duras, o a la inversa: una música muy tensa e inquietante aplicada ante un paisaje en calma. “

d) Música integrada

La música puede ser insertada en una escena sin otro compromiso que el de servir de acompañamiento, para resolver una secuencia en concreto o el conjunto de la película. Pero la partitura puede también asumir una función activa en la explicación de una escena o del filme, mediante la inserción o absorción de elementos del argumento o de los personajes, de tal modo que se interrelaciona imagen y música. Y esos elementos que son aplicados a la música pueden ser tanto narrativos como dramáticos. Es lo que hace lo que llamo música integrada, que tiene muchos puntos en común con la música necesaria, pues el enraizamiento que logra con imagen o personajes la convierten en imprescindible para el entendimiento del conjunto de la escena, personajes o película.

Tenemos, en un primer estadio, esta clasificación que consideramos que envuelve ya no solo una detallada explicación teórica y ardua reflexión de las funciones de la música en

el cine sino que se encuadra en una primera fase general para que podamos concretar la función de los ejemplos didácticos que hemos escogido para utilizar en el aula; añadimos también otra que forma parte de la transformación subjetiva del alumno y podemos denominar como música adaptada. A través de esta función modificamos desde un punto de vista individualizado la música original adecuando los tiempos y el discurso literario, práctica que conlleva una comparativa de la creación en la que trabajamos con la creación que tratamos de encajar en el plano audiovisual.

El título ya apuntábamos las obras en las que nos basamos y de las que han sido objeto muchos estudios a otros niveles pero no en cuanto al plano musical y más concretamente a una aplicación didáctica que complementa nuestra práctica docente y haga testimoniar otros estudios profundos del objeto estudiado. Por lo tanto añadimos a la anterior clasificación el de música adaptada. Este término que creamos conlleva dos aspectos a destacar:

1. La que elaboramos nosotros a través de programas informáticos y manejamos para una mejor representación musical de lo que estamos trabajando de forma auditiva y audiovisual.
2. La que manipulamos aplicando nuestro modelo de análisis musical y que proviene de fuentes en las que ya se adaptó una música original, como por ejemplo las adaptaciones que tratamos en las películas de Harry Potter.

Con el término de música adaptada no solo estamos creando un nuevo concepto de análisis musical en cuanto a funciones de la música en el cine sino que responde a la necesidad de acuñar nuestras experiencias didáctico musicales que llevamos a cabo y presentamos en este estudio de investigación.

2.3 PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN ACTUAL. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA ARTÍSTICA: DE LO GENERAL A LO ESPECÍFICO

Canalización de las competencias

Uno de los problemas que desde el principio apuntábamos era la desmotivación del alumnado que tiene sus consecuencias en los resultados que obtenemos con las evaluaciones de diagnóstico e informes a nivel español y europeo. El fracaso escolar es la preocupación de muchos de los docentes que vemos cómo alumnos no aprovechan el tiempo que pasan en los centros educativos. Los indicadores nos vienen dados a través de varios informes, ya hemos visto en el capítulo primero cómo nos centrábamos en citar los resultados que se obtenían en las evaluaciones de diagnóstico, teniendo en cuenta que por no haber sido objeto de evaluación la competencia artística no hemos podido profundizar en ella con toda su amplitud y así lo exponemos en nuestras propuestas didácticas.

Especial hincapié ya realizaban los estudiosos a la hora de considerar la competencia en comunicación lingüística como básica y los resultados que nos ofrece el informe PISA⁶¹ del año 2010; dicho informe nos desvela datos en cuanto al rendimiento de los alumnos en la edad de 15 años encuadrada en la etapa de educación secundaria obligatoria englobando aspectos ya evaluados del año 2000, 2003, 2006 y 2009.

La rotación del estudio PISA, repite resultados de la capacidad lectora, ya evaluada en el año 2000, véase calendario:

⁶¹ V.V.A.A: “Programa para la evaluación internacional de los alumnos”. *Informe Español PISA 2009*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica, 2010, pp. 13-15.

El estudio PISA está organizado y dirigido cooperativamente por los países miembros de la OCDE y un número cada vez mayor de países asociados. El total de países participantes fue de 32 en 2000, 41 en 2003, 57 en 2006 y 65 en 2009; de ellos, los 33 países miembros de la OCDE más 32 países asociados.

Países de la OCDE: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Chile, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Islandia, Israel, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia, Suiza, Turquía. Países asociados: Albania, Argentina, Azerbaiyán, Brasil, Bulgaria, Colombia, Croacia, Dubai (UAE), Estonia, Federación Rusa, China-Hong Kong, China-Macao, China-Taipei, China-Shanghai, Indonesia, Jordania, Kazajistán, Kirguistán, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Moldavia, Montenegro, Qatar, Panamá, Perú, República Dominicana, Rumania, Serbia, Singapur, Tailandia, Trinidad y Tobago, Túnez, Uruguay. Disponible en Internet en Cfr. <<http://www.institutodeevaluacion.educacion.es>>. [Consultado el 10 de diciembre del 2010].



	Competencias	2008	2009
4º EP	Principal		1
	Complementarias	Piloto	2 y 3
	Otras		4 y 5
2º ESO	Principal		
	Complementarias	Piloto	
	Otras		
PISA			Lectura

Fig. 15
Evaluación de la competencias básicas y PISA 2009

Consejo Escolar del Estado

En el informe PISA 2009⁶² se tiene en cuenta lo siguiente:

PISA 2009 proporciona *resultados globales y niveles de rendimiento* en comprensión lectora como materia principal y en las competencias matemática y científica, como materias secundarias. PISA analiza también la equidad mediante la *relación entre los resultados y distintos factores asociados*, como son los contextos sociales, económicos y culturales, así como circunstancias individuales de los alumnos y de la organización y el funcionamiento de los centros. Y, por último, ofrece un *análisis de tendencias*, que se derivan de la recogida cíclica de datos.

La muestra española de PISA en papel estuvo formada por 910 centros y participaron unos 27.000 alumnos. Además, se seleccionó una sub-muestra de esos alumnos para que hicieran la prueba de lectura electrónica, *ERA (Electronic Reading Assessment)*; esta sub-muestra la formaron 2.300 alumnos procedentes de 170 centros. Se aplicó el estudio en el conjunto del Estado y con muestra ampliada en 14 comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco, además de las ciudades de Ceuta y Melilla.

Los datos de PISA 2009 han permitido caracterizar la motivación y las estrategias lectoras que emplean los alumnos al trabajar con textos escritos. Además, se ha podido comparar y contrastar las posibles diferencias por género y contextosocioeconómico y cultural, tanto en rendimiento, como en motivación para la lectura y en estrategias de aprendizaje (memorización, elaboración y control).

Del informe del año 2010 podemos extraer varias conclusiones⁶³:

Los resultados muestran que tanto la motivación hacia la lectura como el empleo de determinadas estrategias de aprendizaje que dicen practicar los

⁶² VVAA. *Informe PISA 2009. Op.Cit.*, p. 153.

⁶³ VVAA. *Informe Pisa 2010. Op.Cit.*, pp. 154-56.

alumnos están firmemente asociados con el rendimiento alcanzado al contestar las pruebas de esta evaluación.

No se puede establecer una relación causal entre los tres aspectos, grado de motivación, uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento en lectura, pero sí es posible indicar la fuerza acumulativa de estos factores asociados en los alumnos que se encuentran hacia el final de su educación obligatoria.

En general, las chicas disfrutaban más con la lectura y leen más por placer que los chicos.

Los alumnos de contextos socio-económicos más altos disfrutaban más de la lectura y saben usar un abanico mayor de estrategias de aprendizaje que los de contextos menos favorecidos

Con esta gráfica del informe PISA del año 2009, podemos ver la evolución de los resultados globales en las tres competencias antes expuestas: lectura, matemáticas y ciencias, comparando el promedio general con el específico español:

Figura 6.1 Evolución de los resultados globales en las tres competencias

		2000	2003	2006	2009	Diferencia promedio OCDE/España
Lectura	Promedio OCDE	500	494	492	493	
	España	493	481	461	481	10
Matemáticas	Promedio OCDE		500	498	496	
	España		485	480	483	15
Ciencias	Promedio OCDE			500	501	
	España			488	488	12

Fig. 16. Evolución de resultados globales en las tres competencias principales

PISA 2009

En las conclusiones de este informe, del que notamos grandes similitudes con los anteriores consultados⁶⁴, está uno de los objetivos principales de nuestra investigación, la motivación por la lectura. Parte de estas conclusiones indican que aquellos que más

⁶⁴ Instituto de Evaluación (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación (2007a). *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación (2007b). *PISA 2006. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación (2008). *PISA 2003. Matemáticas*.



leen son aquellos que más rápidamente comprenden los textos que se ponen para ser objeto de evaluación. ¿ Favore nuestra práctica a una mejora en estos resultados?.

De datos generales de competencias a datos específicos

No sería lógico traer a este estudio de investigación resultados generales que se presentan a través de muchos medios y que están al alcance todos, si no se analiza la realidad de los resultados que se obtienen en cada centro, en cada materia. Sensibilizarnos con estos obstáculos lleva implícito “bucear” en la realidad sociológica de los estudiantes así como tratar de aplicar las reflexiones conjuntas para mejorar aspectos básicos de los ámbitos lingüísticos y matemáticos. Con esta afirmación no queremos transmitir la idea de dar más importancia a estas áreas, al contrario, supone una reivindicación a través de la cual manifestamos que desde nuestra área podemos trabajar de una manera más profunda las competencias básicas a través de nuestros ejemplos prácticos y con ello seguir contribuyendo a los mejores resultados en cuanto al proceso lector. Tener presente este objetivo es la base de nuestras aplicaciones didácticas como parte de un escalón para llegar a una meta en común a muchas pretensiones a nivel mundial pero desde un nivel más reducido que tiene nombre propio: nuestra aula.

A la hora de exponer los ejemplos prácticos que tratamos lo hacemos teniendo en cuenta unos puntos fundamentales que relacionan la práctica diaria docente. Somos conscientes que con los cambios educativos a veces las explicaciones de cómo abordar ciertos aspectos como pueden ser las competencias básicas quedan al arbitrio de cada persona sin que exista una explicación clara de cómo incorporarlas en un todo.

Y nos preguntamos, ¿en qué punto de desarrollo de capacidad lectora nos encontramos en la comunidad de Galicia según el informe PISA⁶⁵? La respuesta se resume en la siguiente gráfica:

⁶⁵ VVAA. *Informe Pisa 2010.Op.Cit.*, p.168.



CCAA	Media	Error típico	Extremo inf.	Extremo sup.
Madrid	503	4,43	495	512
Castilla y León	503	4,87	493	513
Cataluña	498	5,23	488	508
La Rioja	498	2,42	493	503
Navarra	497	3,14	491	503
Aragón	495	4,10	487	503
País Vasco	494	2,90	489	500
Asturias	490	4,78	481	500
Cantabria	488	4,09	480	496
Galicia	486	4,41	477	494
España	481	2,02	477	485
Murcia	480	5,14	470	490
Andalucía	461	5,47	450	471
Baleares	457	5,60	446	468
Canarias	448	4,26	440	456
Ceuta	423	3,49	416	430
Melilla	399	3,40	392	406
Total OCDE	492	1,19	489	494
Promedio OCDE	493	0,48	492	494

Fig. 17. Tabla comparativa sobre la capacidad lectora

PISA 2009

Nos encontramos en un punto medio con respecto a España pero alejados de comunidades como Madrid , Castilla y León, Cataluña..., lo que hace que nuestro intento de mejorar la capacidad lectora tenga otro motivo más a la hora de llevar a cabo las aplicaciones didácticas. Pensamos que el hecho de mejorar los resultados pasa primero por mejorar nuestra práctica docente diaria.

Por lo que estamos ahora en el punto del encabezado del enunciado que aborda lo específico. Cuando al principio tratábamos la idea de plasmar un cuestionario⁶⁶ y actualizar los datos que obteníamos a través de algunas preguntas directamente relacionadas con las obras que utilizamos para facilitar en algunos puntos de la programación didáctica docente el desarrollo de las competencias, obtuvimos respuestas que nos llamaron especialmente la atención, alguna de ellas la exponemos a continuación, otras en el cuerpo de los capítulos tres y cuatro por estar focalizados en las obras tratadas y el resto estará presente en los anexos a final de este trabajo.

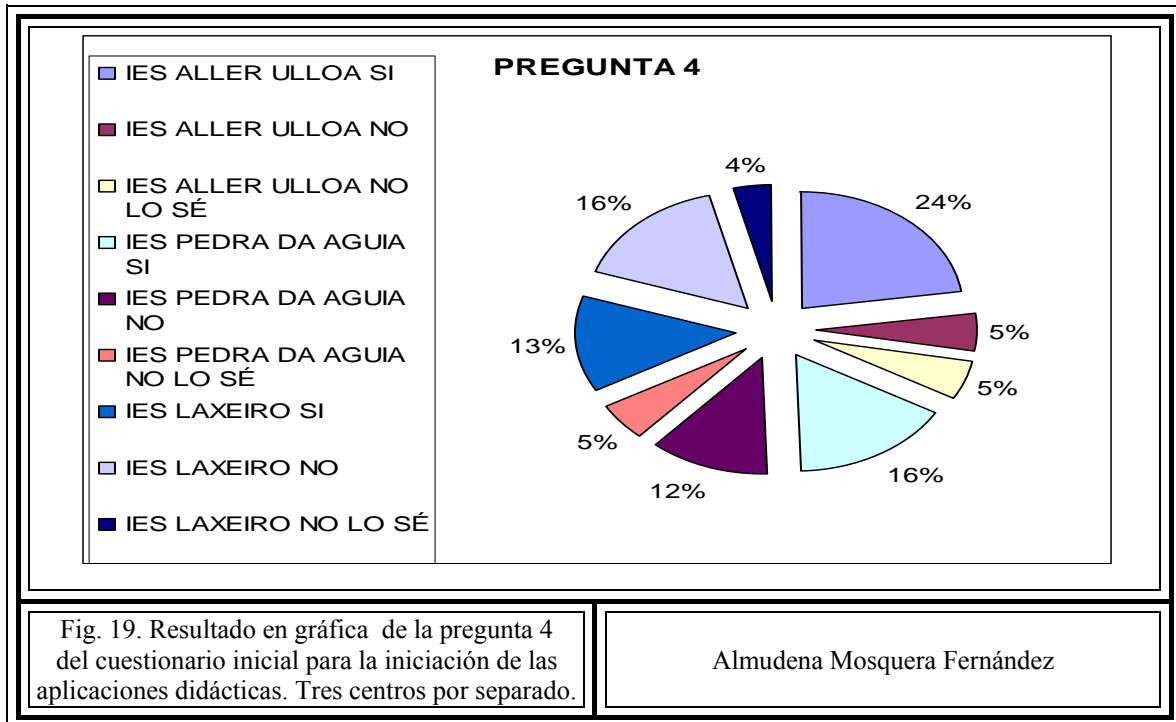
⁶⁶ El tema del cuestionario quedó tratado en el primer capítulo pero recordamos que fue aplicado a setenta y cinco alumnos de tres centros públicos y que comprendían edades ente 12 y 15 años. Más concretamente un alumno de doce años, veinte de trece años, uno de catorce y tres de quince años.

Dado que vamos a insertar gráficas en el cuerpo de la redacción antes de analizar los resultados hemos establecido unos parámetros que nos ayudan a valorar los datos que obtendremos:

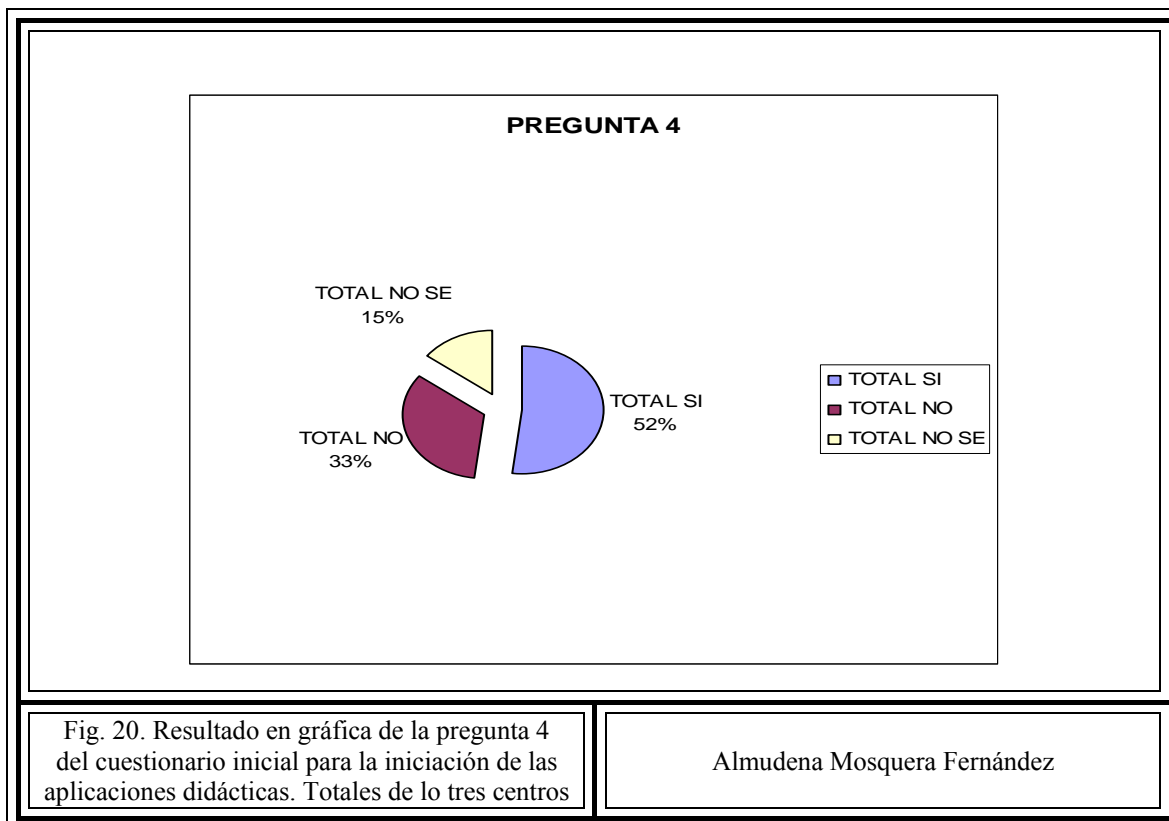
PORCENTAJES %			
0-25	25-50	50-75	75-100
Revela...en cuanto a número de alumnos			
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Poco	Bastante	Mucho	Muchísimo
Un ejemplo de poco puede ser muy significativo por ello lo que acompaña a estos adverbios va en función a la cuestión que atañe y no tanto a la cuantificación de la misma.			
Fig. 18. Relación porcentajes para analizar los cuestionarios		Almudena Mosquera Fernández	

La pregunta que exponemos puede parecer en un principio una generalidad pero con lo que obtenemos suponen nuestros indicadores valorar dos puntos fundamentales como son el gusto por la lectura de obras literarias llevadas al cine y la consciencia por parte del alumno de dicha lectura .

Pregunta 4: ¿Has leído alguna novela literaria que haya sido llevada al cine? Utilizamos la respuesta múltiple de si, no, no lo sé y obtenemos lo siguiente:



Centralizamos los resultados finales de los tres centros, dado que no hay una diferencia llamativa entre ellos, unificamos los porcentajes y vemos lo que resulta:



Y nos preguntamos, ¿hay que aprovechar la disposición de muchos alumnos con sus lecturas de adaptaciones literarias llevadas al cine o es indiferente para nosotros esta tendencia? ¿Podemos a través de la música de estas películas adaptadas insertar contenidos musicales que nos lleven a alcanzar y profundizar otros que se encuentran contemplados en nuestra programación didáctica?

Un poco más del 50% reconoce que sí por lo que dedujimos que hay una presencia significativa por el gusto de lecturas de obras literarias llevadas al cine.

Un 15% de alumnos afirman que no saben, por lo que la consciencia por parte del alumno de lecturas literarias es patente dado que el porcentaje se sitúa por debajo todavía de una cuarta parte de los encuestados.

Y siguiendo con el aspecto específico de la aplicación didáctica ideamos un modelo de fichas que intentan abordar parcialmente problemas claros de comprensión lectora relacionando los análisis que tenemos con aspectos de las competencias que complementan y pueden servir de guía para aplicar a otros ejemplos que ya forman

parte de nuestras actividades académicas. Intentamos de alguna manera dar respuesta a unas cuestiones que ya quedaron planteadas en el capítulo primero cuando hablábamos del término competencias, teniendo en cuenta tanto a especialistas en competencias, los problemas prácticos que nos encontramos en el aula y la legislación vigente en la que estamos.

Por eso, pensamos que tenemos que distinguir los dos tratamientos del término de competencia a la hora de llevar a cabo nuestras aplicaciones:

- 1) La competencia como aplicación directa de cada alumno de forma individual y específica a través de las propuestas didácticas y con el conjunto de actividades que configuran la programación, buscando desarrollar sus capacidades y salvar dificultades que nos vamos encontrando una vez que aplicamos nuestros criterios de evaluación.
- 2) La competencia docente de relacionar cada contenido con las actividades fragmentadas que interrelacionan otras materias.

Modelo de ficha para analizar los planos literario, musical y audiovisual

Presentamos un modelo ficha que se responde a la necesidad de planificar y estructurar de forma ordenada las experiencias didácticas que trabajamos y que desarrollamos a lo largo del curso académico. Algunos autores cuya idea en sus líneas de investigación pasan por la formulación de propuestas didácticas que nos recuerdan aspectos importantes⁶⁷:

Lo que por necesidad se separa y se fragmenta en la programación, es vivido globalmente por los niños y las niñas. Así, a pesar de que hayamos sugerido unas indicaciones de temas relacionados con unos contenidos u otros, deberíamos pensar que en todo momento se interrelacionan y se complementan, tanto en diversas materias como en los tipos de contenidos.

Estamos de acuerdo con esta sugerencia y es más, tratamos de llevarla a cabo en nuestras aplicaciones a través del modelo que exponemos a continuación, tal estructura la podemos extender en algunos de los puntos a otras disciplinas pero teniendo en

⁶⁷ ALSINA, Pep; SESÉ, Frederic. *La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. Barcelona: Grao, 2003, p. 119.



cuenta la carga musical que configura el trabajo que presentamos encaja más al área de música. Para ello presentamos el siguiente modelo de ficha:

MODELO DE FICHA	
Competencia trabajada	
Nivel Educativo	
Ubicación dentro de la programación didáctica	
Relación de tarea con objetivos	
Tipo de escucha	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental	
<input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	
Criterios de evaluación	
Fig. 21 Modelo de ficha para evaluar los planos literario, musical y audiovisual	Almudena Mosquera Fernández

A través de este modelo marcamos unas perspectivas analíticas que pasan por el plano literario, musical y audiovisual a través de unas obras concretas y bajo las líneas didácticas que nos ayudan a canalizar nuestros objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las propuestas didácticas que perfilamos como docentes.

Seguimos tratando de salvar obstáculos señalados en la introducción cuyas características encontramos una similitud con las que se apuntan en el libro de competencia en comunicación lingüística⁶⁸:

- No se reconocen las palabras ni se accede a su significado (Reconocimiento de las palabras.)
- No se integran los significados de las palabras de un enunciado para elaborar ideas básicas (construcción de proposiciones).
- Se pierde el hilo al no conectar unas ideas con otras (integración de las proposiciones)
- No se es capaz de concebir una idea global que de unidad, coherencia y sentido al texto como un todo (construcción de ideas globales).

⁶⁸ PÉREZ ESTÉVE, Pilar y ZAYAS Felipe. *Competencia en Comunicación Lingüística*. Madrid: Alianza, 2009, pp.171-172.



-Se aprecian las ideas globales de un texto, pero no se integran en un esquema global superior y , por tanto, no se percibe la relación entre ellas (integración de las ideas de un esquema).

-Se comprende el texto pero no el mundo al que se refiere, por no intergrar el texto con nuestros conocimientos (elaborar un modelo de la situación).

Siguiendo en la línea de corte literario debemos decir que los fragmentos de texto escogidos, sugeridos y trabajados no siguen un orden estricto de aparición en nuestra propuestas didácticas, es decir, su desarrollo puede tener su entrada de las siguientes maneras:

1. Visionado del fragmento audiovisual y posterior lectura del fragmento con el que podemos relacionarlo.
2. Lectura del fragmento en clase y análisis de las ideas principales y posterior visionado del fragmento audiovisual.
3. Lectura del fragmento en casa, previa disposición del mismo a través de la página web del centro, en las lecturas recomendadas de nuestro departamento de música y posterior análisis audiovisual.
4. Lectura del fragmento y reconocimiento del mismo en un plano audiovisual o musical sin visionado.

Esto responde al trato que queramos dar al texto trabajado a la vez que se relaciona también directamente con la competencia que queramos trabajar.

Siguiendo este orden, también la ficha debe abarcar el plano de lo audiovisual, que se relaciona directamente con los tipos de escucha y función de la música comentada y desarrollada en el punto anterior. Y por último, cabe especificar el modelo de análisis que adaptamos a los ejemplos que tenemos y que canaliza aspectos del área musical que tienen que ver con los contenidos que desarrollamos, los objetivos que conseguimos y los criterios de evaluación.

Veamos el modelo de ficha de análisis:

MODELO DE FICHA de ANÁLISIS	
1.	Partitura completa
2.	Estructura de la pieza (por compases): 2.1. General 2.2. Específica
3.	Instrumentación por familias 3.1. En conjunto 3.2. Específica de cada parte 3.3. Voces solistas
4.	Lenguaje musical: 4.1. Compás 4.2. Células musicales: - Rítmicas - Melódicas
5.	Ubicación en el contexto filmico
6.	Otros

Fig. 22. Modelo de ficha para análisis musical

Almudena Mosquera Fernández

Previo al análisis musical nos encontraremos una ubicación del contexto literario con respecto al cinematográfico o en el caso de empezar haciendo un análisis musical haríamos tal relación en un segundo lugar dependiendo de los objetivos y pretensiones que tengamos previstos para la propuesta didáctica que vamos a desarrollar.

Pautas para la representación en gráficas de las cualidades del sonido

En algunos casos, la dimensión de la pieza hace que la parte específica de la estructura de la misma, explicada en el modelo de ficha anterior, quede reducida a la general y apartados que competen al lenguaje musical queden ampliados en representaciones gráficas de algunos de los aspectos más relevantes así como de las cualidades del sonido. Para ello elaboramos unas pautas para llevar a cabo representaciones de las cualidades del sonido: altura, duración, intensidad y timbre.

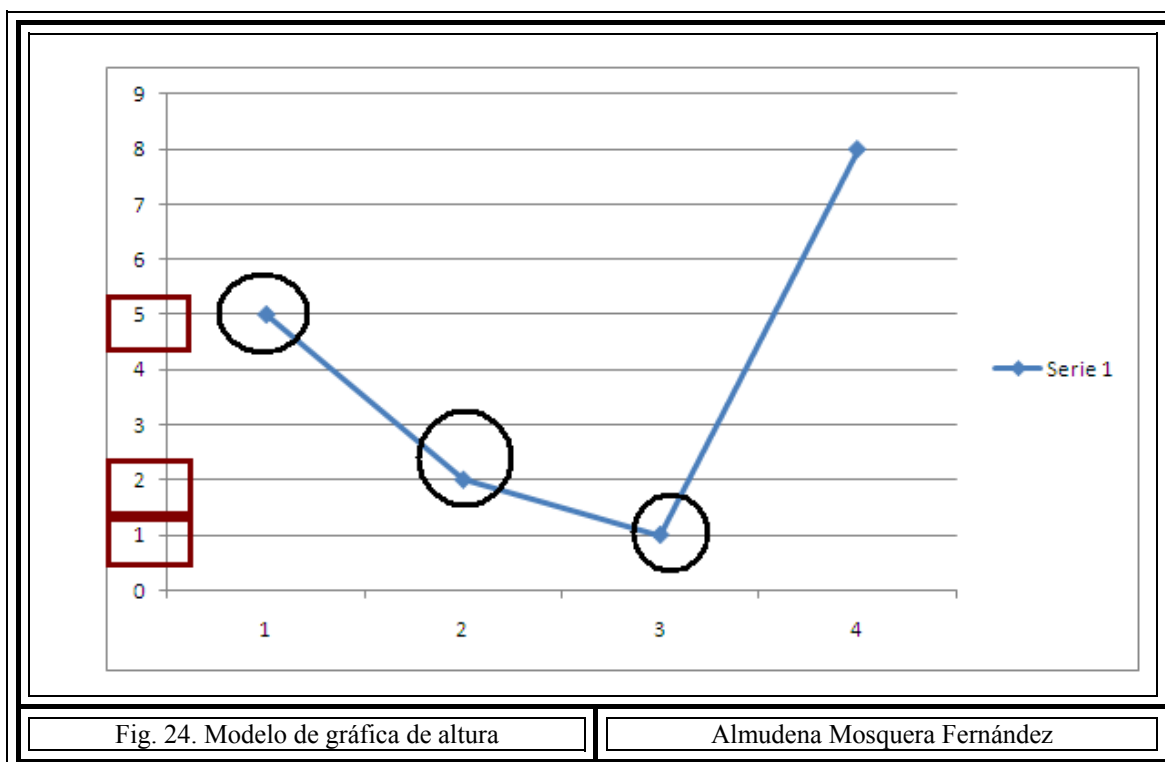
ALTURA

DO	RE	MI	FA	SOL	LA	SI	DO
1	2	3	4	5	6	7	8

Fig. 23. Códigos para aplicar a la cualidad de sonido de la altura

Almudena Mosquera Fernández

Y como resultado obtenemos la siguiente tabla sabiendo que las cuatro primeras notas son: sol, re, do y do agudo. El eje horizontal tiene que ver con la cualidad y su aparición mientras que y el eje vertical corresponde al código:



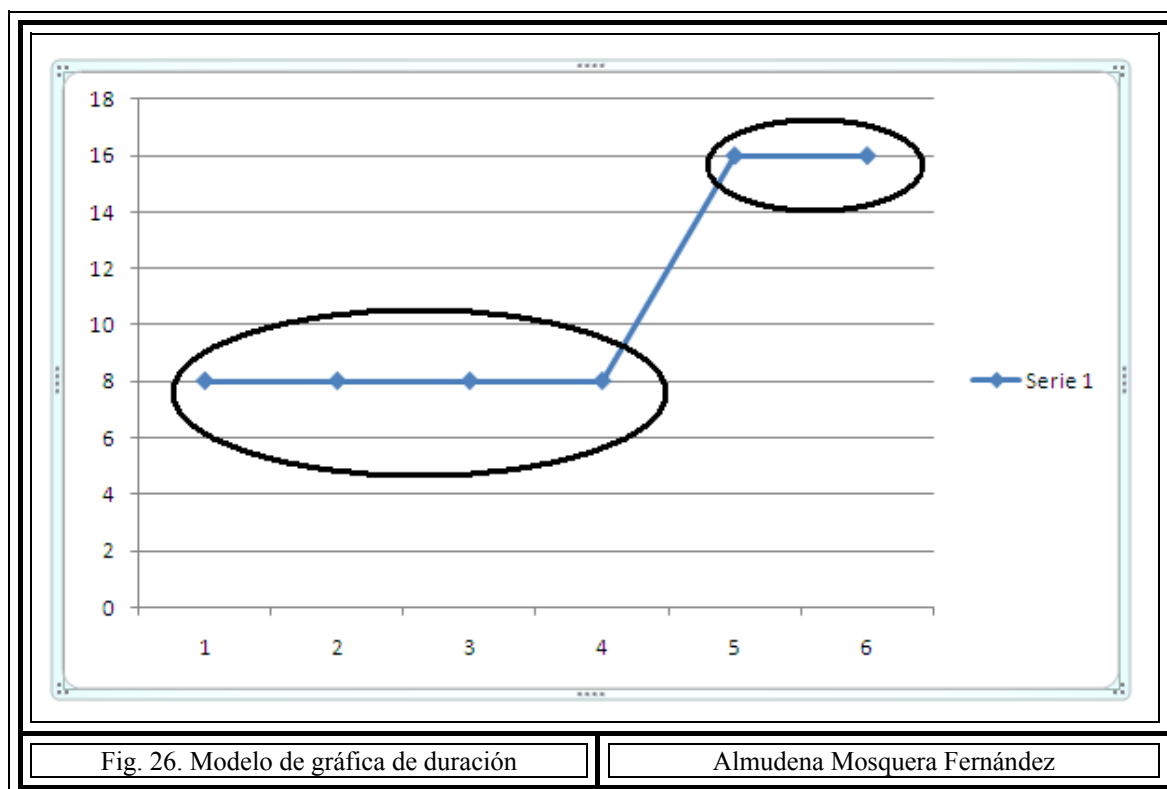
DURACIÓN

Redonda	Blanca	Negra	Corchea	Semicorchea	Fusa	Semifusa
1	2	4	8	16	32	64

Fig. 25. Códigos para aplicar a la cualidad de sonido de la duración

Almudena Mosquera Fernández

Y como resultado obtenemos la siguiente tabla sabiendo que las cuatro primeras notas o silencios corresponden a : cuatro corcheas y dos semicorcheas. El eje horizontal tiene que ver con la cualidad y su aparición mientras que y el eje vertical corresponde al código:



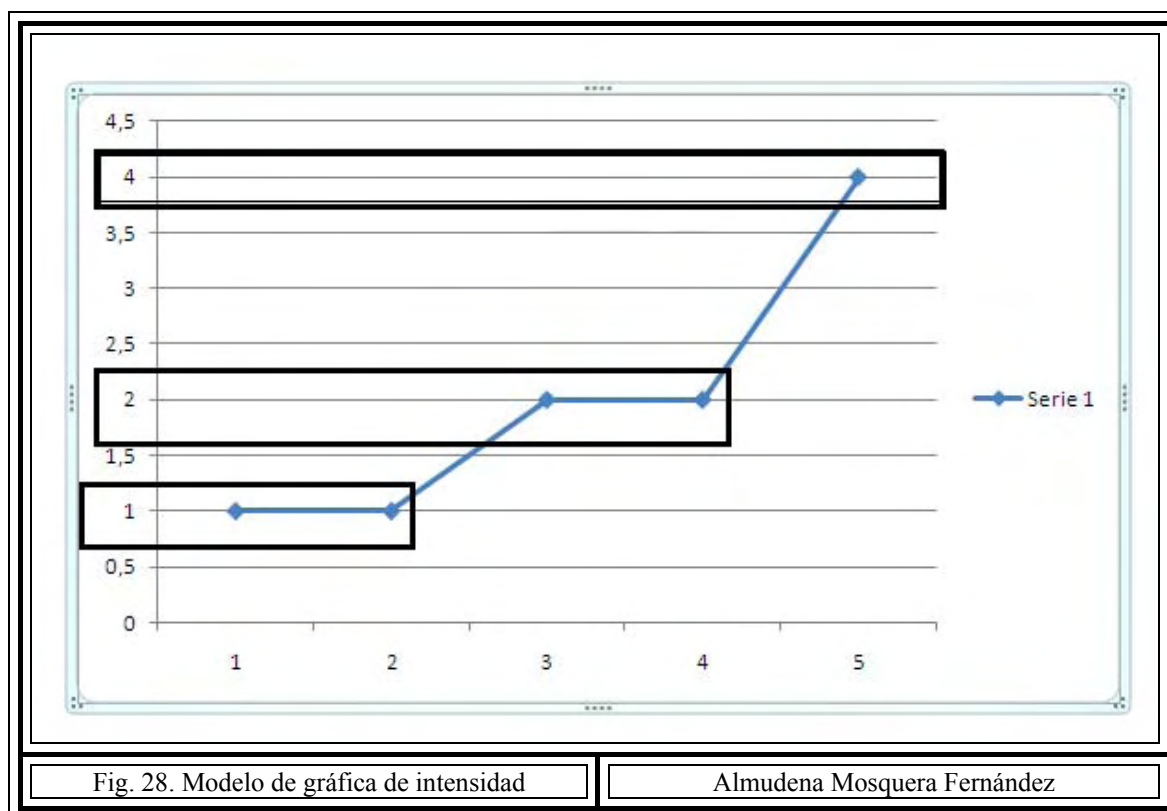
INTENSIDAD

ppp	pp	p	mp	mf	f	ff	fff
1	2	3	4	5	6	7	8

Fig. 27. Códigos para aplicar a la cualidad de sonido de la intensidad

Almudena Mosquera Fernández

Y como resultado obtenemos la siguiente tabla sabiendo que las cuatro cinco primeras notas a a graduación de : ppp (2 notas), pp (las 2 siguientes), mp (la quinta). El eje horizontal tienen que ver con la cualidad y su aparición mientras que y el eje vertical corresponde al código:



Este aspecto da un amplio margen al alumno para desarrollar tanto la capacidad creativa como a profundizar en aspectos tecnológicos a la hora de realizar cualquier otra representación, pudiendo extenderlo como parte de las cualidades del sonido y como



mecanismo cuando trabajamos la discriminación auditiva a la identificación de timbres⁶⁹:


En el tratamiento gráfico, la representación de un timbre nunca a de ser entendida en valores absolutos, sino para favorecer únicamente el contraste con otros timbres. El timbre en sí mismo nos es nada si no tiene lugar donde poder desarrollarse, donde ser contrastado (como el color no es nada si no se percibe en su medio). Debido a esto, la representación de timbres tiene que ser construída apulatina y metódicamente a partir de las producciones musicales propias, antes de entrar en audiciones más complejas, como las obras musicales de cada autor.

Dada esta premisa en la que estamos de acuerdo hemos establecido unos parámetros de secuenciaciones en segundos en la que reflejamos la aparición de los mismos a través de un tiempo especificado previamente y especificado en los ejes correspondientes.

TIMBRE

<table border="1"> <tr> <td>Cuerda</td> <td>Percusión</td> <td>Viento</td> <td>Voz</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Eje vertical</td> </tr> </table>				Cuerda	Percusión	Viento	Voz	1	2	3	4	Eje vertical			
Cuerda	Percusión	Viento	Voz												
1	2	3	4												
Eje vertical															
Fig.29. Códigos para aplicar a la cualidad de sonido del timbre		Almudena Mosquera Fernández													

Al margen derecho nos encontramos con la lectura de la series en la que hemos dispuesto por el mismo orden que en la secuenciación de las películas, la aparición en las gráficas de las familias instrumentales.

	
Fig. 30. Tabla comparativa Familias instrumentales en la leyenda de las gráficas	Almudena Mosquera Fernández

⁶⁹ ALSINA, Pep; SESÉ, Frederic. *Op.Cit.*, p. 120.

Como resultado obtenemos la siguiente gráfica sabiendo que corresponde, por poner un ejemplo, a los primeros veinticinco segundos de una secuenciación escogida, aspecto que encontramos en el eje horizontal, las familias instrumentales van apareciendo o desapareciendo.

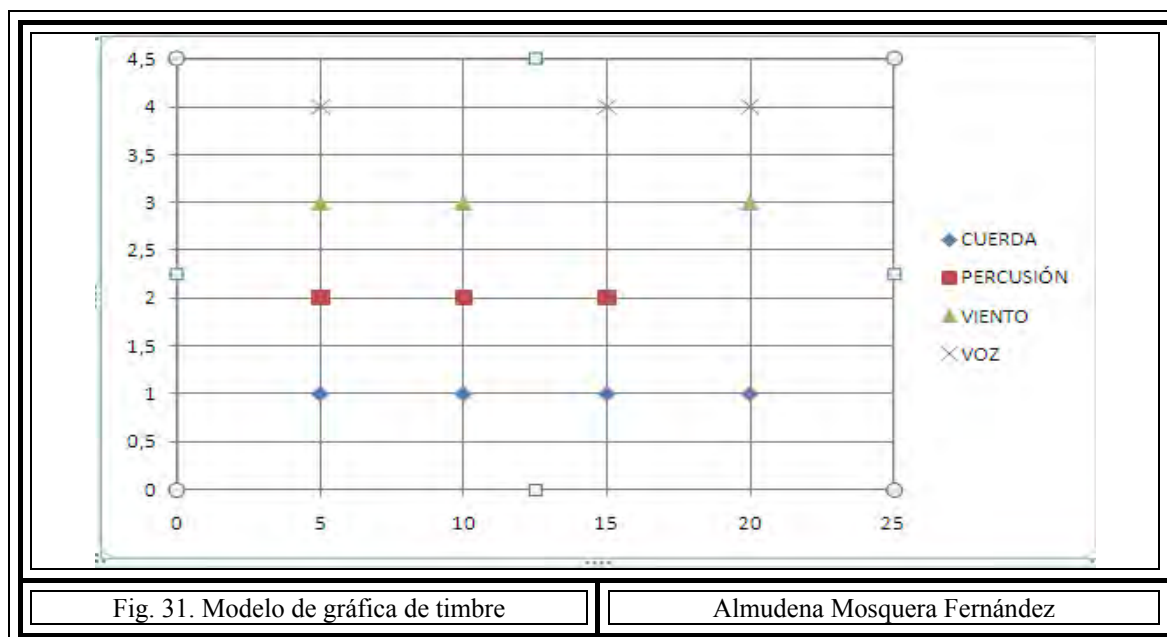


Fig. 31. Modelo de gráfica de timbre

Almudena Mosquera Fernández

Aplicación en bloques⁷⁰

Hemos tenido en cuenta, y así lo exponemos en la introducción del presente trabajo, que la legislación en la que nos basábamos está centrada en la comunidad autónoma de Galicia pero mirando a la centralización general de la Ley Orgánica de Educación por la que cada propuesta tiene nexos en común con todas y cada una de las comunidades autónomas de España. La diferencia se encuentra en la organización de los contenidos y distribución de los mismos a la hora de planificar cada uno de ellos pero todas buscan, en la etapa de educación secundaria, que el alumno adquiera todas y cada uno de las competencias básicas. Por ello y salvando las diferencias trabajamos con la estructura

⁷⁰ Hemos decidido, para evitar confusiones con la forma de enumerar los principales bloques de contenidos que podamos encontrar en cualquier legislación sobre Educación Secundaria Obligatoria, estipular la numeración de los mismos con respecto a la secuenciación de las películas en números romanos.

en bloques que pertenece a la materia de música y que así se recoge en la legislación vigente de la comunidad autónoma de Galicia⁷¹

De la organización de los contenidos en bloques y ejes no se deriva una prioridad en su secuenciación. Es decir, en la práctica, el profesorado combinará ambos aspectos de manera que le resulte más coherente y que fomente la comprensión de los contenidos y conceptos musicales por partes de su alumnado.

Por lo tanto enlazamos la estructura en bloques que no debe estar ceñida a una consecución ordenada de los mismos pero que se va a ver completada con nuestras aplicaciones a la hora de abordar algún aspecto que tenga que ver con contenidos o conceptos musicales.

Nuestra estructura responde, a la hora de secuenciar las películas abordadas a una manera más de organizar todo el material que empleamos y que tiene que ver, cinematográficamente hablando, con: situaciones, personajes, tiempo y familias instrumentales.

De esta manera relacionamos aspectos relevantes recogidos de los bloques de las secuenciaciones con los que se refieren a los contenidos generales impartidos. en nuestra materia de música.

Con tal exposición en bloques extraemos cada uno de las apariciones de música de cada película tratada, fragmentando de la siguiente manera:

A. Bloque I: Modelo y ejemplificación.

BLOQUE I: corresponde a la aparición secuenciada de todos los momentos musicales explicando lo más destacado de ese momento en cuanto aparición de personajes o espacios físicos en el discurso cinematográfico . Tomamos de referencia una de las películas que analizamos, el *Indulto (Sáenz de Heredia)*, para poder ver de forma específica ejemplos extraídos que nos ayudan a comprender su significado y la aparición del mismo en el continuo de la presente investigación. Decir que dichos ejemplos no se encuentran en su totalidad en el cuerpo de redacción y sí parte de ellos que contribuyen a la explicación de la propuesta didáctica, el total se encuentra en el anexo.

⁷¹ Traducción personal a la *Lexislación de la Educación Secundaria Obligatoria. Op.Cit.*, p. 158.



MODELO DE BLOQUE I	
TIEMPO	SITUACIÓN Y PERSONAJES
00:00- 01:43	Títulos de Crédito Comienza a escucharse la música, la imagen se mantiene estática mientras se ven los títulos de crédito. En cada cambio de contenido desaparecen las barras blancas que acompañan al texto.
Fig. 32. Tabla comparativa Modelo de bloque I	
Almudena Mosquera Fernández	

Resumen de Bloque I: destacamos a los personajes principales y sus apariciones así como espacios físicos. Véase el ejemplo:

MODELO DE RESUMEN DE BLOQUE I	
BLOQUE I	
MOMENTOS DE MÚSICA SELECCIONADOS	25
PRESENCIA DE ANTONIA EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	18
PRESENCIA DE LUCAS EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	12
PRESENCIA DE PEDRO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	10
ESPACIOS DIFERENTES EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	6
Fig. 33. Tabla comparativa Modelo de bloque I . Resumen	
Almudena Mosquera Fernández	

B. Bloque 2: Modelo y ejemplificación.

BLOQUE II: corresponde a la asociación de los momentos musicales secuenciados con las familias instrumentales correspondientes. Véase ejemplo:

MODELO DE BLOQUE II	
BLOQUE I	
TIEMPO	FAMILIA INSTRUMENTAL
00:00- 01:43	Cuerda, percusión y viento.
03:33-04:23	Cuerda y viento
05:01-07:01	Cuerda y viento
Fig.34. Tabla comparativa Modelo de bloque II	
Almudena Mosquera Fernández	



Dado que en muchos ejemplos las familias instrumentales se yuxtaponen no hemos seguido un criterio definido a la hora de especificar la aparición si simultánea o secuenciada de las mismas. El orden y el análisis de ellas va en relación a lo que queremos exigir, para contribuir al desarrollo en competencias y teniendo en cuenta tanto los contenidos como objetivos a la hora de evaluar. Para propiciar la búsqueda rápida de ejemplos concretos, no desarrollados en el cuerpo de la redacción, aplicamos el orden alfabético: cuerda primero, percusión segundo y viento tercero, desligándonos de cualquier orden orquestal al que estamos acostumbrados dado la variedad y combinación que nos hemos encontrado.

Resumen de bloque II: hace referencia al total de las apariciones de las familias instrumentales. Véase ejemplo:

MODELO RESUMEN DE BLOQUE II	
BLOQUE I	
PERCUSIÓN	1
CUERDA Y VIENTO	8
CUERDA Y PERCUSIÓN	1
VOZ Y VIENTO	1
CUERDA, PERCUSIÓN Y VIENTO	9
PERCUSIÓN Y VIENTO	1
CUERDA Y PERCUSIÓN.	5

Fig. 35. Tabla comparativa
Modelo de bloque II . Resumen

Almudena Mosquera Fernández

Reconociendo como proceso básico a la lectura ya que nos parecen de vital importancia, quisimos incidir en este proceso como una necesidad que nos movió a llevar la literatura a las aulas de una manera más analítica bajo el prisma de una relación musical y audiovisual.

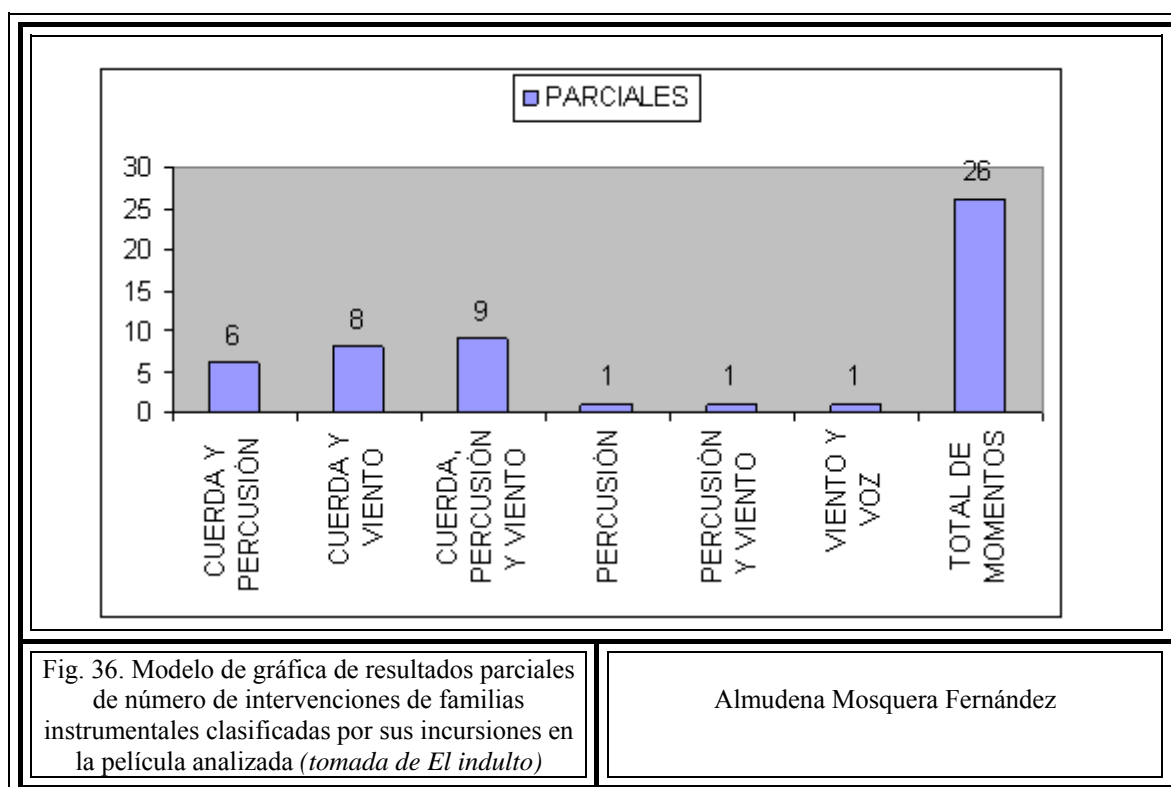
C. Gráficas globales de los bloques I y II.

Después de haber secuenciado los ejemplos de las películas de las que hemos elaborado experiencias didáctico musicales. A través de las siguientes gráficas nos hacemos una idea de aspectos globales que demenzamos durante los siguientes capítulos y que

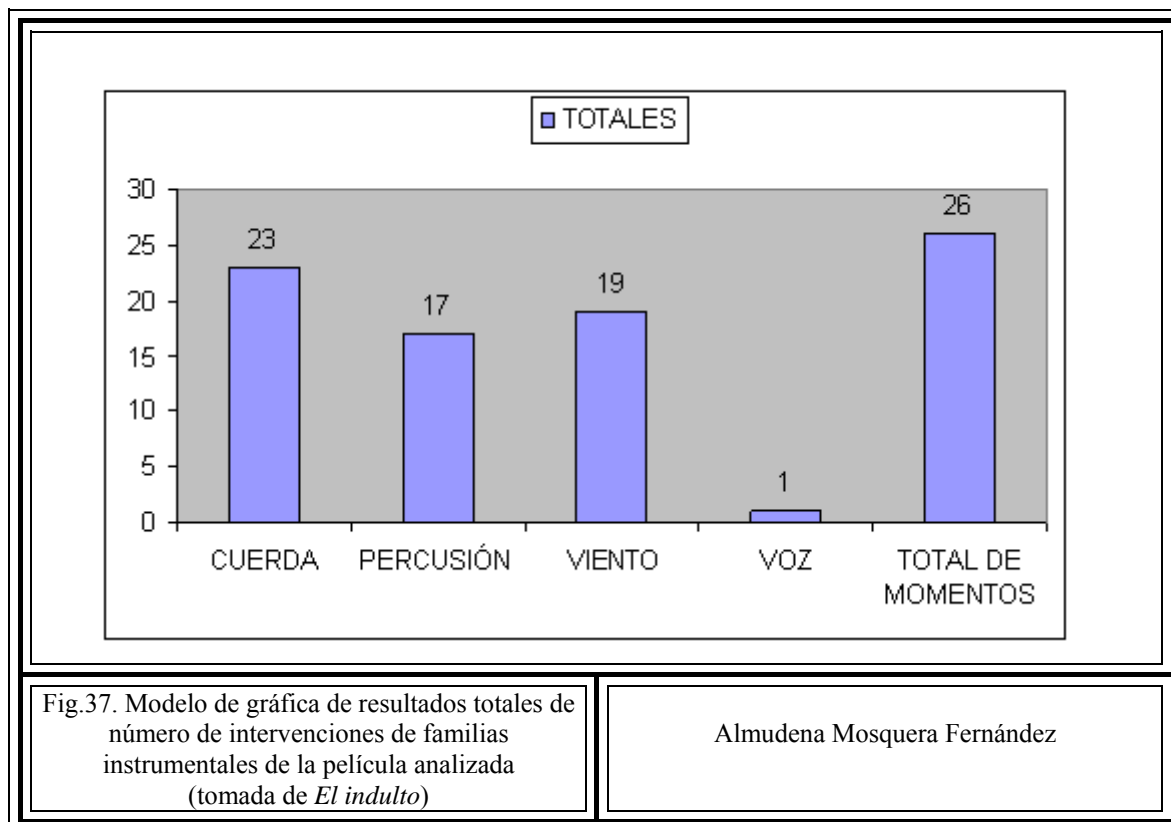
configurarán parte de las conclusiones generales del trabajo de investigación que presentamos.

Para cuantificar todos los datos que obtenemos lo representamos en gráficas que nos permiten visualizar más rápidamente la intervención a nivel de personajes, situaciones o momentos musicales para establecer la relación de lo que estamos analizando con el conjunto del total.

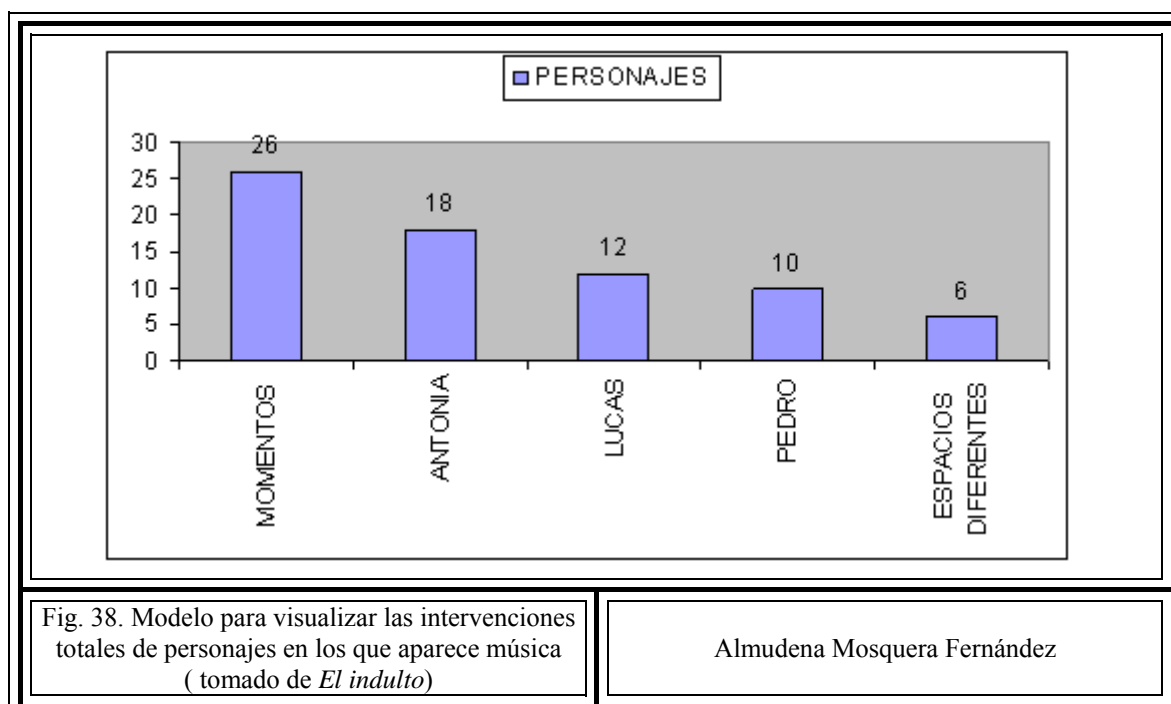
Empezando por la parte musical, en lo que concierne a la instrumentación, veamos un ejemplo de una gráfica que obtenemos con resultados parciales:



A continuación tendremos las totales, que se obtienen de sumar todos los momentos de las familias instrumentales pero en su conjunto, desvinculándolos de los momentos en los que aparecen acompañados.



Y en cuanto a la parte de personajes y situaciones nos encontramos lo siguiente en lo que hemos querido poner de relieve espacios concretos, aspectos que también se recogen en el bloque I:



Estructura del análisis:

Nuestro modelo didáctico se basa en analizar la adaptación de la novela llevada al cine y para ello lo hacemos de manera que textos que se trabajan en el aula configuren una base de ejemplos para aplicar en la práctica docente diaria. La extracción de los fragmentos de la obra que escogemos son el reflejo de nuestras propias experiencias didáctico-musicales que hemos ido llevando a cabo y acumulando durante los cursos académicos 2005-2010. Para su aplicación se ha tenido en cuenta aspectos del centro educativo que tienen que ver con las características de:

1. Realidad social de la zona.
2. Nivel musical de los discentes.
3. Gusto por la lectura y prácticas literarias.
4. Medios instrumentales y audiovisuales en el aula de música.

Tampoco hemos descuidado la orientación en cuanto a la profundización en las prácticas docentes dado que la didáctica y más concretamente la musical puede ser objeto de muchos debates en los que desde nuestra perspectiva podemos aportar innovación educativa desde con un objetivo analítico y profundo de aspectos que contribuyen al desarrollo de las capacidades de los discentes.

A partir del capítulo tercero ordenamos los planos literario, audiovisual y musical conforme nos marcan los bloques de secuenciación plasmando ejemplos musicales que hemos elaborado a través de un programa específico para escribir música, el *Finale*.

Estructura semejante está adoptada en el capítulo cuarto cuando trabajamos aspectos anteriormente comentados desde obras más cercanas en el tiempo y en la experiencia al alumnado, sirva de ejemplo las adaptaciones al piano de la música de John Williams⁷². Queremos que se acerquen a aspectos del lenguaje musical tanto desde obras que son próximas a ellos sin descuidar otras totalmente desconocidas pero que aún lejanos en reconocimiento permitan de igual manera ser objeto de profundizaciones musicales

⁷² Nombraremos por orden cronológico, la primera: WILLIAMS, John. *Harry Potter and the Sorcerer's Stone. Album Cover Artwork*. Publications Arranged by Bill GALLIFORD, Ethan NEUBURG and Tod EDMONDSON. Miami: Warner Bros, 2001.

La segunda: WILLIAMS, John. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. Album Cover Artwork*. Publications Arranged by Bill GALLIFORD, Ethan NEUBURG and Tod. Miami: Warner Bros, 2002.

La tercera: WILLIAMS, John. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. Album Cover Artwork*. Publications Arranged by Bill GALLIFORD, Ethan NEUBURG and Tod. Miami: Warner Bros, 2004.



desde una perspectiva práctica e innovadora que lleve al enriquecimiento musical de nuestro alumnado.

Y cerramos el análisis con dos adaptaciones musicales que dan testimonio del trabajo en competencias que llevamos a cabo y forma parte de nuestro estudio de investigación.



2.4 PROPUESTA DE EVALUACIÓN

Primeramente debemos tener en cuenta que todas y cada una de las propuestas didácticas están ligados al conjunto de contenidos de nuestra programación didáctica que desarrollamos en cualquiera de los cursos de educación secundaria obligatoria. Nos parece buena ubicación los finales de la evaluación y principios de la siguiente para recordar lo hecho sin que ello sea una predicción exacta del momento dado que se pueden poner ejemplos de aspectos tratados en las propuestas didácticas sin esperar a terminar la evaluación. El hecho de esperar a este punto se basa en la idea de relacionar aspectos tratados, musicalmente ya conocidos por otros medios y de plasmar de una manera creativa los contenidos que se imparten dejando a un lado las pruebas de carga teórica que casi siempre se hacen previos a la evaluación. Conservamos los mismos criterios añadiendo los de evaluación en competencias ya señalados en el primer capítulo cuando relacionamos directamente lo que impartimos con las competencias trabajadas. Para ello recogemos de la legislación vigente⁷³:

Artículo 11º.- Evaluación:

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias de currículo.
2. El profesorado evaluará al alumnado teniendo en cuenta todos los elementos que componen el currículo.
3. Los criterios de evaluación de las materias serán referentes fundamentales para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y de consecución de los objetivos.
4. La evaluación será realizada por el equipo docente, que estará constituido por el conjunto de profesoras y profesores de cada grupo de alumnas y alumnos, que actuará de forma colegiada, coordinado por la persona tutora y asesorado por el Departamento de Orientación.
5. La cualificación de cada materia es, si es el caso, ámbitos y módulos, será decidida por el profesor o profesora que las imparte. Las restantes decisiones serán adoptadas por la mayoría del equipo docente.
6. Si en el proceso de evaluación continua se advirtiera que una alumna o un alumno no progresa adecuadamente, el centro educativo, tan pronto como detecte las dificultades de aprendizaje, adoptará medidas de refuerzo educativo con la finalidad de que el alumnado adquiera las aprendizajes necesarios para continuar el proceso educativo.
7. El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los

⁷³ Traducción personal de la *Legislación de la Educación Secundaria Obligatoria. Op.Cit.*, p.23.



procesos de enseñanza y de su propia práctica docente.

Y de lo general a lo específico, después de señalar aspectos fundamentales a la hora de tener en cuenta el proceso de evaluación del alumno, señalamos los que competen a la materia de música⁷⁴:

1. Reconocer auditivamente y determinar la época y la cultura musical a la que pertenecen distintas piezas escuchadas con anterioridad en el aula. Con este criterio se pretende comprobar en que medida el alumnado es capaz de situar adecuadamente una obra musical en el contexto que le es propio.

2. Identificar y analizar los componentes básicos de una obra musical, empleando el lenguaje musical conocido a través del trabajo en el aula. Con este criterio se trata de evaluar la capacidad del alumnado de expresar con el lenguaje propia del ámbito musical, los elementos básicos que configuran una obra musical.

3. Ser quien de comunicar adecuadamente y con rigor valoraciones personales sobre las distintas manifestaciones musicales conocidas con anterioridad en el aula. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumnado de valorar positivamente y con respecto distintas manifestaciones musicales, haciéndolo con rigor y con criterios de profundidad, yendo más allá de una simple opinión no sustentada en el conocimiento.

4. Utilizar adecuadamente las tecnologías del conocimiento a la hora de crear o escuchar una pieza musical. Con este recurso se trata de evaluar la disposición de apertura y la capacidad de acción del alumnado a la hora de utilizar las tecnologías de conocimiento en el campo musical.

5. Conocer cómo se desenvuelve la interpretación en grupo, bien sea instrumental, vocal o de movimiento. Con este criterio se trata de comprobar la capacidad del alumnado para llevar a cabo interpretaciones conjuntas conforme a las normas que emanan de la disciplina musical y del respeto por el quehacer de los demás.

6. Elaborar adecuadamente un pequeño arreglo musical. Con este criterio se trata de evaluar la aplicación por parte del alumnado de los conocimientos adquiridos en el aula en ámbito de la creación.

7. Leer adecuadamente las grafías musicales con que se escribe una obra musical. Con este criterio se pretende comprobar el grado de conocimiento de las grafías básicas que le permitan a el alumnado la lectura adecuada de una pieza musical.

Podemos observar en cada uno de ellos que se ajustan perfectamente a las propuestas didáctico musicales que proponemos en nuestro estudio de investigación.

En cuanto al cuarto curso, señalamos los siguientes criterios de evaluación⁷⁵:

⁷⁴ Traducción personal de la *Lexislación de la Educación Secundaria Obligatoria. Op.Cit.* , pp.164-69.



1. Explicar algunas de las funciones que cumple la música en la vida de las personas y en la sociedad. Con este criterio se pretende evaluar el conocimiento del alumnado acerca del papel de la música en situaciones y contextos diversos: actos de la vida cotidiana, espectáculos, medios de comunicación, etcétera.

2. Analizar diferentes piezas musicales apoyándose en la audición y en el uso de documentos impresos como partituras, comentarios o musicogramas y describir sus principales características. Este criterio intenta evaluar la capacidad del alumnado para identificar algunos de los trazos distintivos de una obra musical y para describir, utilizando una terminología adecuada, aspectos relacionados con el ritmo, la melodía, la textura o la forma. El análisis se realizará siempre en situaciones contextualizadas y a partir de la audición de obras previamente trabajadas en el aula o con características similares a estas.

3. Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación a la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etcétera. Este criterio pretende evaluar la capacidad para expresar una opinión fundamentada respecto a una obra o un espectáculo musical, así como la habilidad para comunicar, de forma oral o escrita, y argumentar correctamente las propias ideas apoyándose en la utilización de diferentes fuentes documentales.

4. Ensayar e interpretar, en pequeños grupos, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendidas de memoria a través de la audición o la observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras e otros recursos gráficos. Con este criterio se trata de comprobar la autonomía del alumnado y su disposición y colaboración con otros miembros del grupo, siguiendo los pasos necesarios e introduciendo las medidas correctivas adecuadas para lograr un resultado acorde con sus propias posibilidades.

5. Participar activamente en algunas tareas necesarias para la celebración de actividades musicales en centro: planificación, ensayo, interpretación, difusión, etcétera. A través de este criterio se pretende valorar el conocimiento del alumnado de los pasos a seguir en la organización y posta en marcha de un proyecto musical, su iniciativa y su interés por la búsqueda de soluciones ante los problemas que puedan surgir.

6. Explicar los procesos básicos de creación, edición y difusión musical considerando la intervención de distintos profesionales. Este criterio pretende evaluar el conocimiento del alumnado sobre el proceso seguido en distintas producciones musicales (discos, programas de radio e televisión, cine, etcétera) el papel jugado en cada una de las fases del proceso por los diferentes profesionales que intervienen.

7. Elaborar un arreglo para una pieza musical a partir de la transformación de distintos parámetros (timbre, número de voces, forma, etcétera) en un fichero MIDI, utilizando un secuenciador o un editor de partituras. Con este criterio se intenta evaluar la capacidad del alumnado para utilizar diferentes recursos informáticos al servicio de la creación musical. Se trata de valorar la aplicación de las técnicas básicas necesarias para utilizar algunos de los recursos tecnológicos al servicio de la música y la autonomía del alumnado para tomar decisiones en el proceso de creación.

⁷⁵Traducción personal de la *Lexislación de la Educación Secundaria Obligatoria*. Op.Cit., pp. 167-69.



8. Sonorizar una secuencia de imágenes fijas o en movimiento utilizando diferentes recursos informáticos. Este criterio pretende comprobar los criterios de selección de fragmentos musicales adecuados a la secuencia de imágenes que se pretende sonorizar y la aplicación de las técnicas básicas necesarias para la elaboración de un producto audiovisual, y poder desenvolverse en coordinación con la materia de educación plástica y audiovisual.

Como podemos comprobar las prácticas audiovisuales van acorde con los criterios de evaluación y con los contenidos recogidos en la legislación en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

No obstante todo lo reflejado en los criterios de evaluación, complementados por nuestros modelos de fichas para especificar lo que estamos analizando, facilita al docente un posible mecanismo apropiado para evaluar de una manera más precisa cada una de las experiencias tratadas en el trabajo de investigación que presentamos.

Es importante también tener en cuenta que para llevar a cabo las propuestas didácticas o aquellas que pueda sugerir las mismas, se debe hacer un balance inicial que encaja en la práctica metodológica que señalábamos en el primer capítulo en el apartado de criterios metodológicos: el cuestionario. Es nuestro punto de partida y también nuestra referencia para revisar lo alcanzado, preveer la búsqueda de nuevas propuestas y de manera analítica, en las ya trabajadas.





CAPÍTULO 3

EMILIA PARDO BAZÁN

Y

SU APORTACIÓN AL CINE





EMILIA PARDO BAZÁN Y SU APORTACIÓN AL CINE	CAPÍTULO
	3

3.1 APROXIMACIÓN A LA ESCRITORA EMILIA PARDO BAZÁN

Desde el realismo, la palabra y la imagen a las aulas de educación musical

Una de las razones por las que nos hemos centrado en la figura de la literata Emilia Pardo Bazán es por el interés en profundizar en dos de sus creaciones llevadas al cine y poder comprobar el resultado final su transformación al ser adaptadas a la pantalla. Para ello partíamos de un primer acercamiento de esta autora al cine y de cómo la música era un elemento importante en la adaptación literaria del guión, donde pudimos comprobar cómo se moldea un fragmento de historia de la sociedad gallega del siglo XIX⁷⁶.

Emilia Pardo Bazán supone para la literatura española el ejemplo de una incansable intelectual que transmite no solo aquellos aspectos de la sociedad gallega que pone de relieve en sus obras sino cada una de las vertientes en las que se ve envuelta, ya sea de estilo francés o del movimiento de literatos rusos destacados en su momento; su figura⁷⁷ hace que, antes de involucrarnos en su obra, a través de su puesta en escena adaptada a los medios audiovisuales, lancemos una pregunta al aire, buscando no una respuesta inmediata sino una pequeña reflexión de la que nos estamos haciendo eco para analizar algunos aspectos, y es la siguiente:

Literatura y cine ¿Una unión fructífera o un compromiso que busca la perfección? Somos conscientes de la ambigüedad de este tipo de formulaciones en las que todos, o

⁷⁶ MOSQUERA FERNÁNDEZ, Almudena: “Emilia Pardo Bazán y su aportación al cine”. OLARTE MARTÍNEZ, Matilde (ed). *La Música en los medios audiovisuales. Algunas aportaciones*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2005, pp. 510-15.

⁷⁷ GONZÁLEZ MEJÍA, Marta. “Prólogo”. *Cuentos y Mujeres Valientes*. Madrid : Ed.Clan, 2010, p. 9. Emilia Pardo Bazán nace en La Coruña, el 16 de septiembre de 1851, y sus padres se instalan, recién nacida ella, en la calle Tabernas 9, sede actual de la Real Academia Gallega. Su infancia es muy feliz, disfruta de las ventajas de una familia de posición acomodada, al contrario que su vida matrimonial, iniciada cuando ella tenía 16 años y finalizada después de tres lustros y tres hijos.



casi todos, tendemos a apoderarnos de la expresión “depende de...”, pero detrás de ella tiene que haber un caso, una experiencia, una comparación... Que ayude a acotar las impresiones de adaptaciones literarias llevadas al cine, acomodando a través de aplicaciones didácticas el variopinto resultado.

Con esta premisa nos queremos centrar en la figura de Emilia Pardo Bazán y primeramente en una de sus obras, un cuento, que fue llevada al cine titulada *El indulto*⁷⁸. Esta obra es el reflejo de un drama familiar en el que la autora no tuvo piedad a la hora de contar todo lujo de detalles, y no tanto para envolver sus frases de morbo, sino para manifestar su repudia a cualquier acto que pudiera atacar a la dignidad de la mujer. Sus ganas de gritar libertad para la mujer dieron la vuelta al mundo, cruzando incluso el charco, sus líneas de protesta se hicieron eco en Buenos Aires allá por el año 1913, de algunas de estas situaciones de protesta recogemos lo siguiente de una obra en la que se centra en aspectos de la vida periodística de la autora en la ciudad porteña:

La mujer sigue reducida a aquellas KKK tradicionales. No es que sean malas esas KKK. Al contrario, las considero importantísimas y del todo extremo excelentes. Pero no las creo, en modo alguno, incompatibles con lo demás. Se puede amar y cuidar a los niños, guisar bien y rezar fervorosamente, y a la vez reclamar los derechos que la mujer posee, y que debe poseer, y que no poseerá nunca si no se persuade de que en justicia le corresponden y los solicita⁷⁹.

La figura de la mujer, precisamente, ha sido un tema recurrente en esta autora, que a través de sus ensayos, de sus líneas, de su obra en conjunto... Abogaba por cambiar el concepto de la educación española de finales del siglo XIX, consciente de que sus palabras levantaban a su paso una marea de críticas. Muchas veces, creemos, tuvo que sentir la necesidad de abandonar su ardua actividad de reivindicación, pero no estuvo sola en el camino y pequeños avances hacían de sus escritos el arma perfecta para encañonar los problemas⁸⁰.

⁷⁸ Escribe su primer cuento en 1862, “La mina”; su padre opina que ella no sirve para este género y le dice que renuncie a cultivarlo. La joven Emilia lo guarda y afortunadamente no le hace caso. Se ha destacado de ella su colección de cuentos del siglo XIX y parte del XX, con más de seiscientos relatos publicados en quince volúmenes: cuentos de amor, cuentos sacrofanos, cuentos dramáticos, cuentos nuevos, cuentos trágicos. Cfr. GONZÁLEZ MEJÍA., *Op. Cit.*, p. 17.

⁷⁹ SINOVAS MATÉ, Juliana. *La obra periodística completa en la Nación de Buenos Aires (1879-1921)*. A Coruña: Editorial Diputación Provincial de A Coruña, 1999.

⁸⁰ Hubo otras autoras que también se sumaron a la causa de luchar por los derechos de la mujer, como Concepción Arenal, una mujer del siglo XIX que vivía anclada en las leyes de un pasado que le impedían caminar aiosamente. Nacida en Ferrol en el año 1820, en su libro *La mujer del porvenir* (1868) trata temas que están muy en la línea de la literata Emilia Pardo Bazán. Otras obras como *La mujer de su casa* (1884), *Estado actual de la mujer en España* (1884), *La educación de la mujer* (1892) lo completan. Y no

Se alzó con puestos sorprendentes hasta ese momento totalmente vetados para la mujer y eso le permitió en cierta manera mimar las súplicas de una parte de la sociedad que gritaba en silencio las injusticias acaecidas.

En el año 1876 se da a conocer ganando un concurso convocado en Ourense para celebrar el centenario de Feijoo, año en el que nace su primer hijo⁸¹. Son muchas las manifestaciones que protagoniza esta lectora infatigable que desde los ocho años entretejía con versos y cuentos muchos de los acontecimientos que le rodeaban, que bien eran históricos, biográficos... Su faceta de escritora también se deja ver en la rama periodística y precisamente en el 1891 funda la revista *Nuevo Teatro Crítico*, al año siguiente dirige la *Biblioteca de la Mujer*.

La novela podría considerarse como piedra angular entre sus numerosas manifestaciones y su rumbo parece encontrar una ruta finamente marcada cuando ya poseía el puesto de directora de la *Revista de Galicia* en el año 1880⁸². No fue un género temprano en su currículum intelectual, porque ella prefería seguir formándose, pero cosechó numerosos éxitos que no hacían más que consagrar cada uno de los pasos que iba dando.

Es momento de retomar la idea de centrarnos en la obra *El indulto* siendo conscientes de que abandonamos, temporalmente, otras manifestaciones de Emilia Pardo Bazán y que tienen que ver también con el cine, cuyo resumen podrían cubrir páginas y páginas de comentarios al respecto.

El indulto: el realismo en su texto puesto al servicio de la música y el cine

La película *El indulto* viene de la mano del director Jose Luis Sáenz de Heredia, éste nace en Madrid el 10 de abril de 1911 y pronto se convierte en un director importante en

solo abordaba los temas de la mujer del siglo XIX de una forma específica sino que a veces estas ideas estaban en obras cuya temática central era otra.

⁸¹ “Desde 1979 su actividad es incesante en conferencias, discursos y publicaciones varias: treintena y ocho novelas, siete piezas de teatro, veinte volúmenes de ensayos, diez libros de viajes, decenas de conferencias y discursos, más de mil artículos, numerosos poemas y muchísimos cuentos, cerca de seiscientos conocidos”. Cfr. GONZÁLEZ MEJÍA., *Op. Cit.*, p. 10.

⁸² Sus contactos con la literatura fueron muy precoces, leía lo que encontraba en la biblioteca de su casa, con autores como Cervantes o Fernán Caballero; en palabras de Emilia Pardo Bazán, “influyó en el concepto que por muchos años tuve de la novela, creyéndola fuera del dominio de mis aspiraciones, por requerir inventiva maravillosa”. Cfr. MAYORAL, Marina. *Cuentos y novelas de la tierra*, vol I. Santiago de Compostela: Ediciones Sálvora, 1984, p. 9.



una época sellada por el franquismo. Su filmografía⁸³ no sólo abarca la faceta de director, sino que también pasa por la de actor, productor y guionista. El hecho de que se hiciera eco de esta obra de Emilia Pardo Bazán, no es de extrañar teniendo en cuenta que en la década de los 60 el cine español intentaba pronunciar, aunque muy finamente, una línea de realismo, que con argumentos como el presente, se convertían en un fuerte soporte para ello⁸⁴.

Precisamente en la literatura de Emilia Pardo Bazán, conocida como literatura realista, se deletrean muchos de los acontecimientos de las últimas décadas del siglo XIX, en una sociedad española que intentaba asentar sus manifiestos en aguas de idealismo y realismo .

Son muchos los directores que se han valido de la literatura para moldear sus ideas y llevarlas a la pequeña pantalla, no con pocas dificultades, ya que entraña un reto desde el momento en el que los espectadores tenemos la posibilidad de anticipar ciertas escenas que después de haberlas leído las dibujamos a nuestro gusto, aderezando en muchos casos y con grandes dosis de imaginación, algunas de las frases.

Quizás ésta pueda ser una premisa que el director de la película *El indulto* ha podido tener en cuenta o por lo menos así lo percibimos, desde el momento en que muchas de las caracterizaciones de los personajes son fiel reflejo de lo que la autora en su momento puso por escrito. ¿Se pretende en las adaptaciones literarias ser fieles a ellas o teniendo ya la inspiración por escrito se moldea finamente ideas ajenas a la obra?

Para muchos puede resultar una obviedad lo que estamos diciendo pero no lo es tanto desde el momento que la crítica periodística y cineasta, entre otros campos, ataca de una forma a veces despiadada a algunos directores que hacen de una novela un pretexto para

⁸³ Como director empieza hacer sus pinitos en el año 1934 con *Patricio miró una estrella*. Si hacemos un recorrido de películas hasta la presente, *El Indulto*, tendríamos que nombrar las siguientes: *La hija de Juan Simón* (1935), *¿Quién me quiere a mí?* (1936), *Raza* (1942), *Bambú* (1945), *Mariona Rebull* (1947), *La mies es mucha*(1948), *Las aguas bajan negras* (1948), *Don Juan* (1950), *Los ojos dejan huellas* (1952), *Todo es posible en Granada* (1954), *Historias de la radio* (1955), *Faustina* (1957) y *Diez fusiles esperan* (1959). Después de 1960 continuarían otras cuantas producciones cerrando en el año 1975 con la película que lleva por título *Solo ante Streaking*.

⁸⁴ En la década de los 60 se forma un espíritu realista que ya había surgido sobre los años 50 y que había afectado de alguna manera al marco cinematográfico: “las cámaras salen a la calle y se rueda en exteriores reales, tanto en ambiente urbano como en espacios naturales, esta novedad fue bien recibida por lo que suponía una renovación y frescura para nuestro cine. En segundo lugar, la utilización de hechos reales para escribir los argumentos. En relación con estos dos puntos, hay una tendencia a dotar a los films de un tono documental que contribuya a dotar mayor veracidad al relato”.

Cfr. MEDINA DE LA VIÑA, Elena. *Cine negro y policíaco español de los años cincuenta*. Barcelona: Laertes, 2000, pp. 33-34.

un contexto, por lo que nos preguntamos, ¿cuáles son verdaderamente los parámetros que se necesitan para juzgar este aspecto? ¿Realmente los hay?

En esta película se ha querido desde un principio seguir con fidelidad los textos presentados por la autora en cuanto a descripción de alguno de los protagonistas, de tal forma que en muchos casos la sola presencia de algún personaje delata con total perfección algún párrafo del presente relato. En el momento de pasar algunos personajes desde la tinta al cine se observan algunos cambios.

En el caso del relato hay tres personajes principales: Antonia⁸⁵, que es la protagonista indiscutible, su hijo y su marido. En la película, el hijo de Antonia no aparece, un cambio bastante relevante, y su lugar lo ocupa Lucas, su cuñado, y la madre de Antonia. No obstante nos estamos moviendo en un triángulo fácilmente reconocible que no lleva a dudas existenciales en el momento de ver la película.

Personajes muy definidos que dan vida a un argumento muy claro: maltrato a una mujer. Antonia intenta escapar por todos los medios de un hombre que sólo vive para hacerle daño y sacarle dinero, minarla psicológicamente y destrozarle cada una de sus ilusiones que con el paso del tiempo se apagan lentamente, como también se menguan los latidos de su corazón que no soportan tanta tristeza... No parece, desgraciadamente, que esté hablando de un argumento del siglo XIX como es el caso, y recalco si me lo permiten, desgraciadamente.

Y a estos personajes les acompaña una música, podríamos estar ante una tipología de *música de personajes* claramente, ya que el autor le asigna melodías determinadas a cada uno de ellos. Hablando del aspecto musical, decir que corre a cargo de Salvador Ruiz de Luna, compositor experimentado en el campo cinematográfico y que abarca con sus composiciones nada más y nada menos que tres décadas del cine español⁸⁶.

A pesar de que nos encontramos ante una película de corte dramático el director, gracias a la música incidental compuesta para la película, va encajando con algunas escenas un

⁸⁵ En la introducción a la selección de los cuentos de mujeres valientes, de donde extraemos *El indulto* se dice de él: el primer bloque, en el que se encuadra el del indulto, es un cuento de suspense muy conseguido, donde el miedo no le permite a Antonia, de espíritu delicado y opuesto a la brutalidad de su marido, captar el tono conciliador de éste, débil pero presente. Cfr. GONZÁLEZ MEJÍA., *Op. Cit.*, p. 26.

⁸⁶ Se le atribuye la siguiente filmografía como compositor: *Orgullo* (1955), *Embajadores en el infierno* (1956), *¡Aquí hay petróleo!* (1956), *Pasión en el mar* (1956), *El malvado Carabel* (1956), *Minutos antes* (1956), *Río Guadalquivir* (1956), *La estrella del rey* (1957), *La guerra empieza en Cuba* (1957), *Con la vida hicieron fuego* (1959), *Los tres etcéteras del coronel* (1959), *Las de Caín* (1959), *Juego de niños* (1959), *Gayarre* (1959), *Aventuras de Don Quijote* (1960), *El indulto* (1960), *Perro Golgo* (1961), *Abuelita Charlestón* (1962), *Isidro el Labrador* (1964), *Tengo 17 años* (1964), *Proceso a Jesús* (1973) y *El mejor alcalde, el rey* (1973).



rompecabezas de aire misterioso que me trasladan, permítanme la comparación, a alguna de las adaptaciones de crímenes que se ha hecho de la *reina del misterio*, la escritora Agatha Christie. En muchas ocasiones anticipa la presencia de un personaje con el inicio de unos compases, musicalmente hablando, que ya habían aparecido y con los que fácilmente podemos establecer una asociación. La música de esta película se vierte en pequeñas dosis, pero éstas adquieren un sabor punzante que intenta ir acorde con el contenido del argumento.

Y no sólo aparece música de personajes, alguna pincelada de música de situaciones, con un específico recuerdo de *aire español* se deja caer en forma de chotis madrileño, por ejemplo, que curiosamente cierra la escena más espeluznante de la película. Este último, uno de los tantos datos que nos aporta esta grabación, con la que podemos hacernos una idea concreta del estilo de vida de un momento determinado de la sociedad española⁸⁷.

Tendríamos que ir paso a paso, poco a poco, fijándonos en la combinación que se ha hecho con argumento y música, observando como se funde en algunos casos letra y desesperación, consiguiendo en otros dulzura e inquietud, transmitiendo sin pudor rabia e impotencia.

Sin duda, la literatura escrita por esta mujer se ha puesto de relieve con maestría a través de esta película. Se ha sabido captar, desde mi punto de vista, el detalle y la sensibilidad que este tema entraña y del que la autora Emilia Pardo Bazán quiso hacerse eco.

Los planos detalle son quizás los que más tensión han creado centrándose sobre todo en una parte del cuerpo, los ojos, juegos de miradas que dibujan un cuadro de colores que están en la línea de los grises, que hablan sin decir nada pero transmiten mucho ¿Qué palabra puede acompañar a una lágrima que encarna una profunda tristeza?

Este aspecto es una constante en otras producciones cinematográficas cuya fuente literaria también corrió a cargo de Emilia Pardo Bazán, es el caso de *Los Pazos de Ulloa* en donde los detalles de la naturaleza circundante intentan moldear la belleza de los paisajes gallegos por los que siempre ha suspirado la autora.

⁸⁷ “Nadie pretenderá negar al cinema la representación de nuestro mundo y momento. Casi todo el cinema es un testigo, por un lado, y acción social , por otro. Testimonio nuestro -de hombres, tiempo, sociedad, ideales, ideas, sueños, deseos... (...) El arte que expresa los valores de su tiempo- inevitablemente-, pero a través de los temas de su tiempo, con asuntos sociales de su tiempo, es el arte como testigo: cuenta lo que vio. Que no quiere decir, claro es, de manera objetiva, sino visto, sentido, vivido por el artista y por los seres creados en su obra. El tema y el asunto es lo que sitúan directamente, de manera inmediata, la obra en su tiempo, y lo que vincula visiblemente, de modo evidente, a la sociedad en que vive”.
Cfr. VILLEGAS LOPEZ, Manuel. *Arte , cine y sociedad*. Madrid: JC, 1991, pp. 133-36.

Curiosamente, el presupuesto con el que contaba esta película dista mucho del que han podido y tienen otras producciones, para plasmar la tinta de autores como: Víctor Hugo, Shakespeare, Stephen King o la famosísima Joanne [Kathleen] Rowling por nombrar a algunos de una lista interminable... Pero sin duda, puede ser una referencia crucial para nosotros el acercarnos con películas como *El indulto* a una mujer que ha aportado tanto a nuestra cultura, en este caso al campo cinematográfico, que quizás ni ella misma imaginó en el momento de coger su pluma y papel.

¿Se ha valorado su papel dentro de una sociedad española cerrada a los cambios pero abierta al tradicionalismo? ¿No es Emilia Pardo Bazán la vía para conocer una parte de nuestra realidad española que cubrimos a veces con finos tules?

Sin duda, la película *El indulto* es un compendio que aúna cine, literatura y realidad y bien merece la pena que recuperemos de un pasado no tan lejano y con el que pretendemos, desde una fugaz perspectiva, poner de relieve con algunos aspectos de una producción concreta de cine, y no de un cine cualquiera, sino español.



3.2 **EL INDULTO A TRAVÉS DE PERSONAJES PRINCIPALES Y ESPACIOS FÍSICOS: APARICIONES CINEMATOGRAFICAS QUE MIRAN A LO LITERARIO**

Ejemplos didáctico musicales de Emilia Pardo Bazán en su obra *El indulto* llevada al cine

De la mano de Emilia Pardo Bazán y con un texto que pertenece a la obra *Cuentos de Marineda*⁸⁸, nos adentramos en una historia desgarradora de esclavitud femenina. Como el presente trabajo de investigación buscamos analizar la música que sirve de nexo entre la narrativa y el cine, comenzaremos esta redacción en primer lugar destacando aspectos que se han transformado en el guión partiendo de la obra de la autora. Luego nos centraremos en modelos de análisis tanto a nivel de texto como auditivo enfocados ambos a aplicaciones didácticas.

GUIÓN DE AUTORA VERSUS GUIÓN DE CINE⁸⁹

A. Primer ejemplo: introducción - títulos de crédito:

Ubicación literaria y adaptación musical

Nuestra intención pasa por subrayar varios puntos claves de la obra literaria y cinematográfica a través de los cuales podamos establecer relación texto-musical.

La autora nos sitúa en un lavadero:

⁸⁸ Hemos utilizado versión de este cuento recogida en una edición especial titulada *Cuentos de Mujeres Valientes*, donde *El indulto* que encabeza la selección de cuentos, sellando así su importancia tanto en la obra de la autora como en el tipo de cuentos que describe el título de la edición.

⁸⁹ *El indulto* (1960). Director: Jose Luis Sáenz de Heredia. Guión: Jose Luis Sáenz de Heredia siguiendo la obra literaria homónima de Emilia Pardo Bazán. Música: Salvador Ruiz de Luna. Intérpretes: Concha Velasco, Rafaela Aparicio, Luis Induni, Xan Das Bolas, Pedro Armendáriz, José Calvo, Fernando Sancho, José María Caffarel, Antonio Garisa, Ángel del Pozo, Manuel Monroy, Porfiria Sanchiz, José María Lado, José María Seoane.



“De cuantas mujeres enjabonaban ropa en el lavadero público de Marineda, ateridas por el frío cruel de una mañana de marzo, Antonia la asistenta era la más encorvada...hasta...Todo el lavadero sabía al dedillo los males de la asistenta, y hallaba en ellos asunto para interminables comentarios”

Fig. 39. Fragmento literario 1 de *El indulto*
pp. 41-42

Emilia Pardo Bazán

En la película, después de los títulos de crédito, el director nos sitúa en las calles de un pueblo, y nos hace ver lo siguiente: un hombre baja unas calles mientras varias personas del pueblo hacen sus labores, varios burros están cerca de un lavadero, el hombre que bajaba las calles se dirige a una casa preguntando por su hermano, la asistenta le dice que se está casando que le va a abrir. Si comparamos estos dos momentos iniciales nos encontramos que desde el punto de vista de la producción literaria el ambiente es el lavadero y los personajes se centran en la protagonista del relato y las demás mujeres que lavaban mientras que en la película el ambiente son varias imágenes del pueblo y otros personajes, Lucas, la asistenta de Pedro, el hermano de Lucas y varias personas del pueblo que no llegan a intervenir en el diálogo.

Análisis musical

Los distintos ambientes y personajes están acompañados musicalmente hablando, de esta manera:

EL INDULTO 1

The image displays a musical score for a piece titled "EL INDULTO 1". The score is written for a piano and is organized into three systems, each containing a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is three sharps (F#, C#, G#), and the time signature is 12/8. The first system (measures 1-3) shows the vocal line starting with a rest, followed by a melodic phrase. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line and chords in the right hand. The second system (measures 4-6) continues the vocal melody with a more active eighth-note pattern. The piano accompaniment maintains its harmonic support. The third system (measures 7-9) concludes the piece with a final vocal phrase and piano accompaniment. The score is presented in a clean, black-and-white format within a rectangular border.



The image displays a musical score for piano and voice, consisting of three systems of staves. Each system includes a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is three sharps (F#, C#, G#), and the time signature is 4/4. The score is numbered 10, 13, and 16 at the beginning of each system. The piano part features a steady accompaniment with chords and moving lines in both hands. The vocal line contains melodic phrases with some slurs and dynamic markings.



The image displays a musical score for piano and voice, organized into three systems. Each system begins with a measure number (19, 22, and 24 respectively) in the top left corner. The first system (measures 19-21) features a vocal line with a melodic phrase and piano accompaniment with chords and a steady bass line. The second system (measures 22-23) shows a vocal line with a more complex melodic line and piano accompaniment with sustained chords. The third system (measures 24-25) continues the vocal melody and piano accompaniment, ending with a double bar line. The score is written in a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C).

Fig. 40. Adaptación musical de los títulos de crédito de la película *El indulto*. 00:00- 01:43

Almudena Mosquera Fernández

En cuanto escuchamos la música la imagen se mantiene estática mientras circulan los títulos de crédito. Cada cambio de contenido va acompañado por barras blancas que acompañan el texto⁹⁰.

⁹⁰ Recogido en el anexo, bloque 1 cuando se refiere a la situación y personajes, de la secuencia que dura 00:00-01:43 y en la que distinguimos tres familias instrumentales: cuerda (cuerda percutida), percusión y voz.

Siguiendo nuestro modelo de análisis podemos destacar los siguientes aspectos:

Estructura de la pieza:

General

Primera parte

The image displays a musical score for the first part of an adaptation. It consists of three systems of music, each with a vocal line and piano accompaniment. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 12/8. The first system shows the vocal line starting with a whole note rest, followed by a half note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The piano accompaniment features a bass line with a whole note G3 and a treble line with a half note chord (F#4, C#5) and a quarter note chord (G#4, C#5). The second system shows the vocal line with a half note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The piano accompaniment continues with a bass line of a whole note G3 and a treble line of a half note chord (F#4, C#5) and a quarter note chord (G#4, C#5). The third system shows the vocal line with a half note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The piano accompaniment continues with a bass line of a whole note G3 and a treble line of a half note chord (F#4, C#5) and a quarter note chord (G#4, C#5).

Fig. 41a. Estructura de la adaptación musical de los títulos de crédito de la película *El indulto*.
00:00- 01:43 Primera parte

Almudena Mosquera Fernández



Segunda parte



The image displays a musical score for the second part of the film 'El indulto'. It consists of three systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment. The first system starts at measure 10, the second at measure 13, and the third at measure 16. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line and chords in the right hand. The vocal line is written in a soprano or alto clef and includes various melodic phrases and rests.

Fig. 41b. Estructura de la adaptación musical de los títulos de crédito de la película <i>El indulto</i> 00:00- 01:43 Segunda parte	Almudena Mosquera Fernández
--	-----------------------------

Tercera parte

The image displays a musical score for the third part of a piece. It consists of three systems of music. The first system shows measures 16-18, with a treble clef and a bass clef. The second system shows measures 19-21, with a treble clef and a bass clef. The third system shows measures 22-24, with a treble clef and a bass clef. The score includes various musical notations such as notes, rests, and bar lines. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The score is enclosed in a black border.

Fig. 41c. Estructura de la adaptación musical de los títulos de crédito de *El indulto*. 00:00- 01:43. Tercera parte

Almudena Mosquera Fernández

Cada una de las partes, en concreto tres, responden a claros cambios como: doble barra divisoria, distinta tonalidad, ritmo... Prueba de ello resaltamos los finales de cada una:



Fig. 41d. Finales en la estructura de la adaptación musical de los títulos de crédito de *El indulto*, 00:00- 01:43

Almudena Mosquera Fernández

Específica

Primera parte

A cada parte le asignamos una letra en mayúscula, en este caso la nombramos como A. La composición está encabezada por una anacrusa, que se cuenta en el cómputo de compases. En esta sección podemos considerar que hay una pregunta-respuesta entre dos motivos melódicos claros:



Compas 2 y 5

Compas 5 y 7

Fig. 41e. Sección A en la estructura de la adaptación musical de los títulos de crédito de *El indulto*. 00:00- 01:43

Almudena Mosquera Fernández

TEMA a1	Cuatro compases (1-4)
TEMA a2	Cuatro compases (5-9)

Segunda parte

La estructura de la segunda parte contiene parte de la primera sección incluido un puente de enlace que nos lleva a la última sección.





Fig. 41f. Puente de enlace de la sección en la estructura de la adaptación musical de los títulos de crédito. 00:00- 01:43

Almudena Mosquera Fernández




Fig. 41g. B2 que corresponde al a2 de la primera sección en la estructura de la adaptación musical de los títulos de crédito. 00:00- 01:43

Almudena Mosquera Fernández

TEMA b1(puente)	Cuatro compases (10-13)
TEMA b2	Cuatro compases (14-17)

Tercera parte



Compás 18

19

19

19

Fig. 41h. el c1 que corresponde a los compases 18-21, c2 que corresponde a la misma construcción melódica del a2 y del b2.a sección tercera en la estructura de la adaptación musical de los títulos de crédito de *El indulto*. 00:00- 01:43

Almudena Mosquera Fernández

Fig. 41j. c1 que corresponde a los compases 22 a 25, c2 que corresponde a la idéntica construcción melódica del a2 y del b2.de la sección tercera en la estructura de la adaptación musical de los títulos de crédito de *El indulto*. 00:00- 01:43

Almudena Mosquera Fernández

TEMA c1	Cuatro compases (18-21)
TEMA c2	Cuatro compases (22-25)

Instrumentación por familias

En conjunto:

Ya hemos aclarado al principio del análisis que la referencia de las familias instrumentales quedaban especificadas en el anexo que corresponde al bloque II, dado que nos parece que sería extensísimo aclarar las diferencias que existen en las apariciones de una producción u otra decidiéndonos por la voz del piano y destacando la voz principal de la melodía que arranca con los títulos de crédito.

Voces solistas:

La melodía que encabezada la primera sección forma parte del conjunto de las tres, teniendo su presencia también transportada en otros momentos de la película, en concreto los minutos finales, y siendo perceptible una pregunta respuesta con el mismo esquema rítmico, veamos:





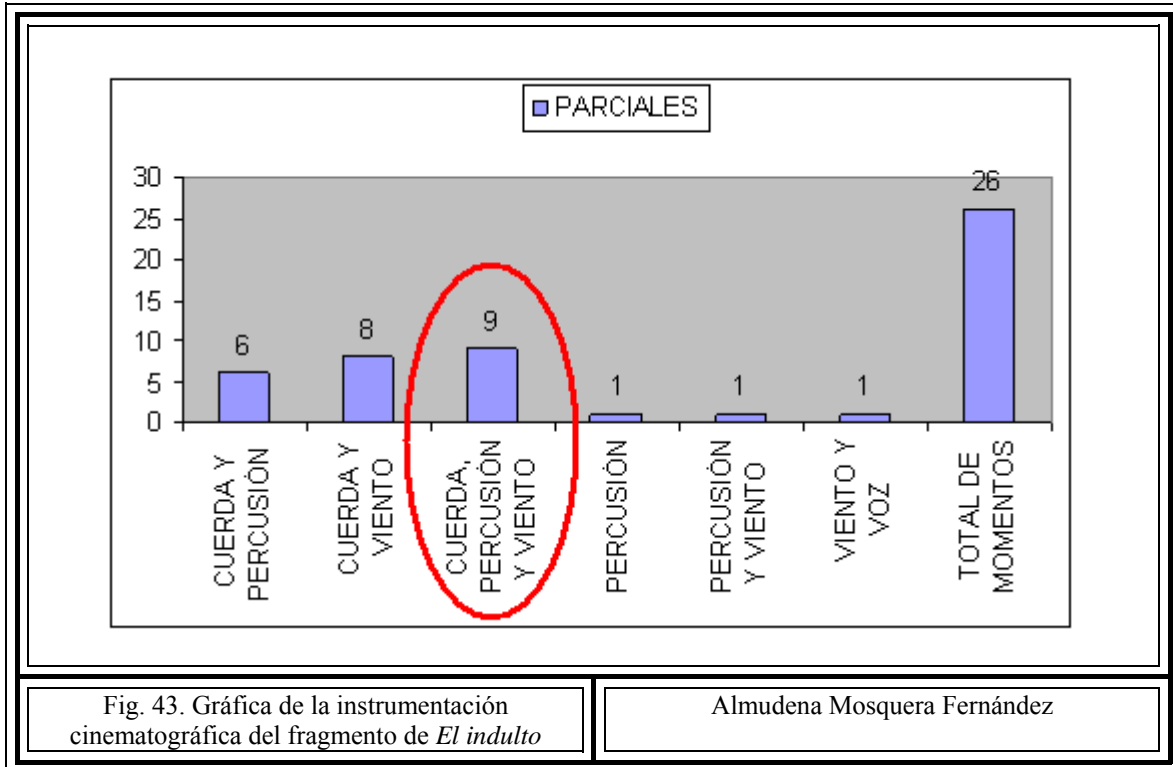
Fig. 42. Instrumentación por familias. Voz solista.
Título de crédito de *El indulto*. 00:00- 01:43

Almudena Mosquera Fernández

Observamos a través de las líneas como un existe un juego de pregunta y respuesta entre la voz principal y las que configuran otras familias instrumentales. Cada treinta segundos aproximadamente la intensidad disminuye porque el volumen de instrumentación lo hace también considerablemente.

En el punto en el que estamos que atañe directamente a las voces instrumentales, establecemos una relación de esta intervención con el conjunto de los ejemplos que hemos secuenciado. Ya explicamos en el capítulo anterior del presente estudio que a partir de la audición, secuenciábamos todos los momentos musicales ubicándolos en sus respectivas familias instrumentales; el hecho de cuantificar el número e ir de lo específico a lo general nos permite valorar desde otro punto de vista la aparición que escogemos y poder comparar su importancia teniendo en cuenta ese momento sin dejar a un lado el conjunto de todos los secuenciados visualizando de una manera más clara el momento musical⁹¹:

⁹¹ Ver en los anexos del presente trabajo, en el apartado de gráficas de familias instrumentales, parciales y totales todos los capítulos analizados de la obras cinematográficas de *El indulto* y *Los Pazos de Ulloa*. Cuando decimos parciales nos referimos al total de los momentos en los que aparece la intervención musical que clasificamos en su respectiva familia instrumental y lo hacemos con el siguiente criterio: Primero por orden alfabético: cuerda, percusión, viento y cuarto y último la voz; nuestro segundo criterio es el número de familias instrumentales que aparecen en ese momento yendo de menos a más.



De los veintiseis momentos que se encuentran dentro de la secuenciación general que hemos realizado, estamos ante un ejemplo que se repite otras ocho veces más en cuanto a intervención simultánea de las familias de cuerda, percusión y viento. Se encuentra entre los grupos que el compositor ha querido poner más de relieve durante la película.

Lenguaje musical:

Compás:

Desde los compases 1-25 con un compás de: 12/8.

Fig. 44. Lenguaje musical del Fragmento musical .
 Compás. Título de crédito de *El indulto*

Almudena Mosquera Fernández

Células musicales:

En cuanto a las melódicas hemos destacado líneas atrás las que conciernen a la voz principal, voz solista y en cuanto a la rítmica el motivo de negra corchea y corchea negra es el que se despunta de la frase rítmica cuya línea podemos seguir conjugando las dos voces de la cuerda percutida (el piano).

En este fragmento entran con fuerza e igual importancia las tres familias instrumentales. La secuencia repetida pasa el protagonismo al puente en el que la cuerda y a la percusión pierden volumen de instrumentos.

Queremos destacar también la armadura (cuatro sostenidos) y la agógica (ligaduras de expresión, ritmo...).

Aplicación didáctica

Siguiendo el modelo expuesto en el anterior capítulo a través del cual establecimos unas pautas que nos sirven de criterio común para las aplicaciones didácticas, seguimos el modelo de ficha que sirve de guía para las contribuir tanto al desarrollo de las competencias como a establecer un orden en los aspectos de música y cine trabajados sin olvidarnos de los criterios de evaluación ni el bloque de contenido que desarrollamos con respecto a la unidad conjunta de la distribución de los mismos en el transcurso del curso académico:

De esta manera y a través del resumen de cada aspecto que compete a lo anteriormente señalado, podemos distinguir y clarificar lo que hemos trabajado así hacer una selección coherente en base a lo que queremos aplicar o profundizar. Es muy importante tener en cuenta que no consiste en desarrollar todas las competencias sino en tener claro cuales queremos utilizar a través de la vía musical, literaria y audiovisual que se ponen en nuestro camino como una herramienta didáctica que ayuda a recorrer paso a paso cada plano que tratamos:

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas a la hora de profundizar en el análisis musical (gráficas de las cualidades del sonido)
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Criterios de evaluación	Según se acuerde en el departamento de música pero teniendo un porcentaje adecuado para evaluar en competencias en relación con los contenidos dados que estará comprendido entre un 20% y un 50%, en cada evaluación.
Fig. 45. Modelo de ficha. Aplicación didáctica 1.	Almudena Mosquera Fernández

Cuando hablamos de aplicación didáctica, al igual que ocurrirá en próximos ejemplos, establecemos una relación directa con el último punto de este apartado del capítulo tercero y que tiene que ver con la búsqueda de aspectos que se relacionan o pueden relacionarse con el plano literario, musical y audiovisual que estamos tratando.

B. Segundo ejemplo: Personajes principales

Ubicación literaria y adaptación musical

En la obra literaria el personaje principal aparece en las primeras líneas del cuento: “Antonia la asistenta era la más encorvada”, y es objeto del cuchicheo continuo por parte de las personas que la rodean, más exactamente: “Todo el lavadero sabía al dedillo los males de la asistenta, y hallaba en ellos asunto para interminables comentarios”. Comparando con la película, mientras que los personajes en lo literario se focalizan en Antonia, en cambio en la película nos presenta a otros personajes distintos de ella: Pedro, la asistenta de Lucas y varias personas del pueblo este hecho puede deberse a que el ambiente físico de la producción cinematográfica ha requerido la personificación de más protagonistas y ha reescrito de esta forma el guión cinematográfico adaptando el texto original⁹².

Pedro es en la película el hermano de Lucas, ejerce como jefe en la estación de tren, y bien se puede relacionar, en el plano literario, con “casada con un mozo carnicero”⁹³, aunque en realidad nunca se llegó a casar en la película, por el desenlace fatal que hubo. Una vez aclarada esta escena aparecen otros tres personajes, también sin acompañamiento instrumental. Se trata de Antonia, el futuro marido y la madre de ella. En el momento que Antonia firma su boda comienza a escucharse la música⁹⁴.

Encontramos una relación entre la descripción de la madre de Antonia en el plano literario y la de la película. Volviendo a la primera se dice lo siguiente: “la familia vivía con desahogo, gracias al asiduo trabajo de Antonia y a los cuartejos ahorrados por la vieja en su antiguo oficio de revendedora, baratillera y prestamista”⁹⁵; en la película lo ubicamos en el punto en el que la madre de Antonia acaba de discutir con Lucas, que le pide más dinero, y va en busca de la hija que estaba en la cuadra escondida.

Aquí señalamos el momento en el que tenemos acompañamiento musical. Segundos antes, en la película se nos muestra como la madre se niega a dar un préstamo a un

⁹² Para ser más exactos se da esta situación entre los minutos 1:45-2:38 de la película de *El indulto*.

⁹³ Del cuento de *El indulto*, *Op.Cit.*, p. 42.

⁹⁴ Le precede a este momento musical un sacerdote y su sacristán, otro sacerdote casando a dos jóvenes y dos testigos. La joven firma un papel, su boda, sale triste de la sacristía, le sigue su madre. El joven que queda en la sacristía es el que paga la boda.

Ver en el anexo. Bloque 1: situaciones y personajes. Tiempo secuenciado entre los minutos 03:33-04:23.

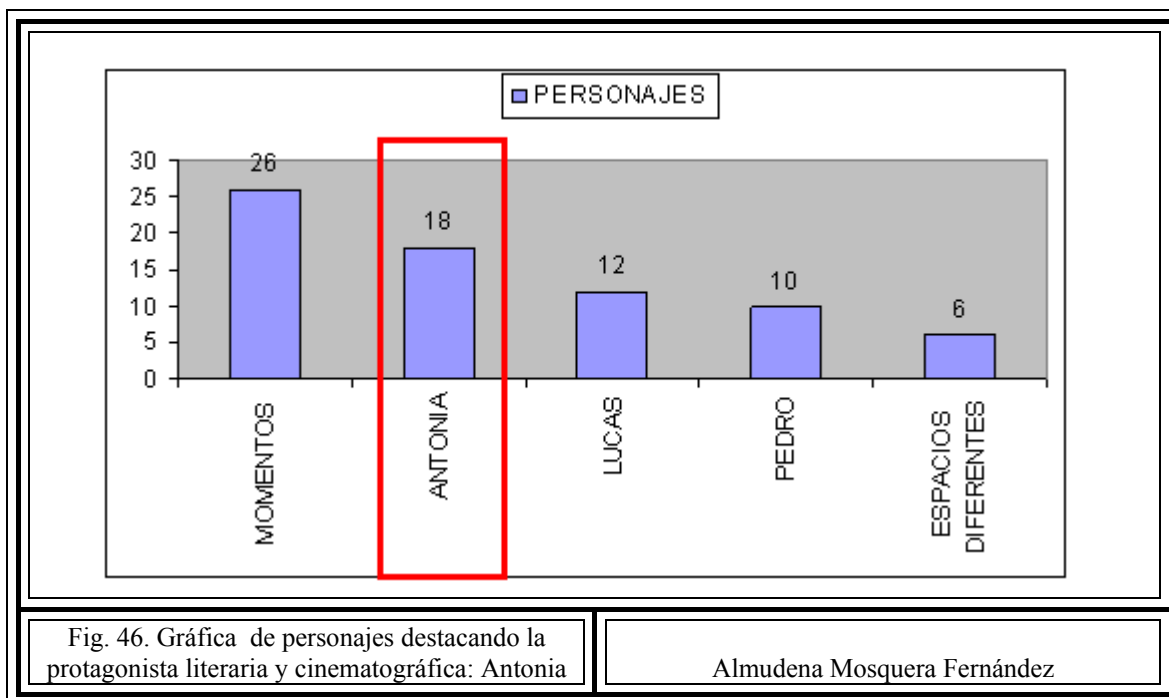
⁹⁵ Del cuento de *El indulto*, *Op. Cit.*, p.42 .

Ver en el anexo. Bloque 1: situaciones y personajes. Tiempo secuenciado entre los minutos 17:07-17:22.

labrador. Interviene Lucas y los datos que obtiene de lo ocurrido lo usará para idear un asesinato y intentar quedar libre del mismo ⁹⁶.

Hay otro cambio importante en los personajes, en lo literario se nombra al hijo de Antonia⁹⁷, situación que no ocurre en la película, es más, el hijo no llega a nacer, Antonia había sido violada y del disgusto de la muerte de la madre cae enferma y lo pierde. En la película esta situación se recoge envuelta en otros personajes que como ya anunciábamos al principio no formaban parte de lo literario pero sí de lo audiovisual⁹⁸. Es el momento en que Antonia se desvanece en presencia del juez y del médico. Segundos más tarde Antonia y Pedro están en la habitación, ella ha perdido al niño, está asustada.

Antonia, protagonista indiscutible de la trama argumental¿ Lo es también en lo musical?⁹⁹:



⁹⁶ Ver en el anexo. Bloque 2: familias instrumentales. Tiempo secuenciado entre los minutos 17:07-17:22.

⁹⁷ Más concretamente se dice lo siguiente “Cuando nació el hijo de Antonia, ésta no pudo criarlo, tal era su debilidad y demacración y la frecuencia de las congojas que desde el crimen la aquejaban. Y como no le permitía el estado de su bolsillo pagar ama, las mujeres del barrio que tenían niños de pecho dieron de mamar por turno a la criatura, que creció enclenque, resintiéndose de todas las angustias de su madre”. Cfr. *El indulto, Op.Cit.*, p.43.

⁹⁸ Ver en el anexo. Bloque 2: familias instrumentales. Tiempo secuenciado entre los minutos en dos fases del 37:00-37:19 y del 40:21-40:49.

⁹⁹ La secuenciación y localización de los personajes y situaciones en las que tenemos presencia de música queda recogida en el anexo, a través de las gráficas que cuantifican a los personajes principales, su situación que se repetirá, en cuanto a cuantificar, a la hora de unificar las familias instrumentales que aparecen.

Es evidente que sí, con dieciocho momentos de veintiséis que tiene toda la película. Tenemos en esta obra una referencia a un hecho histórico en España, la boda de dos personajes reales como protagonistas¹⁰⁰, Victoria Eugenia y Alfonso XIII de Borbón¹⁰¹. Por un lado en la parte literaria el indulto viene de la mano de este casamiento:

¡La ley! Esa entidad moral, de la cual se formaba Antonia un concepto misterioso y confuso, era sin duda fuerza terrible, pero protectora; mano de hierro que la sostendría al borde del abismo... hasta... Así que Antonia supo que había recaído indulto en su esposo, no pronunció palabra, y la vieron las vecinas sentada en el umbral de la puerta, con las manos cruzadas, la cabeza caída sobre el pecho, mientras el niño, alzando su cara triste de criatura enfermiza, gimoteaba: -Mi madre... ¡Caliénteme la sopa, por Dios, que tengo hambre! (...)

Fig. 47. Fragmento literario 2 de *El indulto*, p.44

Emilia Pardo Bazán

Situación que no ocurre en la película dado que el indulto viene de la mano de una traición que Lucas hace a sus propios compañeros presidiarios que idearan un plan de fuga en el momento en el que sucedía la misa de la cárcel y la boda real.

Veamos musicalmente este momento a través de la línea principal de la corneta¹⁰²:

¹⁰⁰ Cuando dice lo siguiente: “No creería de seguro el rey, cuando vestido de capitán general y con el pecho cargado de condecoraciones daba la mano ante el ara a una princesa, que aquel acto solemne costaba amarguras sin cuenta a una pobre asistenta, en lejana capital de provincia”. Cfr. *El indulto*, *Op. Cit.*, p. 44. Ver en el anexo. Bloque 2: familias instrumentales. Tiempo secuenciado entre los minutos 1:15:25-1:15:46.

¹⁰¹ El 31-5-1906 se casó Alfonso XIII con la princesa británica Victoria Eugenia, sobrina del rey Eduardo VII y nieta de la reina Victoria del Reino Unido. Cuando los recién casados regresaban al Palacio Real, después de la boda, sufrieron un atentado mediante una bomba escondida en un ramo de flores, lanzada por el anarquista Mateo Morral a su carroza, frente al número 88 de la calle Mayor de Madrid, del que lograron salir ilesos milagrosamente. Como consecuencia de la explosión murieron y resultaron heridas muchas personas que contemplaban el paso del cortejo, así como miembros del séquito real.

¹⁰² En el anexo. Bloque 1: situaciones y personajes nos sitúa en el patio de la cárcel. Durante la misa para los presos suena la corneta y la percusión. De ese plano nos pasamos a la enfermería donde está Lucas y un compañero de prisión. Éste último avisa al funcionario de que Lucas finge encontrarse mal (es una emboscada, tanto para el funcionario como para su propio compañero). Tiempo secuenciado entre los minutos 1:08:37-1:09:18. Ver en el anexo. Bloque 2: familias instrumentales. Tiempo secuenciado entre los minutos 1:08:37-1:09:18.

EL INDULTO corneta

The image shows a musical score for a cornet part. It consists of six staves of music in 3/4 time. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The melody starts with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and then a half note Bb4. A wavy line above the staff indicates a trill on the Bb4 note. The second staff continues with a quarter rest, a quarter note Bb4, a quarter note C5, a quarter note D5, and a quarter note E5. The third staff has a quarter note Bb4, a quarter note C5, a quarter note D5, a quarter note E5, and a quarter note F5. The fourth staff has a quarter note Bb4, a quarter note C5, a quarter note D5, a quarter note E5, and a quarter note F5. The fifth staff has a quarter note Bb4, a quarter note C5, a quarter note D5, a quarter note E5, and a quarter note F5. The sixth staff has a quarter note Bb4, a quarter note C5, a quarter note D5, a quarter note E5, and a quarter note F5. The score ends with a double bar line and repeat dots.

Fig. 48. Adaptación musical de la Melodía de la corneta. 1:08:37-1:09:18

Almudena Mosquera Fernández

Lucas, marido de Antonia, motor y causante de cuantas desgracias le ocurren a Antonia, en el texto literario encontramos alusiones a él como:

Nadie había olvidado tampoco la lúgubre tarde en que la vieja fue asesinada, encontrándose hecha astillas la tapa del arcón donde guardaba sus caudales y ciertos pendientes y brincos de oro. Nadie, tampoco, el horror que infundió en el público la nueva de que el ladrón y asesino no era sino el marido de Antonia, según esta misma declaraba, añadiendo que desde tiempo atrás roía al criminal la codicia del dinero de su suegra, con el cual deseaba establecer una tabajería suya propia. Sin embargo, el acusado hizo por probar la coartada, valiéndose del testimonio de dos o tres amigotes de taberna, y de tal modo envolvió el asunto, que, en vez de ir al palo, salió con veinte años de cadena¹⁰³.

con su respectiva correlación en la película es nombrado en los primeros minutos por su hermano, que lo está buscando, escena comentada líneas atrás, pero su aparición ocurre

¹⁰³Cfr. *El indulto*, *Op.Cit.*, pp. 41-53. Ver en el anexo. Bloque 2: familias instrumentales. Tiempo secuenciado entre los minutos 03:33-04:23 y 05:01-06:34.

en el siguiente momento pero aparece en otras diez escenas y con acompañamiento musical.

Análisis musical

Estructura de la pieza:

General

Primera parte

Musical notation for the first part of the adaptation. It consists of two staves. The top staff starts with a treble clef and a 3/4 time signature. It contains a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a dotted half note C5, a quarter note D5, and a quarter note E5. The bottom staff contains a quarter rest, a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note D5, and a quarter note E5.

Fig. 49a. Estructura de la adaptación musical de la melodía de la corneta. Primera parte. 1:08:37-1:09:18

Almudena Mosquera Fernández

Segunda parte

Musical notation for the second part of the adaptation. It consists of two staves. The top staff starts with a treble clef and a 3/4 time signature. It contains a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note D5, and a quarter note E5. The bottom staff contains a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note D5, and a quarter note E5.

Fig.49b. Estructura de la adaptación musical de la melodía de la corneta. Segunda parte. 1:08:37-1:09:18

Almudena Mosquera Fernández


Tercera parte

Musical notation for the third part of the adaptation. It consists of two staves. The top staff starts with a treble clef and a 3/4 time signature. It contains a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note D5, and a quarter note E5. The bottom staff contains a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note D5, and a quarter note E5.

Fig.49c. Estructura de la adaptación musical de la melodía de la corneta. Tercera parte. 1:08:37-1:09:18

Almudena Mosquera Fernández


Contamos con tres partes que responden a cambios señalados a través de los puntos de repetición. Los finales de cada parte son:

		
Compás 8	Compás 16	Compás 24
Fig.49d. Estructura de la adaptación musical de la melodía de la corneta. Final de cada parte. 1:08:37-1:09:18		Almudena Mosquera Fernández

Específica

Primera parte

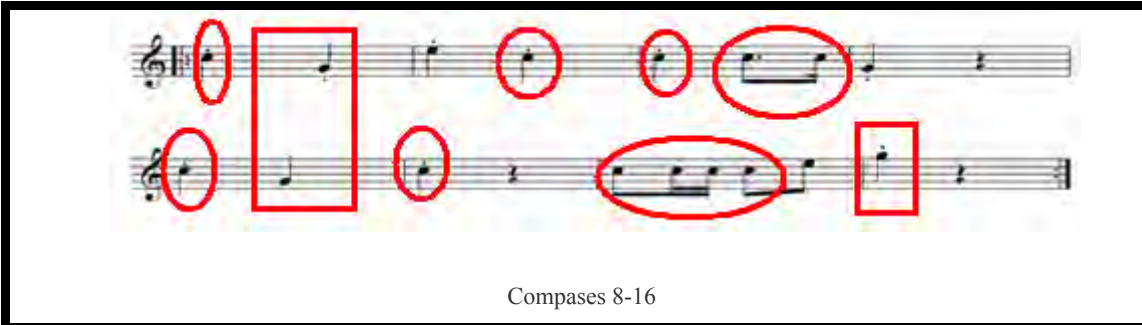
La composición está encabezada por la tónica, estamos en Do mayor, y termina, situación que se repite al final de la misma. Podemos considerar que hay una línea melódica marcada y que enfatiza los grados I y V de la misma:

	
Compases 1-8	
Fig.49e. Estructura de la adaptación musical de la melodía de la corneta. Aspectos de la primera parte. 1:08:37-1:09:18	Almudena Mosquera Fernández

TEMA 1	Ocho compases (1-8)
--------	---------------------

Segunda parte

Seguimos marcando los grados de la melodía principal en la que nos movemos:



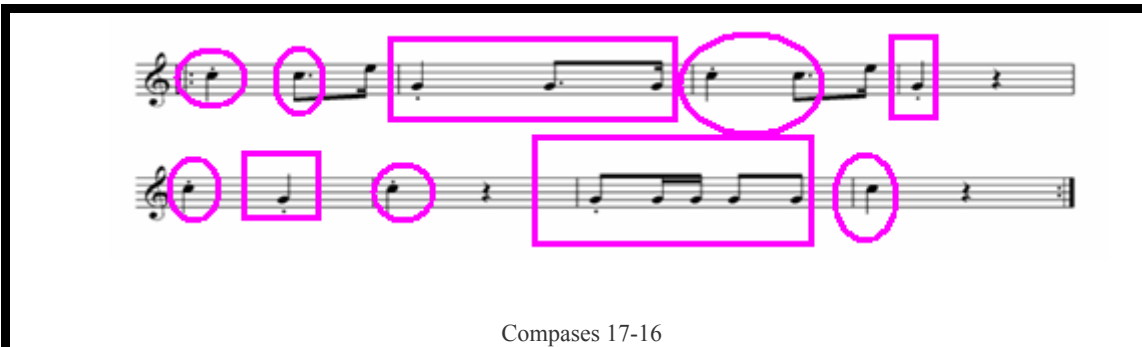
Compas 8-16

Fig.49f. Estructura de la adaptación musical de la melodía de la corneta. Aspectos de la segunda parte. 1:08:37-1:09:18	Almudena Mosquera Fernández
---	-----------------------------

TEMA 2	Ocho compases (8-16)
--------	----------------------

Tercera parte

Seguimos marcando los grados de la melodía principal en la que nos movemos y decir que esta parte es prácticamente inaudible en la película, se confunde con la parte interior de la cárcel en la que se está desarrollando otra escena y la música pasa a un segundo plano:



Compas 17-16

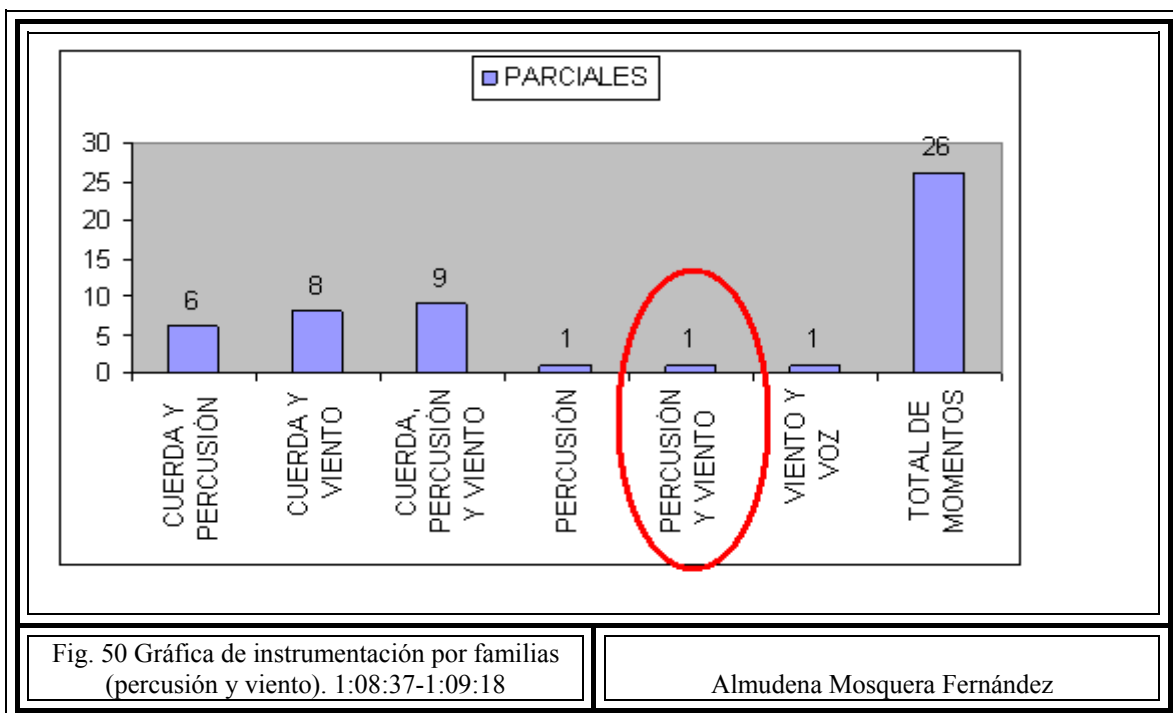
Fig.49g. Estructura de la adaptación musical de la melodía de la corneta. Aspectos de la tercera parte. 1:08:37-1:09:18	Almudena Mosquera Fernández
---	-----------------------------

TEMA 3	Ocho compases (17-24)
--------	------------------------

Instrumentación por familias

Voces solistas: como protagonista tenemos al instrumento de viento metal que de la que hemos extraído la línea principal y la que desencadena la situación en la que Lucas prepara su traición a los compañeros de partida. La corneta marca el paso de la misma en un plano en el que los compañeros de la cárcel no son conscientes de lo que va a ocurrir porque van a ser objeto de una emboscada por parte de Lucas.

Con respecto a la utilización de familias instrumentales y comparativa con el resto de la película:




Es el único momento en los que intervienen juntas las familias de percusión y viento, lo hemos querido destacar por eso especialmente y por el juego de planos que existe entre unos de los protagonistas, Lucas, y el resto de compañeros de la cárcel así como la frialdad en la que la música se hace presente en un ambiente lúgubre y poco optimista.

Lenguaje musical:

Compás:

Desde los compases 1-24 con un compás de: 2/4. Binario.

	
Fig. 52. Lenguaje musical en la adaptación musical de la melodía de la corneta. Compás. 1:08:37-1:09:18	Almudena Mosquera Fernández

Células musicales:

La melodía gira en torno a un continuo de secuencias melódicas con las notas do, mi y sol como protagonistas marcadas por un ritmo de corcheas y negras.

A destacar de la secuencia inicial la fuerza con la que interpreta la corneta la tercera nota de la secuencia melódica a través de la cual hemos querido ligar a la segunda para enfatizar más esta incursión de carácter interpretativo.

Aplicación didáctica

Siguiendo el orden que hemos explicado en el primer ejemplo de este tercer capítulo del trabajo que presentamos, aplicaremos el mismo modelo que ha sido el ideado para resumir aspectos que se encuentran en el mismo y de los que nos valdremos para aplicar el ejemplo anteriormente señalado:

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas a la hora de profundizar en el análisis musical (gráficas de las cualidades del sonido)
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Criterios de evaluación	Según se acuerde en el departamento de música pero teniendo un porcentaje adecuado para evaluar en competencias en relación con los contenidos dados que estará comprendido entre un 20% y un 50%, en cada evaluación.
Fig. 51. Modelo de ficha. Aplicación didáctica 2	Almudena Mosquera Fernández

C. Tercer ejemplo: Ambiente- escenas:

Ubicación literaria y adaptación musical

En la película, nos movemos dentro de cinco espacios principales: pueblo, habitaciones, estación de tren, cárcel y Madrid. Y todos estos espacios se mantienen ocupados por personajes principales.

En el caso de la obra literaria todo gira en torno al pueblo, más concretamente en el lavadero y en la casa, prueba de ello están estas frases extraídas del texto completo:

“De cuantas mujeres enjabonaban ropa en el lavadero público de Marineda, ateridas por el frío cruel de una mañana de marzo, Antonia la asistenta era la más encorvada, la más abatida, la que torcía con menos brío, la que refregaba con mayor desaliento”; “fregaba la asistenta los pisos, y al oír tales anuncios soltó el estropajo, y descogiendo las sayas que traía arrolladas a la cintura, salió con paso de autómatas, muda y fría como una estatua”; “se encerró en su casa, y pasaba las horas sentada en una silleta junto al fogón. ¡Bah! Si habían de matarla, mejor era dejarse morir!”; “una hermosa mañana de sol se encogió de hombros, y tomando un lío de ropa sucia, echó a andar camino del lavadero”; “¿Quién trajo al lavadero la inesperada nueva, cuando ya Antonia recogía su ropa lavada y torcida e iba a retirarse?”; “Antonia se retiró a su cama más tarde que de costumbre, porque fue a buscar a su hijo a la escuela de párvulos”; “la puerta de su cuarto bajo no estaba sino entornada. Sin soltar de la mano al niño entró en la reducida estancia que le servía de sala, cocina y comedor, y retrocedió atónita viendo encendido el candil”; “era la habitación en que había cometido el crimen, el cuarto de su madre. Pared por medio dormía antes el matrimonio; pero la miseria que siguió a la muerte de la vieja obligó a Antonia a vender la cama matrimonial y usar la de la difunta...”; “ Y el niño fue quien, gritando desesperadamente llamó al amanecer a las vecinas que encontraron a Antonia en la cama, extendida, como muerta”¹⁰⁴

Fig. 53. Fragmento literario 3.
El indulto, pp. 41-53.

Emilia Pardo Bazán

Antes de pasar a otros espacios físicos vamos a destacar la melodía principal del momento en el que nos encontramos a un coro de niños:

¹⁰⁴ Ver en *El indulto*, *Op. Cit.*, pp. 41-53 y en el anexo. Bloque 2: familias instrumentales.

Para referirse en concreto al espacio físico de la iglesia el tiempo secuenciado está entre los minutos 03:33-04:23, 05:01-07:0, 1:13:18-1:13:53 y 1:15:25-1:15:46.

Idéntica disposición secuenciada podemos ver en anexo, bloque 2 cuando se ponen de relieve las familias de cuerda, viento y percusión.

Para el espacio físico del pueblo el tiempo secuenciado está entre los minutos 26:32-28:30 y 28:48-30:18

EL INDULTO coro

Fig. 54. Adaptación musical del coro de niños
El Indulto. 1:13:18-1:13:53

Almudena Mosquera Fernández

Análisis musical

Siguiendo nuestra estructura de análisis especificamos lo siguiente:

Estructura de la pieza:

Específica

Tenemos dos partes claras que se diferencian por los cambios de tonalidad:

Compás 1 al Compás 24 Compás 25 hasta el final

Fig. 55. Estructura de la adaptación musical del coro de niños Cambios de tonalidad: c.1-24 y 25
El Indulto. 1:13:18-1:13:53

Almudena Mosquera Fernández



Instrumentación por familias

En conjunto:

Previo al momento del casamiento, boda real, encontramos una escena en la que cantan un coro de niños un *Aleluya*. Momento musical que bien podemos relacionarse con alguna de las escenas de *Los chicos del coro*¹⁰⁵, película francesa de rotundo éxito en el siglo XXI cuyo coro sigue en la actualidad dando conciertos en los mejores auditorios a lo largo y ancho de nuestra geografía. Las voces de los niños encabezan una pieza musical en latín acompañada por un órgano de iglesia. Las voces van aumentando en intensidad al igual que el acompañamiento instrumental buscando la máxima para cerrar el momento musical. Son once segundos que van acompañados por una ralentización de la palabra *aleluya*. Durante quince segundos casi es imperceptible la presencia de la música, salvando el viento metal que se despunta, cuando restan seis segundos para el final y cambio de escena la intensidad aumenta juntándose la misma con la imagen de las campanas.

Es la única referencia musical de toda la película en la que aparecen las voces como protagonistas, más concretamente la formación musical de un coro de niños. Aporta cierta tranquilidad dado que el anterior momento fue de especial agitación.

Finalmente, teniendo en cuenta esta referencia histórica, se produce un importante cambio en el guión de la película. En ambos, literatura y cine los nombra pero el significado es diferente si enfocamos a la repercusión que éste tiene en el asesino Lucas. Aparte de la citada tranquilidad da testigo de una práctica musical de la época y la importancia de la voz dentro de un contexto religioso de tal magnitud.

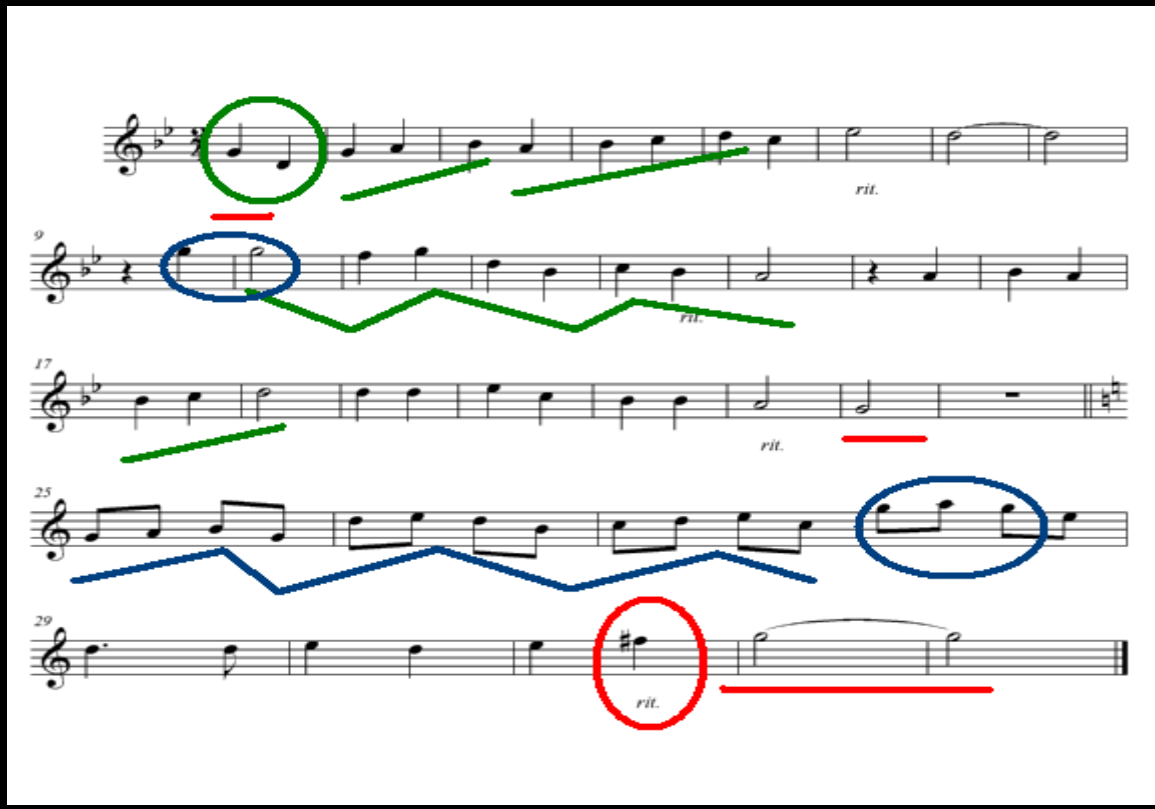
En cuanto a la película podemos destacar que de estos espacios físicos hemos secuenciado su aparición por orden de incursión de las familias instrumentales teniendo en cuenta aquellos que están con acompañamiento musical.

¹⁰⁵ *Los chicos del coro* (2004). Director: Christophe Barratier. Guión: Christophe Barratier y Philippe Lopes-Curval. Música: Bruno Coulais. Intérpretes: Gérard Jugnot, François Berléand, Kad Merad, Jean-Paul Bonnaire, Marie Bunel, Jean-Baptiste Maunier, Maxence Perrin, Grégory Gagnol, Thomas Blumenthal, Cyril Bernicot, Simon Fargeot, Théodule Carré-Cassaigne, Philippe Du Janerand, Carole Weiss, Erick Desmarestz, Paul Chariéras, Armen Godel, Monique Ditisheim, Steve Gadler, Fabrice Dubusset, Marielle Coubaillon, Violette Barratier, Lena Chalvon, Colette Dupanloup, Didier Flamand, Jacques Perrin.



Voces solistas:

La melodía que encabezada el coro en su primera sección sufre un cambio rítmico pero manteniendo el mismo diseño melódico de subidas y bajadas que distan una segunda o una tercera en intervalos. Descansa en la misma nota de comienzo haciendo un reposo en fa sostenido no como sensible sino como subdominante del grado principal.



The image shows a musical score for five staves, likely representing different instrumental families. The score is in 3/4 time and features a key signature of one flat (B-flat). The melody is characterized by a series of intervals of a second or a third, creating a specific melodic contour. The score includes several annotations: green circles and lines highlighting specific intervals and contours, blue circles and lines highlighting other intervals and contours, and red circles and lines highlighting specific notes and rests. The word "rit." (ritardando) is written below the score at several points. The score is divided into measures, with measure numbers 9, 17, 25, and 29 indicated. The score ends with a double bar line and a repeat sign.

Fig. 56. Instrumentación por familias .Diseño melódico. Relación interválica.
El Indulto. 1:13:18-1:13:53

Almudena Mosquera Fernández

Relacionando este ejemplo en el que audiovisualmente se pone de relieve a través de las familias instrumentales de viento y voz, vemos lo siguiente:

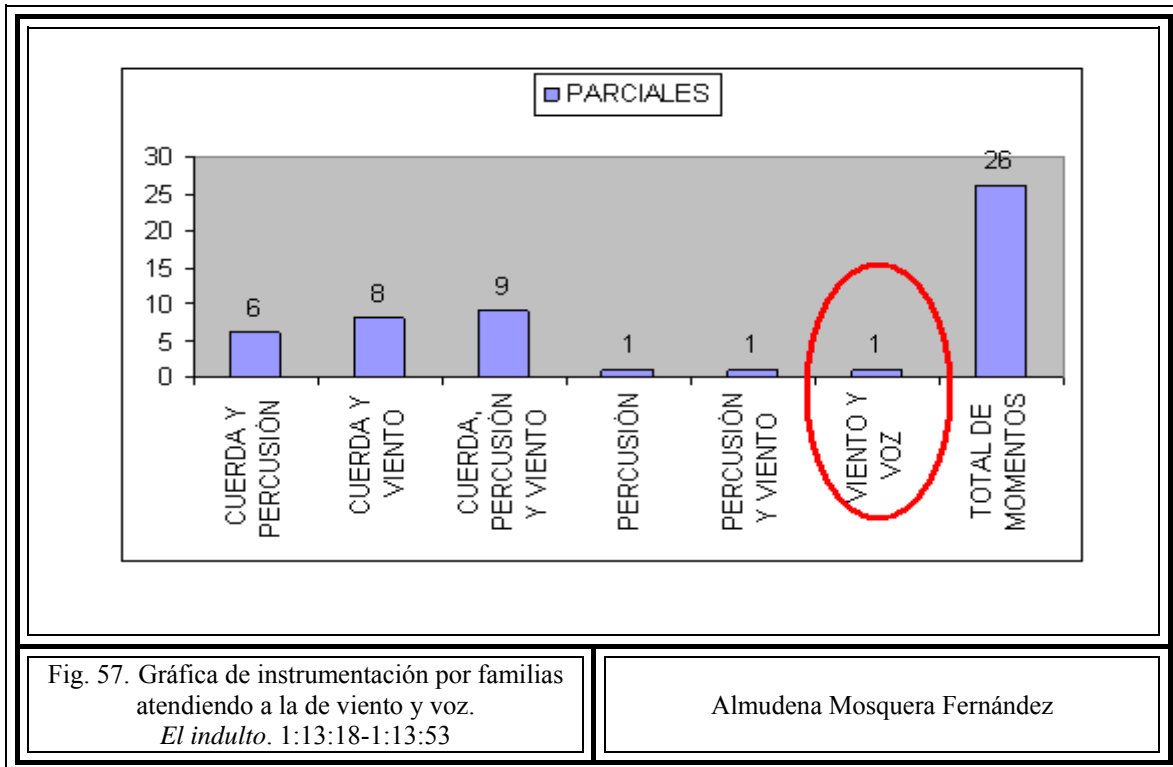


Fig. 57. Gráfica de instrumentación por familias atendiendo a la de viento y voz.
El indulto. 1:13:18-1:13:53

Almudena Mosquera Fernández

Es el único momento de toda la película en la que intervienen la familia de viento y voz juntas. El instrumento del órgano acompaña a las voces de los niños que están dirigidos por un director, que es un sacerdote. Esta práctica la relacionamos a su vez con prácticas actuales que tienen que ver con esta línea de interpretación y que exponemos en el punto de la búsqueda de aspectos relevantes que podemos encontrar desde otras fuentes y teniendo en cuenta estos análisis.

Lenguaje musical:

Compás: desde los compases 1-32 con un compás binario de: 2/4.

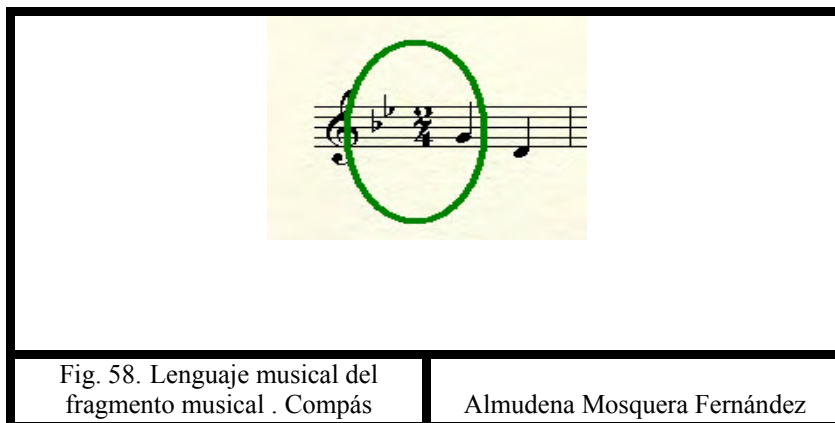


Fig. 58. Lenguaje musical del fragmento musical. Compás

Almudena Mosquera Fernández

Células musicales:

Ya comentamos en el apartado que hablábamos de las familias instrumentales cómo la célula melódica se mantiene estable hasta que cambia tanto de ritmo como de tonalidad variando; si hablamos de célula rítmica clave, la figura de la negra por la corchea, destacando, como así hemos hecho la parte ralentizada intentando acercarnos con más precisión a la adaptación que hemos hecho de la escucha del fragmento de la película.

Otras características

Y cambiando de referencia espacial nos vamos a una secuencia muy concreta, la que concierne a la estación de tren. A pesar de que uno de los protagonistas en la película, Pedro, es jefe de la estación de tren y sale en algunos momentos trabajando, no le acompaña música, pero sí lo hace cuando está con Antonia, dentro de un vagón y aparece una pareja de recién casados compartiendo asiento con ambos. Parece que la música todavía endurece más la situación penosa en la que se encuentran Antonia y Pedro ¹⁰⁶.

Y través de la cárcel en el que hemos destacado la melodía de la corneta asociando también la importancia del personaje de Lucas ¹⁰⁷.

Son nueve los momentos en los que la música acompaña en escenas que ocurren dentro de una habitación. Al igual que en la parte literaria observamos un gran estatismo a la hora de centrarse en el espacio de un pueblo, de un lavadero, en la película ese focalización la observamos en torno a la habitación que es donde se desarrollan casi la mitad de todos los momentos musicales de toda la película¹⁰⁸.

En cuanto a la sala de juzgado¹⁰⁹, es relevante esta secuencia por el caso que atañe de ser juzgado un asesino.

¹⁰⁶ Ver en el anexo. Bloque 1 y 2 para referirse al espacio físico de la estación del tren; el tiempo secuenciado está entre los minutos 45:58-46:50 y 49:43-50:35..

¹⁰⁷ Ver en el anexo. Bloque 1 y 2 para referirse al espacio físico de la cárcel; el tiempo secuenciado está entre los minutos 1:08:37-1:09:18 y 1:11:12-1:12:17.

¹⁰⁸ Ver en el anexo. Bloque 1 y 2 para referirse al espacio físico de la habitación; el tiempo secuenciado está entre los minutos 10:34-11:19, 13:03-13:30, 28:48-30:18, 40:21-40:49,1:24:23-1:30:13,1:33:02-1:33:38 y 1:33:48-1:34:46.

¹⁰⁹ En relación con el texto encontramos diferencias notables, en la película se dice lo siguiente: “Que debemos condenar y condenamos al procesado Lucas Sánchez Parrando a la pena de doce años y un día



Y la ciudad de Madrid también aparece aunque debemos aclarar que como referencia espacial es ampliar demasiado la imagen que se ve de la ciudad desde la habitación de la pensión en la que Antonia está escondida pero dada la referencia de la boda real y el corte de música popular con el chotis de por medio se cree conveniente destacar como lugar en el que se desatan escenas importantes de la película¹¹⁰.

Líneas atrás se comentó que la habitación era el centro de muchas de las escenas musicales que teníamos, también es protagonista de las escenas en las que no hay acompañamiento musical.

de cadena temporal, accesorios, indemnización civil y costas”; y en el texto literario dice “Sin embargo, el acusado hizo por probar la coartada, valiéndose del testimonio de dos o tres amigos de taberna, y de tal modo envolvió el asunto, que, en vez de ir al palo, salió con veinte años de cadena”. Dado que de una forma u otra la situación del indulto está presente en ambos planos, debo destacar, de la parte literaria, aspectos que denotan la presencia clara de una sociedad claramente machista, véase el ejemplo: “Un día, el criado de la casa donde estaba asistiendo creyó hacer un favor a aquella mujer pálida, que tenía su marido en presidio, participándole como la reina iba a parir, y habría indulto, de fijo”; “el día del regio parto contó los cañonazos de la salva, cuyo estampido le resonaba dentro del cerebro, y como hubo quien le advirtió que el vástago real era hembra, comenzó a esperar que un varón habría ocasionado más indultos”. En *El indulto*, *Op.Cit.*, p.47 y ver en el anexo. Bloque 1 y 2 para referirse al espacio físico del juzgado el tiempo secuenciado está entre los minutos 44:13-45:10.

¹¹⁰ Ver en el anexo. Bloque 1 y 2 para referirse al espacio físico de la ciudad de Madrid el tiempo secuenciado está entre los minutos 1:15:25-1:15:46 y 1:23:03-1:23:50.



Aplicación didáctica

Siguiendo el modelo expuesto en anteriores ejemplos:

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas a la hora de profundizar en el análisis musical (gráficas de las cualidades del sonido)
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reínicida <input type="checkbox"/> transformada	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Criterios de evaluación	Según se acuerde en el departamento de música pero teniendo un porcentaje adecuado para evaluar en competencias en relación con los contenidos dados que estará comprendido entre un 20% y un 50%, en cada evaluación.
Fig. 59. Modelo de ficha. Aplicación didáctica 3	Almudena Mosquera Fernández



D. Cuarto ejemplo: Escena final:

Ubicación literaria y adaptación musical

Son tres los personajes que en los primeros segundos de la película se nombran y que aparecen a la vez en las primeras líneas del texto, no exentos, las características de los personajes de diferencias notables. En el caso de la película los tres protagonizan con su presencia y actuaciones el final pero si comparamos con el texto mantenemos a dos de ellos, Antonia y Lucas pero no a Pedro, el hermano en la película, no se nombra en el texto y si el hijo- que en la película había perdido¹¹¹.

The image shows a musical score for the final scene of the film 'El indulto'. It consists of two systems of four staves each. The top system includes a vocal line and three instrumental lines (piano, guitar, and bass). The bottom system includes a vocal line and three instrumental lines. The music is in a minor key and 12/8 time. The score is enclosed in a black border.

Fig. 60. Adaptación musical del final de *El indulto*.
1:40:33 y 1:40:46

Almudena Mosquera Fernández

¹¹¹ “Y el niño fue quien, gritando desesperadamente llamó al amanecer a las vecinas que encontraron a Antonia en la cama, extendida, como muerta. El médico vino aprisa, y declaró que vivía, y la sangró, y no logró sacarle gota de sangre. Falleció a las veinticuatro horas, de muerte natural, pues no tenía lesión alguna. El niño aseguraba que el hombre que había pasado allí la noche la llamó muchas veces al levantarse, y viendo que no respondía echó a correr como un loco”.

Cfr. *El indulto*, Op.Cit., p.53 y ver en el anexo. Bloque 1 y 2 para referirse al espacio físico del juzgado, el tiempo secuenciado está entre los minutos 1:37:10-1:40:36.

A destacar del momento final en el que se produce el trágico final que vuelve a ser un testimonio del contraste de la felicidad de unos con la desgracia de otros , en este caso, mientras ocurre la muerte, en el patio de la casa contigua a los asesinatos la gente está en su máximo apogeo de disfrutar y poner de relieve su gusto por la tradición popular a través de un chotis madrileño.


Importante también la mano que se mueve en contraposición, otra más, de la mano estática del comienzo. Su relación melódica también se pone de manifiesto pero los compases se reducen porque se funde la canción popular con la del compositor Salvador Ruiz de Luna.

Análisis musical

El final de la película mantiene la esencia de la primera intervención musical en la que los cromatismos, la línea melódica y la intensidad del acompañamiento se funden con el dramatismo del corte cinematográfico:

Lenguaje musical:

Comparación del lenguaje musical de los primeros instantes de la película con respecto a los últimos:



Compases 2 y 5

Compases 5 y 7

Sección A de la primera parte

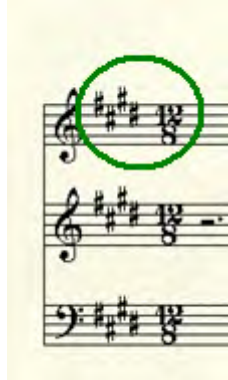


Compases 1 y 2 del final del indulto

Fig. 61. Lenguaje musical comparando inicio con final de *El indulto*. Cromatismos de dos momentos diferentes manteniendo la misma duración en su melodía. 1:40:33 y 1:40:46

Almudena Mosquera Fernández

Diferentes tonalidades



Compases 1 del principio

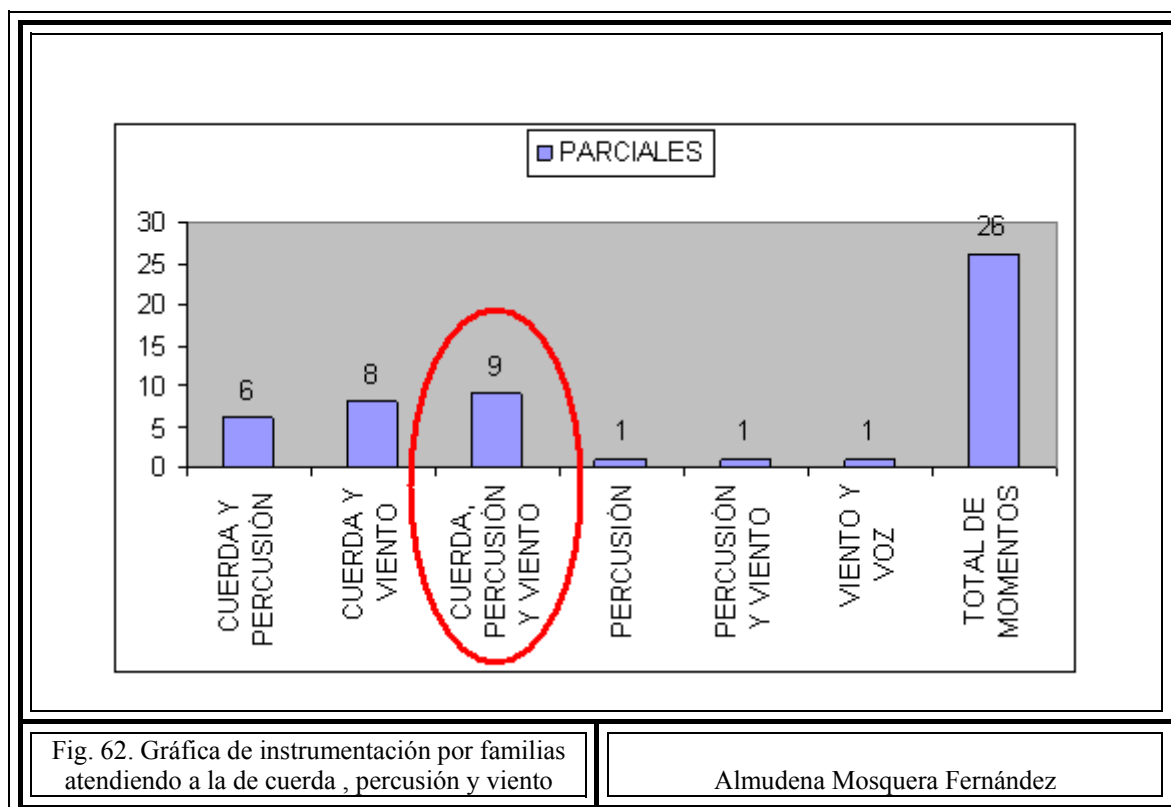


Compases 1 del final

Fig. 61. Lenguaje musical Comparativa. Diferentes tonalidades en *El indulto*

Almudena Mosquera Fernández.

Con respecto al conjunto de intervenciones de las familias instrumentales podemos obtener la siguiente gráfica:



El compositor ha querido cerrar la película utilizando las tres familias instrumentales al igual que el comienzo. Incluso, como señalamos líneas atrás esta similitud queda patente en la línea melódica utilizada en ambos momentos y mantenemos el mismo compás de 12/8.

Aplicación didáctica

Siguiendo el modelo expuesto en anteriores ejemplos:

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas a la hora de profundizar en el análisis musical (gráficas de las cualidades del sonido)
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Criterios de evaluación	Según se acuerde en el departamento de música pero teniendo un porcentaje adecuado para evaluar en competencias en relación con los contenidos dados que estará comprendido entre un 20% y un 50%, en cada evaluación.
Fig.62. Modelo de ficha de aplicación didáctica 4	Almudena Mosquera Fernández



Búsqueda de aspectos musicales a través de otras fuentes de algunos de los ejemplos expuestos:

Haciéndolo extensible para todos los ejemplos resulta interesante contrastar alguno ejemplo con otras obras a través de un musicograma, teniendo en cuenta la información trabajada.

En cuanto a la referencia espacial de la catedral, podemos relacionar este fragmento musical con alguna representación de música religiosa en directo en un contexto catedralicio. Por ejemplo de alguna representación de *El Mesías* de Haendel, dado que lo que están representando pertenece a parte de un “Aleluya”.

También podemos establecer una línea con representaciones de coros de niños para poder compararlos en el aula, ya que tenemos ejemplos en España de formaciones de este tipo que nos dan pie a poner ejemplos de audiciones, hablar de la clasificación de las voces y profundizar en concreto en las voces blancas, citamos en este caso las Escolanías de Montserrat (Barcelona), Valle de los Caídos y Covadonga (Asturias).

Desde el plano auditivo sugerimos:

-Música de corte religioso (Misa para difuntos). Con la comparación de los primeros minutos y los últimos sabiendo con esta aproximación que nos acercaremos desde otro punto de vista al análisis de la imagen y texto.

-“Lacrimosa” de Mozart de su *Requiem en re menor*.

-Música de folclore que con la referencia del chotis madrileño podremos compararlo con otra música popular tradicional de otra zona de una comunidad autónoma española.

-Música de los chicos del coro que recorren auditorios y a través de los cuales podemos explicar, gracias a la película, lo que puede influir la música en la vida de las personas comparándolo con la escena del coro de niños que aparece en la película.

-*Escenas para niños* de R. Schumann.

-“Melodías populares“ de G.Mahler

Insistimos que el hecho de plasmar las competencias en su totalidad no conlleva la idea de trabajar todas, sí es importante mantener la relación con los bloques de contenidos partiendo en primera instancia de la audición como ya se expuso en la ficha, dado que es la base de nuestro estudio y a través de la cual elaboramos nuestro propio material de trabajo. El material textual, audiovisual y musical ya lleva implícita muchas de las



competencias pero cada una la debemos moldear conforme se adecue a la unidad didáctica en la que estamos, buscando a través de los ejemplos, un comienzo en algunos casos y un refuerzo en otros de las competencias completando con ello los datos para evaluar a través de las mismas.

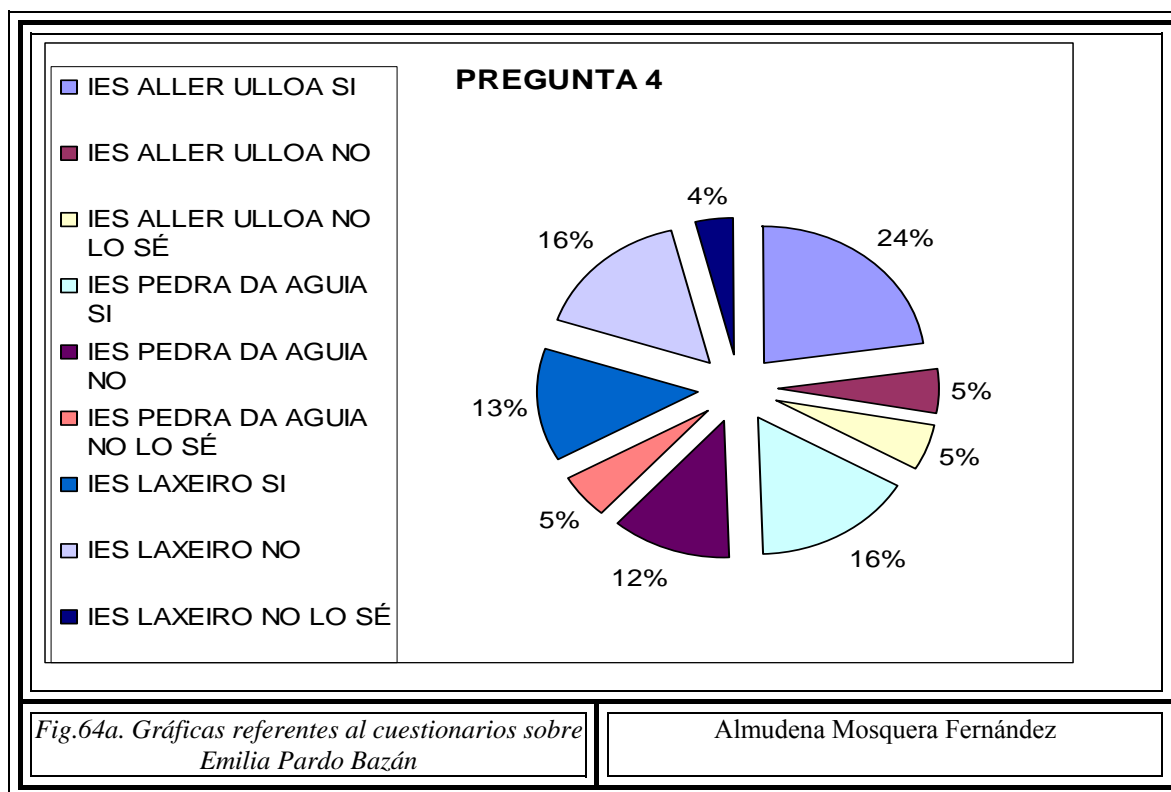


3.3 RELACIÓN DE LA OBRA *EL INDULTO* CON EL CUESTIONARIO

Resultados del cuestionario en gráficas¹¹²:

En referencia con la figura de Emilia Pardo Bazán y concretamente con la obra de *El indulto*, al realizar el trabajo de campo con la encuesta como ya hemos planteado en páginas anteriores, obtuvimos los siguientes resultados.

A la pregunta nº 4: “¿ Has leído alguna novela literaria que haya sido llevada al cine ?”, hemos obtenido las siguiente respuestas , según los centros informantes:

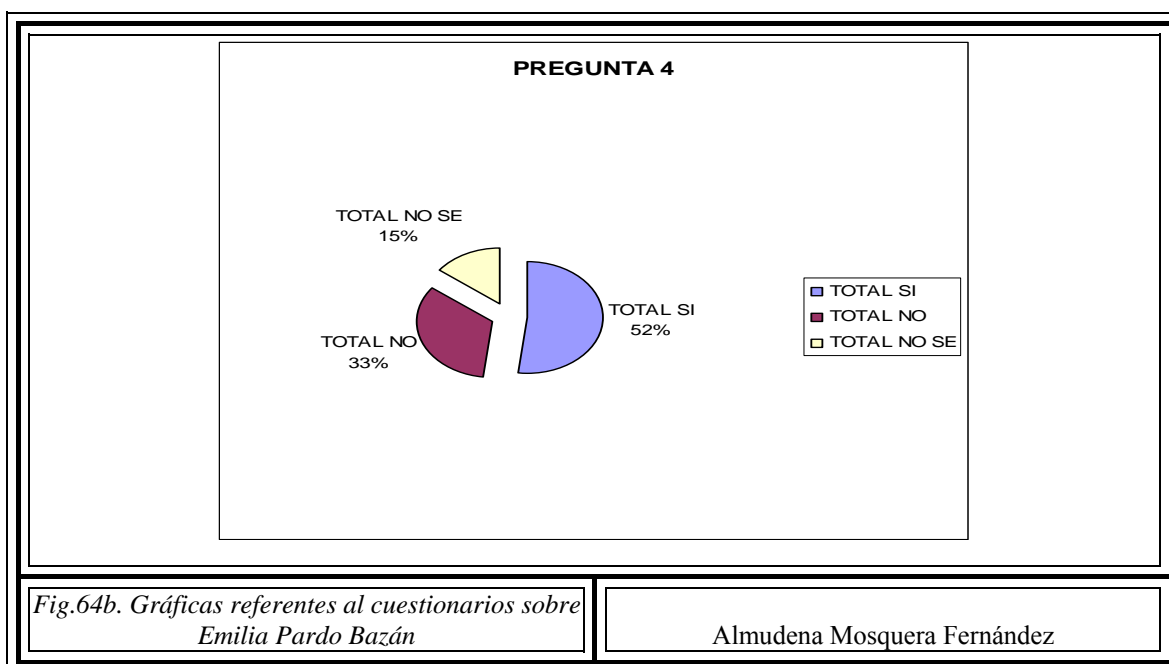


De las tres posibilidades de respuesta, si, no y no lo sé, el máximo porcentaje lo hallamos en el si aunque viendo los totales podemos deducir que se encontraría dentro del margen de significativo dado que supera el 50% pero se aleja del muy significativo

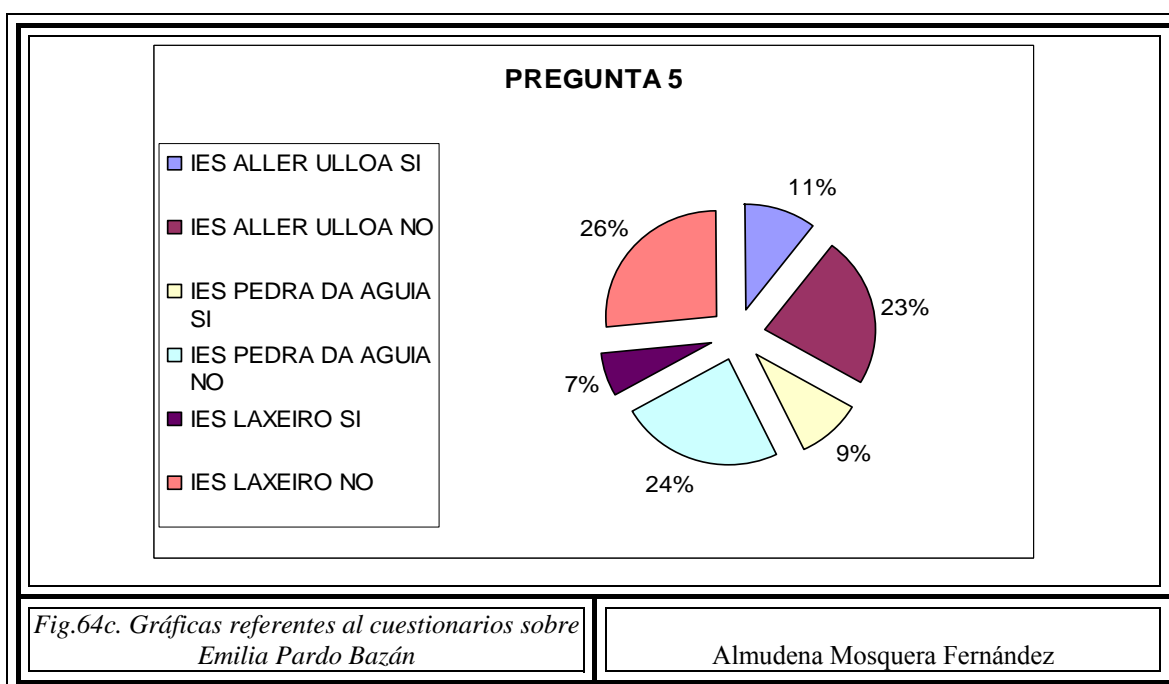
¹¹² Realizado en octubre del 2010 en los centros educativos siguientes: IES Laxeiro, IES Pedra da Aguia e IES Ramón María Aller Ulloa. Aspecto comentado en el capítulo primero de la presente tesis doctoral. Ver documentación al respecto en el Anexo.



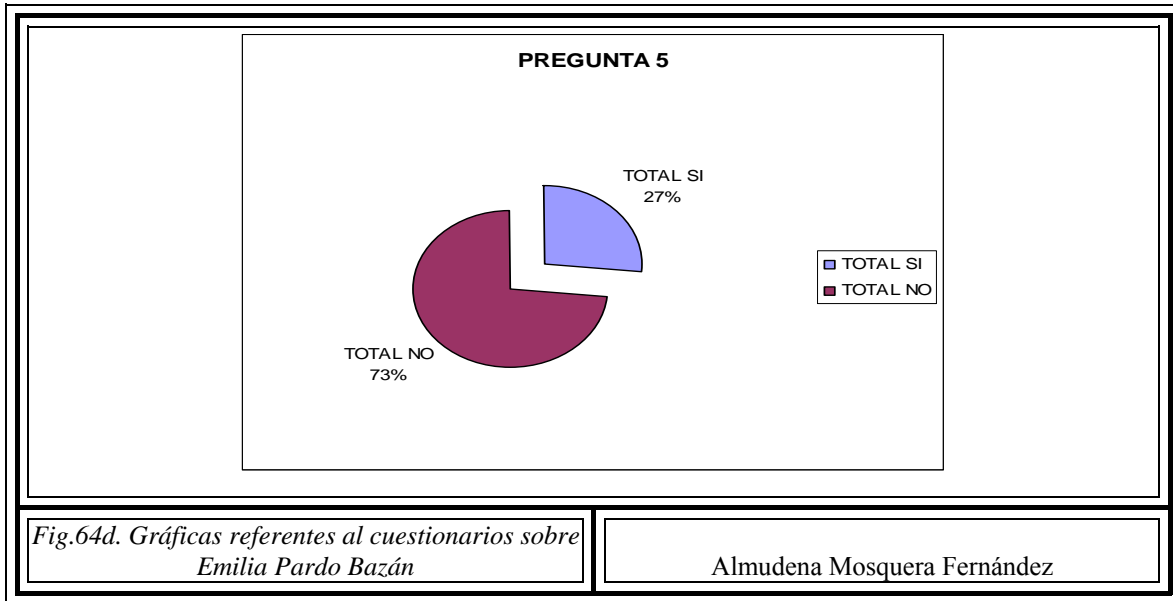
por lo que tenemos a un buen número de alumnos que no han leído ninguna novela literaria llevada al cine.



Sobre la identidad de la autora de la obra que acabamos de analizar algunos aspectos audiovisuales, literarios y con ejemplos de adaptaciones de ejemplos musicales, preguntamos en la cuestión quinta lo siguiente:¿ Te suena el nombre de Emilia Pardo Bazán? Obteniendo los siguientes resultados:



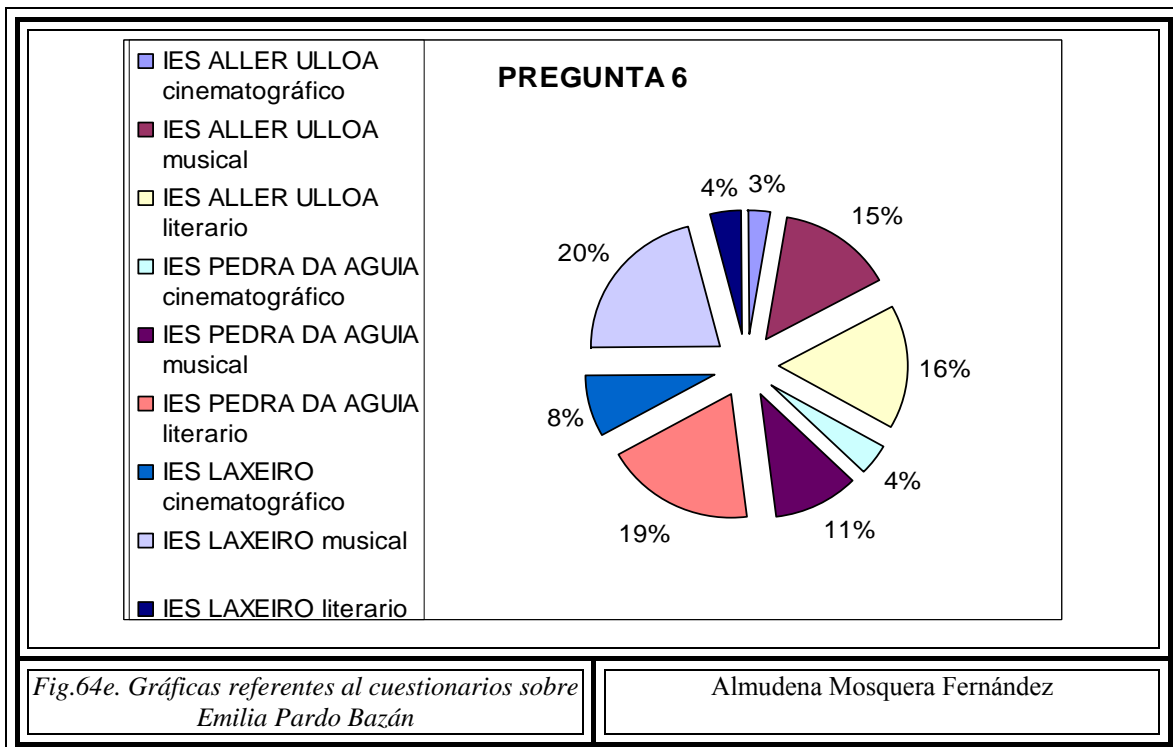
Y en conjunto:



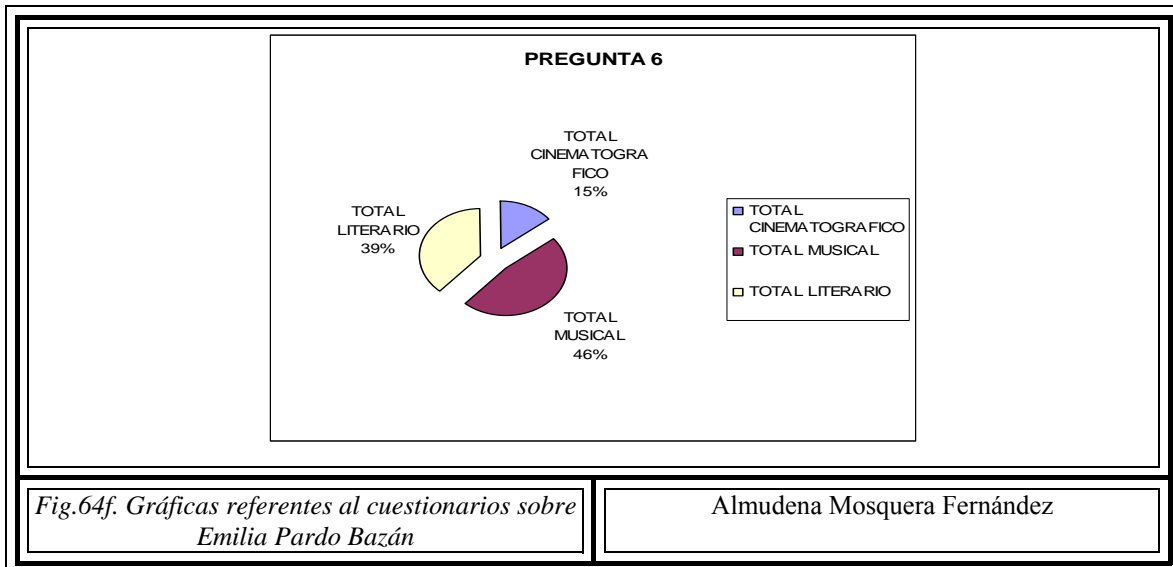
Es llamativo que siendo una autora de tanta repercusión en la comunidad autónoma de Galicia y a nivel literario en la geografía española y también rango internacional la gran mayoría de los alumnos no le suena ni el nombre.

Y si no le suena el nombre difícilmente pueden contestar a la cuestión sexta que era:

¿ En que ámbito encuadrarías a Emilia Pardo Bazán? Veamos:

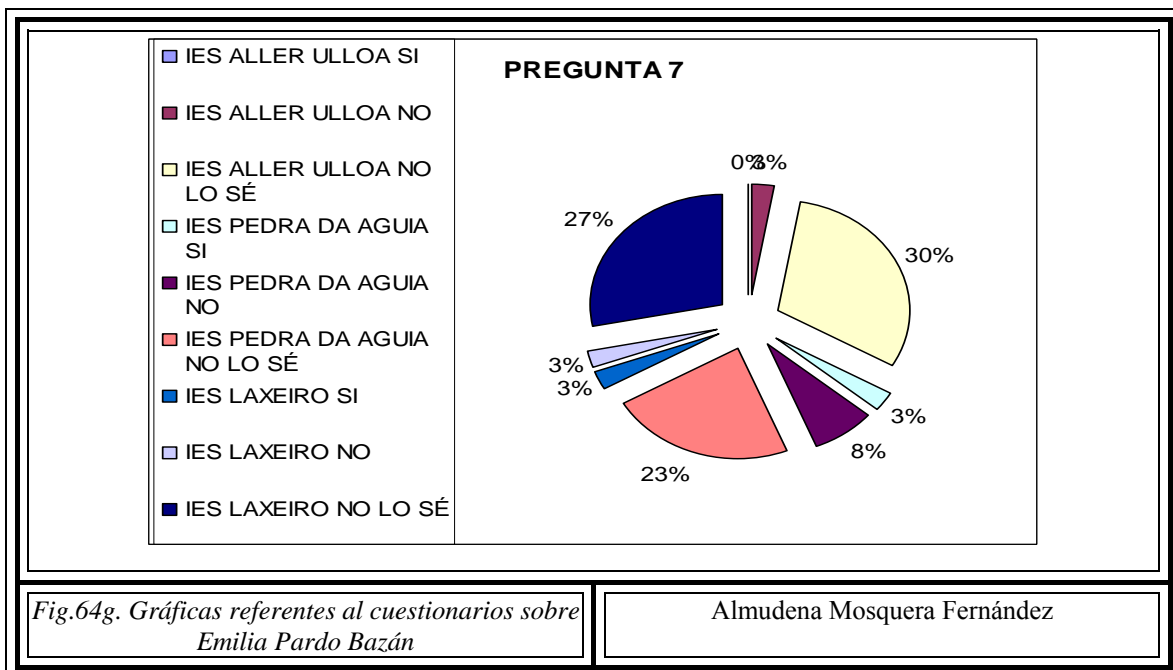


Con sus totales:

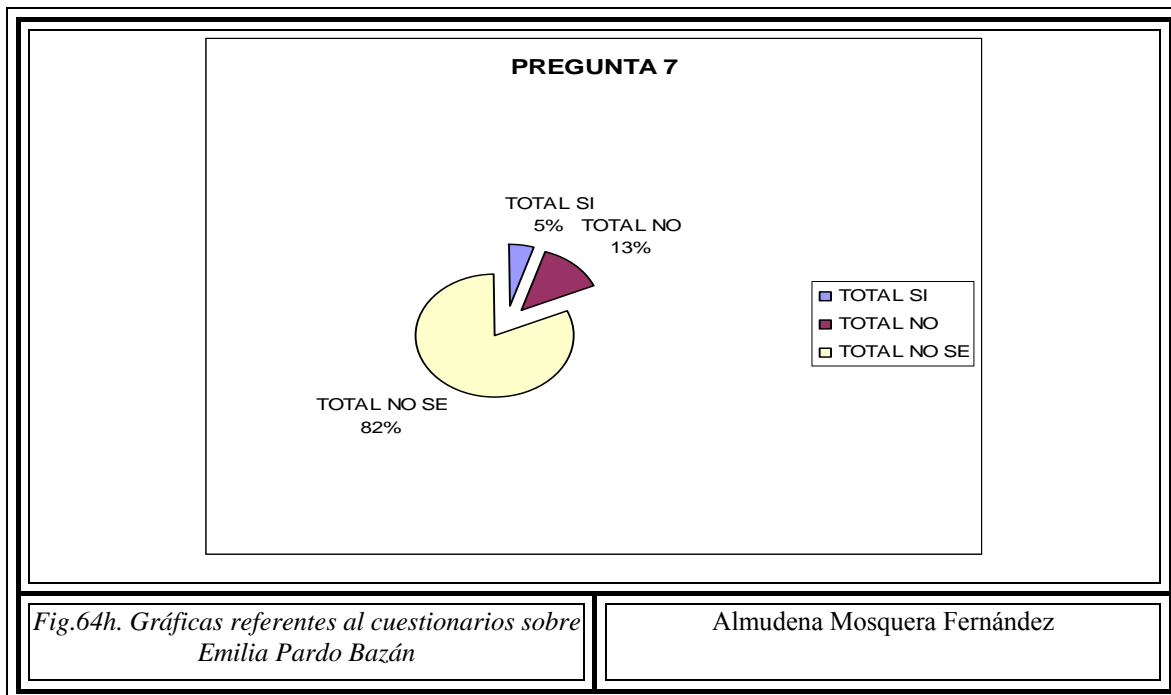


Casi la mitad de los encuestados (46%) la encuadran en el ámbito musical, de lo que podemos llegar a la conclusión que dado que en la pregunta anterior la mayoría no ubicaba a la figura de la literata Emilia Pardo Bazán, la siguiente se centró en lo musical por descarte y por el contenido general del cuestionario enfocado, en muchas preguntas a aspectos musicales. Cuestión que se corrobora en la cuestión séptima y novena:

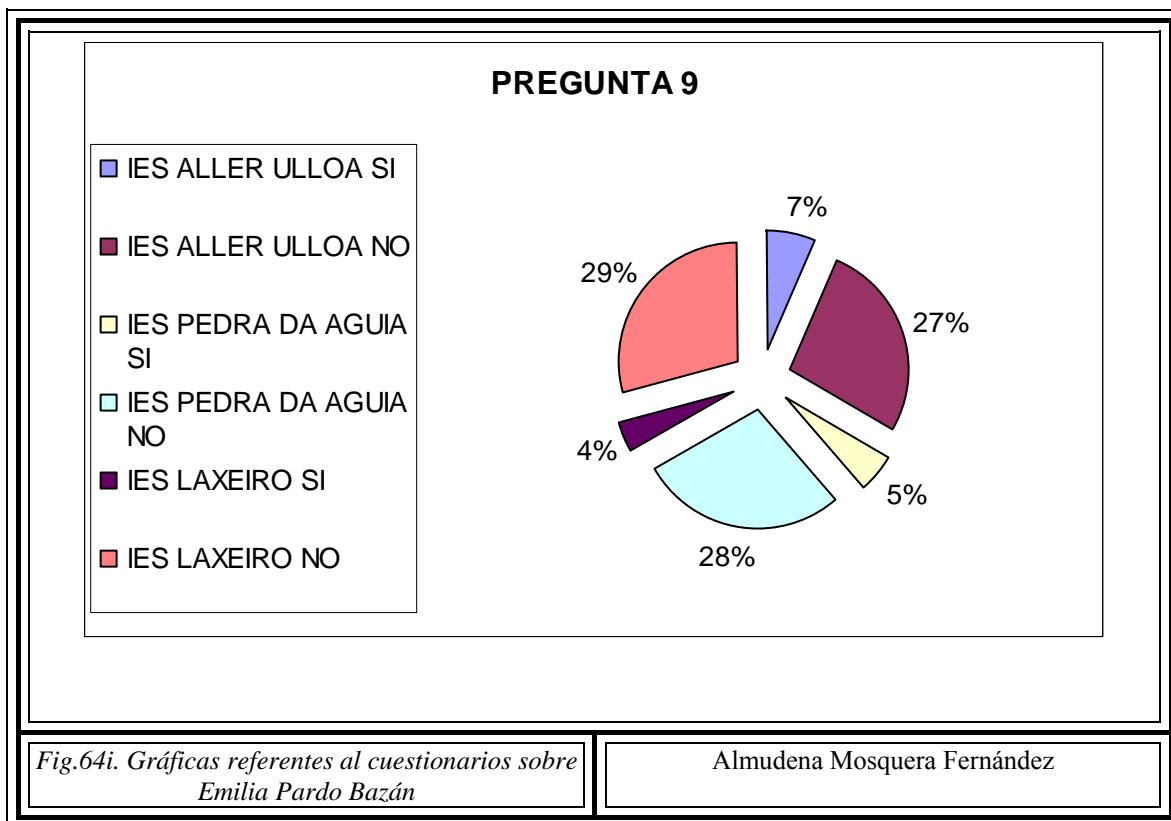
A la pregunta séptima, ¿está viva Emilia Pardo Bazán?, las respuestas fueron:



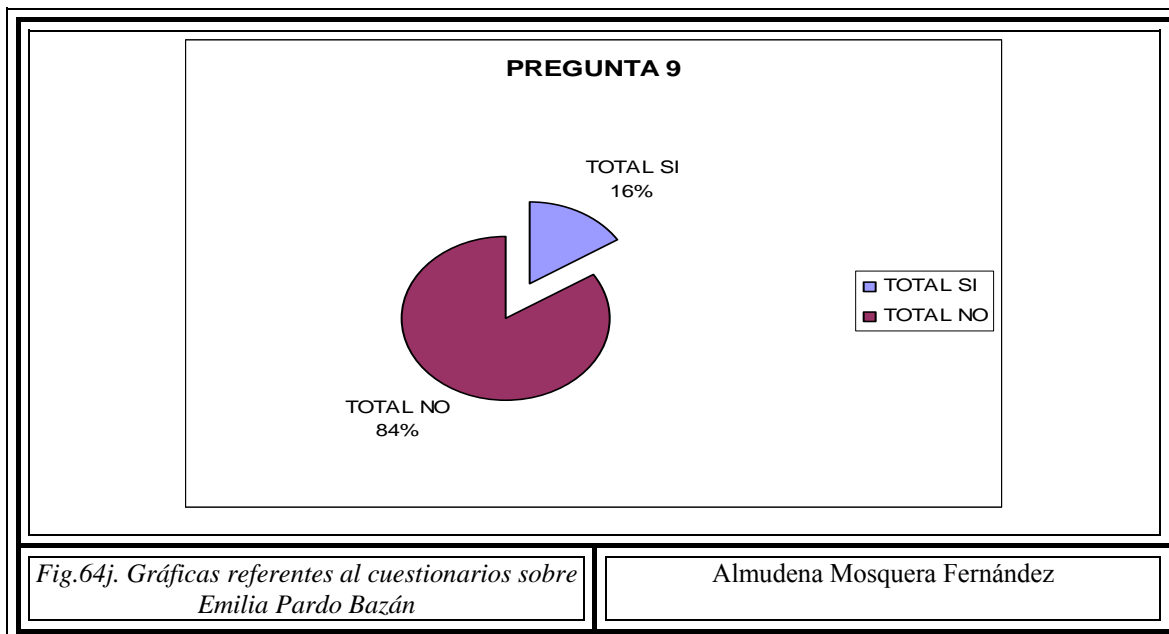
Y en conjunto:



Con respecto a la novena pregunta ¿te suena la obra *El indulto?*, éstas fueron las respuestas:



Y en conjunto:



Es evidente el desconocimiento de la figura de Emilia Pardo Bazán y una de sus obras, *El indulto*. ¿ Ayuda la práctica literario musical que presentamos a acercarse a una realidad del siglo XIX bajo la tinta de la autora y con los medios audiovisuales y didáctico musicales que imprimimos en ella?

3.4 **LOS PAZOS DE ULLOA A TRAVÉS DE PERSONAJES PRINCIPALES Y ESPACIOS FÍSICOS: APARICIONES CINEMATOGRAFICAS QUE MIRAN A LA LITERARIA**

Ejemplos didáctico musicales de Emilia Pardo Bazán en su obra *Pazos de Ulloa* llevada al cine

Un paseo literario por tierras gallegas del siglo XIX es la ruta que vamos a escoger para conocer a través de las líneas de la novela *Los Pazos de Ulloa* una parte de la extensa producción de la autora Emilia Pardo Bazán¹¹³. Esta obra, llevada a la pequeña pantalla en forma de serie, nos muestra una peculiar historia de Galicia que aderezada con pinceladas musicales cobran vida y fuerza de la mano de Gonzalo Suárez.

GUIÓN DE AUTORA VERSUS GUIÓN DE CINE¹¹⁴

Siguiendo la línea del análisis que hemos adoptado en el cuento literario analizado anteriormente, el indulto, y de la misma autora, vamos a partir de la comparativa entre la introducción literaria y visual para destacar aspectos musicales que nos parecen relevantes.

A. Primer ejemplo : Introducción - títulos de crédito

Ubicación literaria y adaptación musical

“Por más que el jinete trataba de sofrenarlo agarrándose con todas sus fuerzas a la única rienda de cordel y susurrando palabritas calmantes y mansas, el peludo rocín seguía empeñándose en bajar la cuesta a un trote cochinerero” hasta “Y que sin duda al llevar la carretera en semejante dirección, ya sabrían los ingenieros lo que se pescaban, y alguna quinta de personaje político, alguna influencia electoral de grueso calibre debía andar cerca”.¹¹⁵

Fig. 65. Fragmento literario 3 , p. 93

¹¹³ La elaboración de la novela se llevó a cabo en el verano de 1885, en Meirás, y durante el invierno siguiente. Recogido de los “Apuntes Autobiográficos”, en el prólogo a *Los Pazos de Ulloa* correspondiente a la edición de M^a Ángeles Ayala. Cfr. *Los Pazos de Ulloa*. Madrid: Cátedra, 2005, p.19.

¹¹⁴ *Los Pazos de Ulloa* (1985). Director: Gonzalo Suárez. Guión: Manuel Gutiérrez Aragón siguiendo la obra literaria homónima de Emilia Pardo Bazán . Música: Juan José García Caffi. Intérpretes: Victoria Abril, Fernando Rey, Pastora Vega, Nacha Martínez, Lucas Martín, Jose Luis Gómez, Raúl Fraire, Cahro López

¹¹⁵ AYALA, M^a de los Ángeles. *Los Pazos de Ulloa*. Madrid: Cátedra, 2005, p. 93.

Si comparamos estos dos momentos encontramos diferencias; en la novela nos sitúa Pardo Bazán en el camino real de de Santiago a Orense, mientras que en el guión cinematográfico el ambiente de la película está circunscrito en la naturaleza; por eso, musicalmente, en lo literario el protagonismo lo tendrá el sacerdote, mientras que en la adaptación cinematográfica lo tendrá los elementos de la naturaleza que destacaremos.

El paso que hay entre el capítulo primero y segundo de la serie corresponde con el final del capítulo diez de la novela; el final musical del primer capítulo enlaza con las frases en las que don Julián le aconseja al marqués que Marcelina es la mejor candidata, situación que no acababa de ver el señor de Ulloa. En ese final quiere el director establecer una relación especial con la primera escena, después de las títulos de crédito en la que aparece precisamente Marcelina revolviéndose en la cama por un mal sueño que estaba teniendo.

La diferencia en segundos con respecto a la presencia de la primera imagen y fusión de planos del primero y segundo capítulo respectivamente es casi igual a lo que tarda en entrar la música desde que tenemos los títulos de crédito, es decir, catorce segundos y quince segundos respectivamente, un juego en el que la presencia musical de las familias instrumentales y la voz no se ausenta sino que se manifiesta sin cambios melódicos ni rítmicos en su línea.

En los títulos de crédito tenemos la presencia de música y el símil que podemos establecer con la presentación de uno de los personajes más importantes de la obra de *Los Pazos de Ulloa* y la introducción literaria se hace pasados los títulos de crédito. Es decir, los elementos de la naturaleza cobran vida ya desde el primer segundo dejando testigo de la importancia de los paisajes exteriores que en *Los Pazos de Ulloa* la autora ha querido plasmar de una manera cuidadosa

Dicho esto delimitamos el tiempo de inicio musical en los títulos de crédito con las familias instrumentales que lo acompañan¹¹⁶:

¹¹⁶ En los títulos de crédito de los cuatro capítulos no abarcan más de dos minutos, cabe especificar que del primero los títulos de crédito abarcan desde 00:00 hasta 02:00, en el segundo 00:00 hasta 00:01:44 y los dos siguientes desde 00:00 hasta 01:56



Titulos de crédito
-Introducción-



The musical score consists of 13 staves of music. The first seven staves are in a single system with a common time signature of 3/4. The eighth staff begins a new system with a key signature change to three flats (B-flat major/D-flat minor) and a time signature change to 3/8. The final five staves continue in this key and time signature. The music is primarily composed of quarter and eighth notes, with some rests and a final fermata on the last staff.

Fig. 66. Adaptación musical del inicio de <i>Los Pazos de Ulloa</i> . Títulos de crédito	Almudena Mosquera Fernández
--	-----------------------------



Análisis musical

De los inicios, los títulos de crédito, comunes musicalmente a los cuatro capítulos, musicalmente hablando destacaremos:

Estructura de la pieza:

General

Primera parte


The image displays a musical score for the first part of a piece, consisting of eight staves of music. The notation is in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. The music features a variety of rhythmic values, including quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests. The score is presented in a clean, black-and-white format within a rectangular frame.

Fig. 67a. Estructura de la adaptación musical del inicio . Primera parte. Títulos de crédito

Almudena Mosquera Fernández

Segunda parte



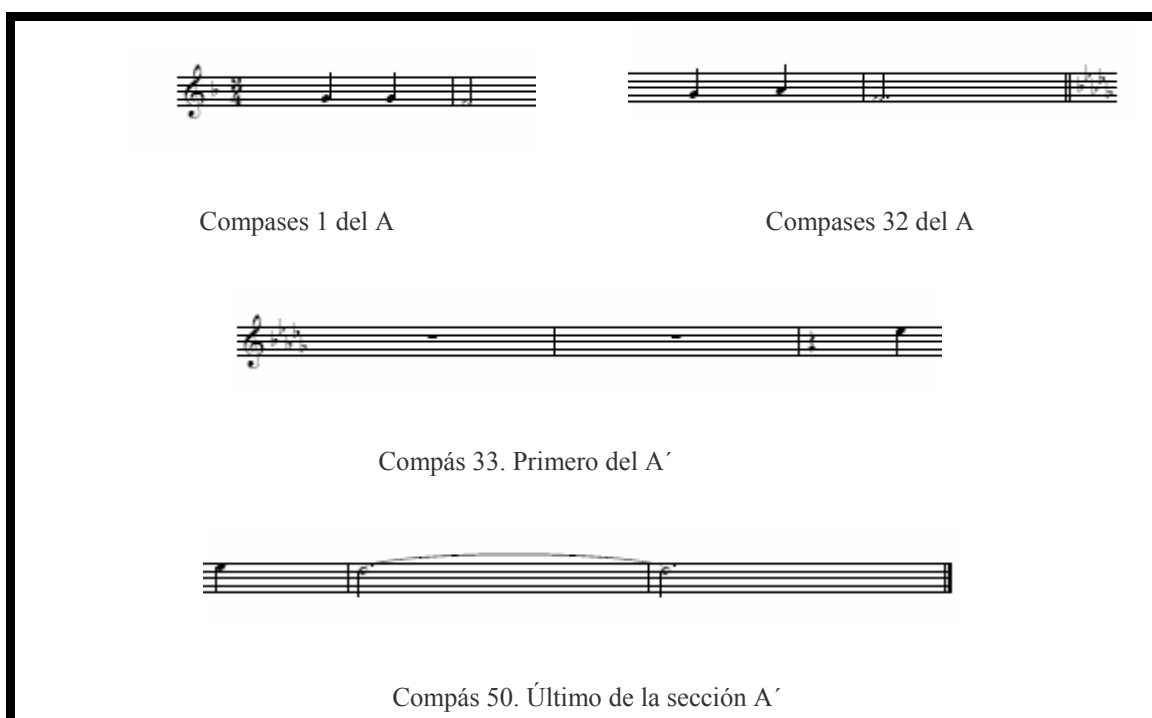
Fig. 67b. Estructura de la adaptación musical del inicio . Segunda parte. Títulos de crédito

Almudena Mosquera Fernández

Específica

Primera parte

Cada parte configura un todo en el que se repite la misma línea melódica pero con distinta tonalidad, estos cambios establecen el corte entre una sección A y una A'. Atendiendo a esto señalaremos:



Compases 1 del A

Compases 32 del A

Compás 33. Primero del A'

Compás 50. Último de la sección A'

Fig. 66. Estructura de la adaptación musical del inicio. A y A'. Títulos de crédito

Almudena Mosquera Fernández

De la primera parte:

TEMA 1	Compases (1-32)
---------------	------------------------

De la segunda parte:

TEMA 1(puente)	Compases (33-50)
------------------------	-------------------------

Lo que vamos a analizar, como señalamos líneas atrás, es previo al momento literario que hemos destacado de la obra en la escuchamos la música que pertenece a los títulos de crédito¹¹⁷.

La música que entra unos segundos más tarde de los primeros datos que vemos en pantalla nos lleva a diferentes planos en cada uno de los capítulos:

En el primero con dos planos que focalizan una hoja y un ojo. Cuando se presenta el personaje principal comienza a dejar de escucharse la música. Dos minutos de música pero suficientes para cambiar a plano detalle hasta en doce ocasiones: gotas de lluvia, hojas, agua de riachuelo, verde, ojo... Hasta que damos con uno de los personajes principales de la obra: el señor cura.

En el segundo el plano detalle se centra en Marcelina, otra de las principales protagonistas de la serie.

En el tercero ya aumentan los personajes y pasamos a cuatro: Julián, Marcelina, su hija Manolita que está siendo amamantada por la criada de la mujer del marqués y Perucho, hijo del marqués.

Finalmente, en el cuarto, los personajes están en un coche de caballos; al avanzar la película comprobaremos que está en él otro de los protagonistas, Gabriel, el tío de Manolita, que pretende ir a Pazos de Ulloa en busca de su sobrina para casarse con ella, dado que su hermana, Marcelina, ha muerto.

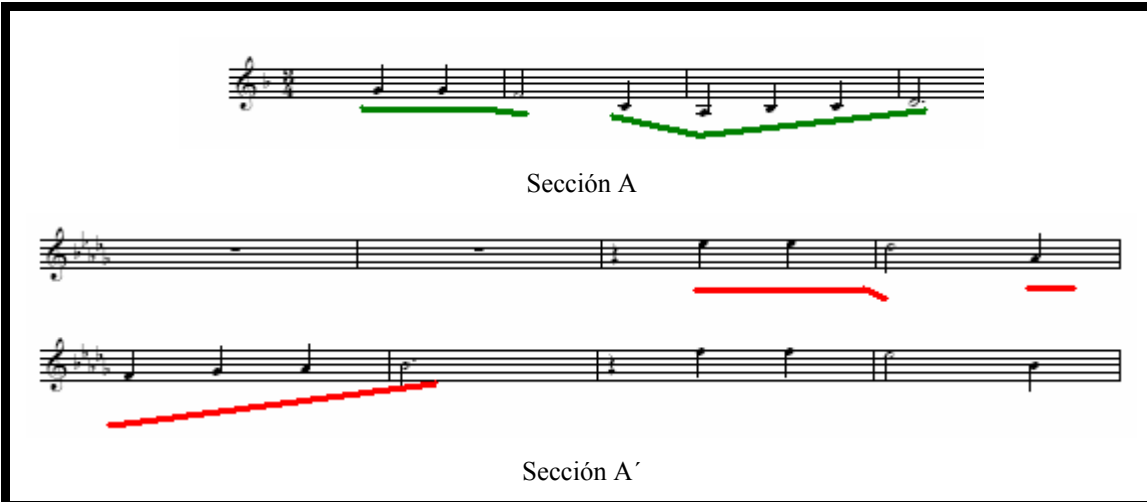
¹¹⁷ Recogido en el anexo, bloque 1, cuando se refiere a la situación y personajes, de la secuencia; los títulos de crédito abarcan desde 00:00 hasta 02:00, en el segundo 00:00 hasta 00:01:44 y los dos siguientes desde 00:00 hasta 01:56, aquí distinguimos las siguientes familias instrumentales: cuerda, percusión, viento y voz.

Instrumentación por familias

En conjunto:

Las familias instrumentales que escuchamos en cada inicio de la parte de la introducción que estamos analizando, queda especificada en el anexo que corresponde al bloque II de cada uno de ellos. Nosotros hemos optado por hacer una adaptación en la que destacamos la melodía principal que lleva la voz, esta situación se va a dar en otras ocasiones en la que nos encontremos la intervención de la voz y de la cuerda, en concreto con el instrumento de violín, aspecto que también se refleja tanto en los bloques de instrumentación como en las gráficas de parciales y totales de las mimas.

La melodía que encabezada la primera sección forma parte del conjunto de las tres, teniendo su presencia también transportada en otros momentos de la película, en concreto los minutos finales, y siendo perceptible una pregunta respuesta con el mismo esquema rítmico, veamos:



The image displays a musical score for a solo voice part, divided into two sections: 'Sección A' and 'Sección A\''. The score is written on three staves. The top staff, labeled 'Sección A', features a melodic line with a green highlight underneath. The middle and bottom staves, labeled 'Sección A\'', show a different melodic line with red highlights underneath. The score is presented within a black-bordered frame.

Fig. 68. Instrumentación por familias .Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

La relación de esta intervención con el conjunto de los ejemplos que hemos secuenciado queda de la siguiente manera¹¹⁸:

¹¹⁸ Como se puede observar en la gráfica, se ha puesto las iniciales de cuerda, percusión, viento y voz para clasificar esta intervención instrumental dado que si lo ponemos en su totalidad la visión de la misma no quedaba claro a la vez que distorsionaba en gran medida con respecto al resto de familias instrumentales.

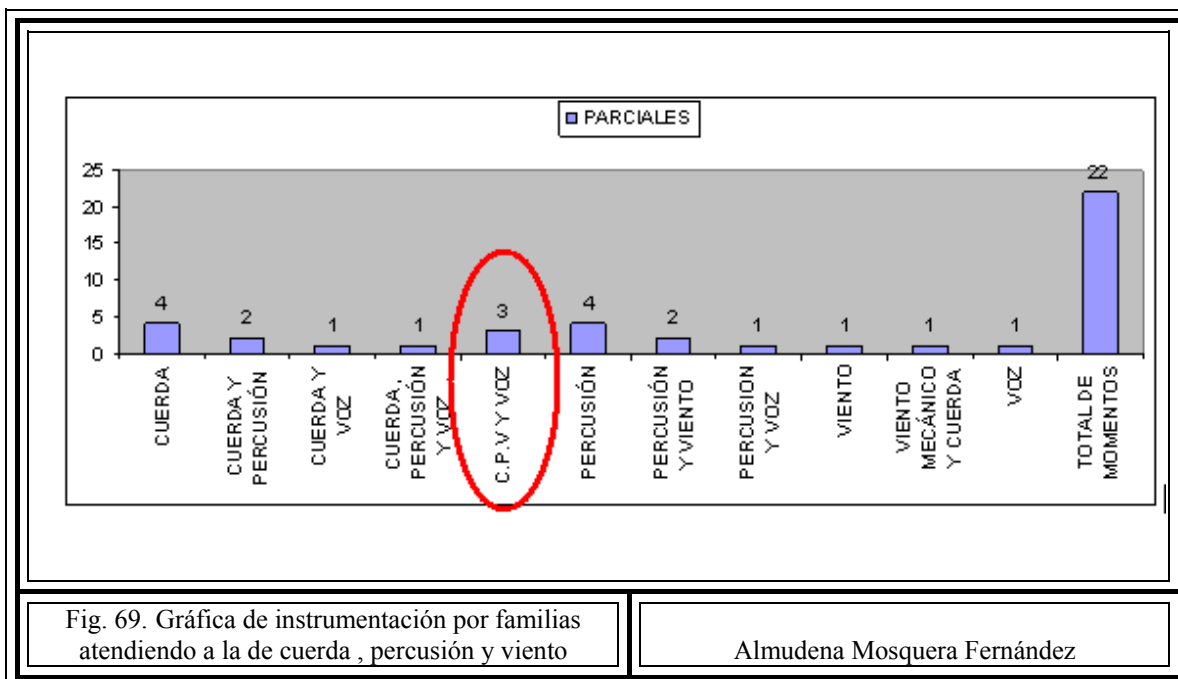


Fig. 69. Gráfica de instrumentación por familias atendiendo a la de cuerda , percusión y viento

Almudena Mosquera Fernández

De los veintidós momentos secuenciados nos encontramos con gran variedad en cuanto a intervenciones instrumentales, ésta en concreto estaría en el grupo de las que más aparecen dado que otros ocho momentos recogidos están por debajo de tres, por lo que deducimos que el compositor le da una especial importancia a esta simultaneidad instrumental.

Lenguaje musical:

Compás:

Desde los compases 1 al 50 estamos con un compás ternario de $\frac{3}{4}$.

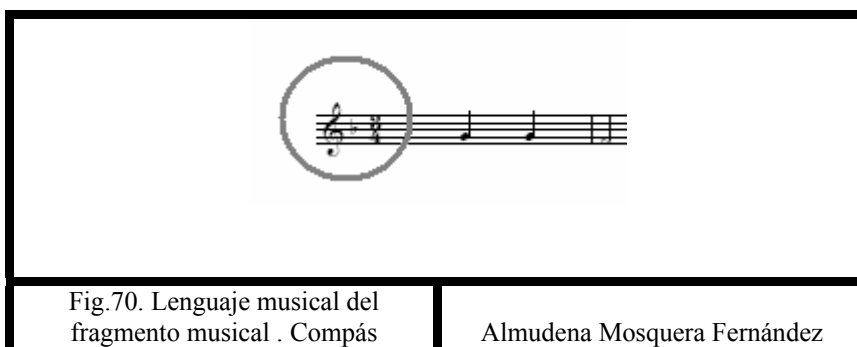


Fig.70. Lenguaje musical del fragmento musical . Compás

Almudena Mosquera Fernández

Células musicales:

Como destacamos líneas atrás el motivo melódico que concierne a la voz principal se ve rítmicamente acompañada por el motivo constante de negra y blanca que provoca una frase lenta y cuidada conjugando las distintas intervenciones tímbricas..

Aplicación didáctica

Siguiendo la pauta de anteriores ejemplos mostramos el modelo de ficha que podemos aplicar en el ejemplo analizado:

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas a la hora de profundizar en el análisis musical (gráficas de las cualidades del sonido)
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Criterios de evaluación	Según se acuerde en el departamento de música pero teniendo un porcentaje adecuado para evaluar en competencias en relación con los contenidos dados que estará comprendido entre un 20% y un 50%, en cada evaluación.
Fig.71. Modelo de ficha. Aplicación didáctica 5	Almudena Mosquera Fernández



B. Segundo ejemplo: Personajes principales

Don Julián:

Empezamos por el señor cura que es el primero que vemos (si no tenemos en cuenta el plano detalle de un ojo, que no pertenece a él y que cierra la presentación de los títulos de crédito). La descripción literaria quedó detallada en uno de los fragmentos iniciales puestos de relieve en los títulos de crédito y en el anexo final, extensible en detalles en las páginas de la referencia literaria¹¹⁹.

Estableciendo una relación entre producción literaria y lo que visionamos nos encontramos que en la obra de texto aparece en el primer capítulo el señor cura como protagonista y en el caso de la película unos minutos después de los títulos de crédito.

La descripción tan detallada queda patenta en apenas unos segundos de producción, dentro de los cuales también nos encontramos con otro de los personajes más relevantes: Perucho¹²⁰. Si seguimos con la presentación de personajes, vemos que en la novela nos anuncia a tres personas más¹²¹ ya en el primer capítulo acorde con los primeros minutos del primer capítulo de la serie.

Musicalmente hablando quisimos adaptar la melodía y como resultado tenemos lo siguiente:

¹¹⁹ Más concretamente desde “Por más que el jinete”... hasta “relució un instante”. Cfr. AYALA, M^a de los Ángeles. *Op. Cit.*, pp. 93-95. La presente edición anotada reproduce la edición *princeps* de *Los Pazos de Ulloa*. Barcelona: Daniel Cortezo y Cía. Editores, 1886. El ejemplar utilizado pertenece a la Biblioteca Menéndez Pelayo y lleva la firma autógrafa de la autora. En lo concerniente a la ortografía se adapta el texto a las normas actuales, suprimiéndose los acentos de los monosílabos. Se respeta, como es lógico, la presencia de distorsiones sintácticas, vulgarismos y coloquialismos tal como aparecen en la primera edición en *Op.Cit.*, p.79.

¹²⁰ La secuencia de este personaje la ubicamos entre los minutos 02:32- 02:33 y 03:47-03:50 y en relación con el texto nos encontraríamos ya en el capítulo segundo de la obra.

¹²¹ “Después de escuchar dos tiros y seguir las indicaciones de los dos personajes de la zona que comentamos líneas atrás, dice así: Poco duró la contemplación, y a punto estuvo el clérigo de besar la tierra, merced a la huida que pegó el rocín, con las orejas enhiestas, loco de terror. El caso no era para menos: a cortísima distancia habían retumbado dos tiros. Quedóse el jinete frío de espanto, agarrado al arzón, sin atreverse ni a registrar la maleza para averiguar dónde estarían ocultos los agresores; mas su angustia fue corta, porque ya del ribazo situado a espaldas del crucero descendía un grupo de tres hombres, antecedido por otros tantos canes perdigueros, cuya presencia bastaba para demostrar que las escopetas de sus amos no amenazaban sino a las alimañas monteses”. *Op.Cit.*, p. 98

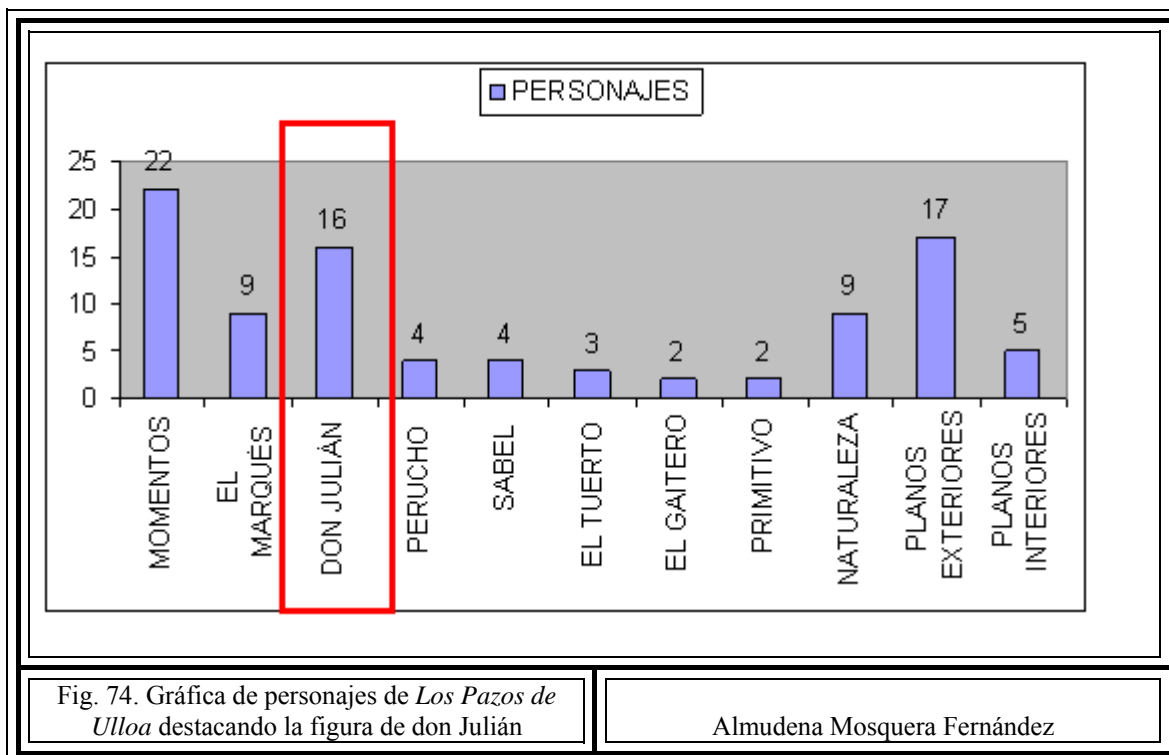


<h2>Cantiga de Pazos</h2>	
	
Fig. 72. Adaptación musical de la cantiga en <i>Los Pazos de Ulloa</i> . 05:07-06:30	Almudena Mosquera Fernández

A esta transcripción que hemos hecho tras la escucha de la secuencia correspondiente, hay que añadirle su respectivo texto:

<p>CANTIGA Un día llegó un viajero en un burro viejo y trotó, ligero llegó de equipaje cargado su corazón. Iba a los Los Pazos de Ulloa lejos del mundo y de Dios Iba a los Los Pazos de Ulloa cargado su corazón.</p>	
Fig. 73. Fragmento literario 4 de <i>Los Pazos de Ulloa</i>	Cantiga popular

La figura de don Julián con respecto al conjunto de sus apariciones en la que está presente la música es la siguiente:



Destacamos de este personaje la primera aparición, precisamente en el capítulo en el que más protagonismo musical tiene, un papel que recupera en el tercer capítulo pero de nuevo queda relegado en el último, situación similar ocurrida en el segundo. De una forma u otra es uno de los personajes a los que más momentos musicales se le dedican. Una incursión vocal que prepara el camino acompañando en forma de presagio algunas de las cosas que más adelante vamos a ver. Una vez que vocalmente se interpreta la cantiga el tema musical se interpreta a través de la percusión y la línea melódica de la mano de la familia de viento.

Las descripciones literarias siguen al compás de la música, y tenemos la visión de los Pazos, según la novela:

“Tosco, de piedra común, tan mal labrado que a primera vista parecía monumento románico, por más que en realidad sólo contaba un siglo de fecha, siendo obra de algún cantero con pujos de escultor, el crucero, en tal sitio y a tal hora, y bajo el dosel natural del magnífico árbol, era poético y hermoso” hasta “Poco duró la contemplación, y a punto estuvo el clérigo de besar la tierra, merced a la huida que pegó el rocín, con las orejas enhiestas, loco de terror”

Fig. 75. Fragmento literario 5, Capítulo I, *Los Pazos de Ulloa*, p. 98

Emilia Pardo Bazán

Las referencias literarias ocurren antes de que se presenten a los personajes que en la película ya están acompañando al señor capellán.

Esta situación la encontraremos al final del último capítulo. Por un lado, musicalmente hablando, nos hace recordar la esencia de la composición musical de la cantiga, producto de muchas inspiraciones en la música popular de Galicia y por otro lado, el momento del inicio en el que el cura entraba en escena agudiza su salida dramática de los Pazos en el final de la misma estableciendo una relación de decadencia patente en los dos planos: literario y audiovisual¹²².

Momentos después de unos instantes del inicio de la película, en la que destacamos al señor capellán, cabe decir que nos encontramos con cinco personajes, si comparamos con lo literario también son cinco pero con alguna diferencia. De los tres que acompañan a los perros en la película tenemos a cuatro y de los dos señores que el obra literaria le indican el camino en la película nos encontramos a Perucho. Su presencia es rápida a la vez que fulminante por la intención fugaz del plano del rostro que hace en él la cámara.

Desde que hemos presentado a estos personajes no tenemos presencia musical alguna. Situación que también ocurre en la aparición de otros dos personajes: Sabel y el gaitero, que es su amante¹²³:

El gaitero:

Cobra protagonismo cuando interpreta piezas en la gaita. Extraemos una melodía del grupo con el interpreta y toca en fiestas populares:

¹²² Ver en el anexo. Bloque 1 y 2 de los momentos iniciales señalados en el ejemplo musical anterior cuando hablamos de los títulos de crédito y relacionamos con lo presentado en el anexo. Bloque 1 y 2 del cuarto capítulo, el tiempo secuenciado está entre los minutos 54:39-55:50.

Para referirse al espacio físico del juzgado el tiempo secuenciado está entre los minutos 1:37:10-1:40:36.

¹²³ La presencia de Sabel está en el capítulo segundo de la novela y en la película en el minuto 07:01.



PAZOS (gaita)



Fig. 76. Adaptación musical de melodía de gaita
Gaita gallega. Capítulo primero. 38:26-40:23

Almudena Mosquera Fernández

Entre los minutos 26:21 y 30:47 del capítulo tercero, encontramos referencias musicales propias de la cultural popular gallega. Gaita, procesiones, cantiga titulada “ unha noite na eira do trigo” , campo, corro bailando... Ingredientes para un fiesta popular en la que la presencia del clero era clave para desenredar las creencias religiosas y esperadas de la fiesta de un patrón al que tanto anhelaban las gentes del pueblo.

En la novela encontramos el símil en las siguientes frases del presente fragmento:

“El gaitero, prodigando todos sus recursos artísticos, acompañaba con el punteiro desmangado de la gaita y haciendo oficios de clarinete. Cuando tenía que sonar entera la orquesta, mangaba otra vez el punteiro en el fol” hasta “cuando en el corro de los bailadores distinguió a Sabel, lujosamente vestida de domingo, girando con las demás mozas, al compás de la gaita. Esta vista le aguó un tanto la fiesta.”

Fig. 77. Fragmento literario 6 de *Los Pazos de Ulloa*, Capítulo VI, pp. 183-84

Emilia Pardo Bazán

Otro ejemplo de la aparición de este instrumento popular como melodía principal lo transcribimos de la siguiente manera:

GAITA




Fig. 78. Adaptación musical de melodía de gaita Gaita gallega. Melodía principal. c.l. 30:37-30:43

Almudena Mosquera Fernández

Las primas del marqués

En la presentación de las primas del marqués de Ulloa encontramos la presencia de música y establecemos también su relación con el texto literario:

“La primera que se adelantó a cumplir la orden fue la mayor. Al estrecharla, don Pedro no pudo dejar de notar las bizarras proporciones del bello bulto humano” hasta “Me llamo Marcelina, hombre... Pero éstas me llaman siempre Marcelinucha o Nucha”

Fig.79. Fragmento literario 6 de *Los Pazos de Ulloa*, Capítulo IX, pp. 183-84

Emilia Pardo Bazán

La presencia de las primas del marqués de Ulloa son vitales en el círculo de la obra y están acompañadas musicalmente hablando y también podríamos relacionarlos con la

ubicación de sitios de interior, como la casa del tío del marqués o las habitaciones¹²⁴. Más concretamente en el texto nos encontramos la referencia explícita que podemos ubicar musicalmente en la escena de interior de casa del tío del marqués de Ulloa. Presentados los personajes principales y relacionados con aspectos lineales de la fragmento literario damos paso a escenas con las que nos ubica en espacios diferentes.

Aplicación didáctica

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas a la hora de profundizar en el análisis musical
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Criterios de evaluación	Según se acuerde en el departamento de música pero teniendo un porcentaje adecuado para evaluar en competencias en relación con los contenidos dados que estará comprendido entre un 20% y un 50%, en cada evaluación.
Fig.80. Modelo de ficha. Aplicación didáctica 6	Almudena Mosquera Fernández

¹²⁴ Recogido en el anexo , bloque 1 cuando se refiere a la situación y personajes que abarca, en tiempo secuenciado, desde 55:37-56:04, 57:36-57:51, 58:07-58:14 y donde distinguimos las siguientes familias instrumentales respectivamente: cuerda percutida en los dos primeros momentos y percusión en el tercero.



C. Tercer ejemplo: Ambiente- escenas

Camino de Santiago

Los hechos ocurren principalmente en la casa de Ulloa, aunque también se desarrollan en el camino de Santiago-Orense¹²⁵, y en Santiago de Compostela capital desde el momento en que el capellán se dirige a la casa del tío del marqués de Ulloa. Es entonces cuando la plaza del Obradoiro, la Plaza de la Quintana y la Alameda se pondrán de manifiesto como espacio físico en el que veremos a muchos de los protagonistas.

Naturaleza

La presencia de la naturaleza es evidente ya desde el comienzo y deja constancia de la importancia de los detalles descriptivos de la tierra gallega que Emilia Pardo Bazán quiso poner de relieve. Cuando hablamos de los personajes principales ya destacamos que su presentación, con excepción de las primas del marqués estuvieron exentas de música.

En el interior de la casa de Pazos de Ulloa

Queremos destacar cuando el capellán ya estaba en los Pazos, vive mientras está cenando, situaciones en las que nunca se había visto envuelto. Cuando sube a la habitación se producen escenas que llevan, a través de la música, a situaciones de brujería tan ya reconocidas prácticas gallegas de entonces, en la sociedad del siglo XIX. En la novela se puede establecer una comparación con las últimas líneas del segundo capítulo:

“Desnudóse honestamente, colocando la ropa en una silla a medida que se la quitaba, y apagó el velón antes de echarse” hasta “Él venía allí para decir misa y ayudar al marqués en la administración, no para fallar acerca de su conducta y su carácter... Con que... a dormir”

Fig. 81. Fragmento literario 7, Capítulo II, pp. 112-13

Emilia Pardo Bazán

¹²⁵ En la introducción destacábamos que una de las razones por las que escogimos esta obra fue la cercanía a lugares y espacios físicos de la geografía gallega nuestros. Destacamos la nota a pie de página aclaratoria en la que dice en referencia a Cebre: “topónimo literario que corresponde al municipio de Cea. Está situado al Oeste de la sierra Martiñana, próxima al monte de Cobas. La sugestión del paisaje en las novelas de Pardo Bazán se centra en cuatro áreas gallegas: la montaña orensana, atravesada por los viajes a Carballiño y Banga; el Ribeiro, conocido en sus estancias por los pazos de Banga y Cabanelas; las Mariñas coruñesas, contempladas desde las torres de Meirás, y las Rías Bajas, observadas desde Miraflores”. Cfr. VARELA JÁCOME, Benito. *Estructuras novelísticas de Emilia Pardo Bazán*. Santiago de Compostela: Instituto P. Sarmiento de Estudios Gallegos, 1973, pp. 257-73; y en *Op.Cit.*, p. 99.

El conocimiento de estas zonas pone de manifiesto, para el alumno, el desarrollo en la competencia de interacción con el mundo físico de una manera más directa y contundente.

Existe una diferencia clara entre la novela que nos presenta esta situación como un sueño y la película que con la intensidad musical que lo acompaña nos lleva a una realidad que ya quisiera el personaje, por la expresión de su cara, ser por un momento parte de una pesadilla. Curioso es, cerrando el comentario de este momento, que encontramos una descripción avanzados varios capítulos, más concretamente en el cinco, de uno de los personajes que aparece en la película en esta escena en concreto:

“Era imponente la fealdad de la bruja: tenía las cejas canas, y, de perfil, le sobresalían, como también las cerdas de un lunar; el fuego hacía resaltar la blancura del pelo, el color atezado del rostro, y el enorme bocio o papera que deformaba su garganta del modo más repulsivo. Mientras hablaba con la frescachona Sabel, la fantasía de un artista podía evocar los cuadros de tentaciones de San Antonio en que aparecen juntas una asquerosa hechicera y una mujer hermosa y sensual, con pezuña de cabra.”

Fig. 82. Fragmento literario 8, Capítulo VI, pp. 138-39

Emilia Pardo Bazán

La Música dota a la escena de una carga enigmática con efectos de percusión que se ven arropados por el ambiente de una noche cerrada en la que se unen los efectos de brujería, con sus presagios y oraciones¹²⁶.

El campo

Otro espacio, en este caso exterior, se da cuando Gabriel, el tío de Manolita es conducido desde los pazos a donde está el marqués de Ulloa¹²⁷. Se puede observar en el ambiente una de las labores del campo más habituales en la sociedad gallega, la música en la que podemos destacar la voz, simboliza desde nuestro punto de vista por estar presente un coro, la voz del pueblo con su trabajo diario y su esfuerzo. El marqués que a estas alturas de la serie, capítulo cuarto, muestra una total decadencia física, parece velar por su campo, sus tierras, dentro del ambiente que él domina conoce y del que no quiere desprenderse. A Garbriel lo acompañan Sabel y el gaitero, ahora marido formal de ésta. Después de conocerse aparecerán en escena, de una manera espontánea pero muy medida por parte del director, Perucho y Manolita, esta última hasta se cruza unas miradas con Gabriel, sin saber que era su tío y pretendiente.

¹²⁶ Recogido en el anexo , bloque 1 cuando se refiere a la situación y personajes desglosado en los siguientes momentos: 13:47-14:55 y 15:42-16:51. La cuerda, percusión y voz son las tres familias instrumentales protagonistas que acompañan al abad en el terror de la imagen y su volumen en ascenso aumenta altamente la tensión.

¹²⁷ Recogido en el anexo , bloque 1 cuando se refiere a la situación y personajes desglosado en el siguiente momento: 14:13-15:26. En cuanto al anexo II, destacar: cuerda y voz.



Fig. 83. Adaptación musical de un plano exterior 1.
Gabriel y marqués. 14:13 del capítulo 4

Almudena Mosquera Fernández

La iglesia

Otra escena en la que se combinan exterior con interior sucede en el momento que vemos imágenes escultóricas, de fondo suena un órgano. En escena don Julián con varios curas compañeros suyos y Marcelina¹²⁸.

¹²⁸ Recogido en el anexo , bloque 1 cuando se refiere a la situación y personajes desglosado en el siguiente momento: 09:10-09:38. En cuanto al anexo II, destacar la familia de viento, más concretamente sería viento mecánico por tratarse de un órgano.




Fig. 84. Adaptación musical de un plano exterior
2. Esculturas, capítulo 3. 9:10

Almudena Mosquera Fernández

El monte

Y de planos exteriores no podemos obviar cuando se desarrollan las fiestas populares que forman parte de la cultura de Galicia, de alguno de estos momentos hemos extraído una de las melodías principales de un instante de interpretación del instrumento de la gaita¹²⁹:

¹²⁹ Recogido en el anexo, bloque 1 cuando se refiere a la situación y personajes aparece desglosado en el siguiente momento del capítulo tercero: 26:21-28:10 cuando sucede que están en un mercado y la gente comprando, sale la formación musical típica de agrupaciones folclóricas gallegas. Sabel observa al gaitero, Perucho intenta comprar en el mercado. Don Julián sale con su compañero de profesión viendo el mercado. El tuerto le coge un cachorro a Perucho. En cuanto al anexo II, destacar la familia de Percusión y viento (gaita).



The image shows a musical score for a piece titled 'Fiesta popular'. It consists of four staves of music written in a single system. The first three staves are in treble clef and the fourth is in bass clef. The music is in 4/4 time and features a mix of eighth and sixteenth notes, with some rests and dynamic markings. The score is enclosed in a black rectangular border.

Fig. 85. Adaptación musical de plano Fiesta popular, capítulo 3. 26:21	Almudena Mosquera Fernández
--	-----------------------------

Interior de la casa de Lage

Del interior de la casa de Santiago, fundamental espacio en el que se desarrolla y se contrastan aspectos de la vida rural y urbana, Marcelina, instantes después de entrar en escena en el segundo capítulo, cuenta a la ama de llaves la experiencia que ha tenido, dado que las chicas han perdido a la madre esta figura tiene especial importancia. Veamos lo siguiente: “los criados, en la cocina, calculaban ya a cuánto ascendería la propineja nupcial. Al recogerse, sus hermanas daban matraca a Rita. A todas horas reían fraternalmente con el primo y una ráfaga de alegría juvenil trocaba la vetusta casa en alborotada pajarera”. Este fragmento que pertenece al capítulo décimo primero da cuenta del nerviosismo que se está viviendo en la casa de Lage, situación que puede reflejarse en los sueños de la primera persona que aparece en escena: Marcelina¹³⁰.

¹³⁰ Recogido en el anexo, bloque I cuando se refiere a la situación y personajes en el siguiente momentos: 01:45-02:04 y 03:33-05:14 y en bloque II como familias a destacar: Cuerda, percusión, viento y voz en el primer momento y cuerda- percusión en el segundo.

PRODUCCIÓN	UBICACIÓN	PERSONAJE
PELÍCULA	01:45-02:04	Marcelina
PELÍCULA	03:33-05:14	Marcelina , la ama de llaves y Rita
TEXTO	Capítulo XI	Perucho

Presentados ya tres personajes aparecen en escena el marqués y las hermanas de Marcelina, las descripciones literarias de todas se hicieron ya en el capítulo primero, vamos a recordar el momento de sus apariciones¹³¹:

PRODUCCIÓN	UBICACIÓN	PERSONAJE
TEXTO	Capítulo IX	Primas del marqués
PELÍCULA	55:37	Primas del marqués de Ulloa

Si comparamos con la aparición en este capítulo encontramos lo siguiente¹³²:

PRODUCCIÓN	UBICACIÓN	PERSONAJE
TEXTO	Capítulo IX	Primas del marqués
PELÍCULA	07:07-08:00	Están las hermanas con el marqués en el desván, una de ellas lo agarra de la mano

En este fragmento musical escuchamos una variación del tema principal con cierto aire melancólico, que aporta el violín y la voz de fondo. En la escena que apenas dura un minuto existe un juego de miradas entre tres personajes: el marqués, Marcelina y Rita. El padre de las chicas aparece el el minuto 9:42 pero será con el acompañamiento musical minutos más adelante cuando su presencia cobre relevancia, es el momento en el que se celebra la boda de una de las hijas.

Hay una referencia espacial a través de planos generales o/y de detalles de naturaleza. Por ejemplo, la vuelta al pazo supone cambios en el discurso cinematográfico y los personajes en quienes el tiempo hace mella. Seguimos teniendo referencias a la naturaleza, una constante en esta obra:

¹³¹ Recogido en el anexo , bloque II 55:37-56:04 como familias a destacar: cuerda.

¹³² Recogido en el anexo , bloque II 07:07-08:00, como familias a destacar: cuerda y voz.



“No sin aprensión cruzó de nuevo el triste país de lobos que antecedió al valle de los Pazos. El cazador le aguardaba en Cebre, e hicieron la jornada juntos; Primitivo, por más señas, se mostró tan sumiso y respetuoso, que Julián, quien al revés que don Pedro poseía el don de errar en el conocimiento práctico de las gentes, guardando los aciertos para el terreno especulativo y abstracto, fue poco a poco desechando la desconfianza, y persuadiéndose de que ya no tenía el zorro intenciones de morder. El rostro impasible de Primitivo no revelaba rencor ni enojo. Con su laconismo y seriedad habituales, hablaba del tiempo desapacible y metido en agua, que casi no había consentido majar, ni segar el maíz, ni vendimiar como Dios manda, ni cumplir en paz ninguna de las grandes faenas agrícolas. Estaba en efecto el camino encharcado, lleno de aguazales, y como había llovido por la mañana también, los pinos dejaban escurrir de las verdes y brillantes púas de su ramaje gotas de agua que se aplastaban en el sombrero de los viajeros. Julián iba perdiendo el miedo y un gozo muy puro le inundaba el espíritu cuando saludó al crucero con verdadera efusión religiosa”¹³³

Fig. 86. Fragmento literario 8, Capítulo XII, p. 221

Emilia Pardo Bazán

Otros

De la referencia espacial a través de planos generales y de detalle de la naturaleza del capítulo primero hay que destacar algunos relevantes¹³⁴.

Por otro lado, el momento en que caminan ya con el señor cura hacia los Pazos y en la película se traducen en varios minutos, volvemos a encontrar otra detallada descripción por parte de la autora :

“El pinar no estaba muy distante, y por el centro de su sombría masa serpeaba una trocha angostísima, en la cual se colaron montura y jinete” hasta “De pronto los cascos del caballo cesaron de resonar y se hundieron en blanda alfombra: era una camada de estiércol vegetal, tendida, según costumbre del país, ante la casucha de un labrador”.

Fig. 87. Fragmento literario 9, Capítulo I, pp. 95-96

Emilia Pardo Bazán

En la película esta situación se prepara con el acompañamiento instrumental de la zanfoña y con una cantiga en la que escuchamos la siguiente frase: “Un día llegó un viajero en un burro viejo y trotó. Dijeron llegó el equipaje, cargado su corazón, iba a los

¹³³ *Op. Cit.*, p. 221.

¹³⁴ Recogido en el anexo, bloque 1 cuando se refiere a la situación y personajes desglosado en los siguientes momentos, hablaremos más concretamente de algunos: 00:00-02:00 La música que entra quince segundos más tarde de las primeros datos que vemos en pantalla, cesa con dos planos detalles ya señalados anteriormente: hoja y ojo. Cuando se presenta uno de los personajes principales comienza a dejar de escucharse la música: 05:07-06:30, 20:39-20:57. Aparecen dos personajes nuevos (el abad y el tuerto). Don Julián lavando, 26:34-27:27. Charla política con fondo la cantiga “Unha noite na eira do trigo”: 30:37-30:43, 34:04-36:01 con niñas cantando esta cantiga popular gallega, 38:26-40:23, 41:34-42:11. Bailando en corro 50:01-50:45 cuando en el bosque hay un intento de asesinato.

Las familias instrumentales se especifican en la misma secuenciación en la parte del anexo bloque II de cada uno de los capítulos.

Los Pazos de Ulloa, lejos del mundo y de Dios, iba a los Los Pazos de Ulloa cargado su corazón”, señalado en el segundo ejemplo didáctico.

Otro cambio a destacar con respecto a la adaptación cinematográfica es que la primera referencia de la aparición de los personajes llevando al capellán en la novela es de noche:

“Era noche cerrada, sin luna, cuando desembocaron en el soto, tras del cual se eleva la ancha mole de los Los Pazos de Ulloa. No consentía la oscuridad distinguir más que sus imponentes proporciones, escondiéndose las líneas y detalles en la negrura del ambiente. Ninguna luz brillaba en el vasto edificio, y la gran puerta central parecía cerrada a piedra y lodo. Dirigióse el marqués a un postigo lateral, muy bajo, donde al punto apareció una mujer corpulenta, alumbrando con un candil. Después de cruzar corredores sombríos, penetraron todos en una especie de sótano con piso terrizo y bóveda de piedra, que, a juzgar por las hileras de cubas adosadas a sus paredes, debía ser bodega; y desde allí llegaron presto a la espaciosa cocina, alumbrada por la claridad del fuego que ardía en el hogar, consumiendo lo que se llama arcaicamente un mediano monte de leña y no es sino varios gruesos cepos de roble, avivados, de tiempo en tiempo, con rama menuda”¹³⁵

Fig. 88. Fragmento literario 10, Capítulo 2, p. 104

Emilia Pardo Bazán

Y en el caso de la película es de día. La referencia textual la encontramos al comienzo del segundo capítulo de la novela.

Volviendo a los sitios de Santiago de Compostela, nombrados en las primeras líneas de este segundo ejemplo y alrededores nos sitúan en la zona de Santiago de Compostela. D. Julián, el capellán mandado por el tío del marqués de Ulloa, tiene que sortear un duro camino para llegar a Ulloa¹³⁶ y su vuelta a Santiago, con el marqués situándose ambos en la Plaza del Obradoiro supone un alivio emocional muy grande para él. La incursión de un sonido de órgano nos lleva a la religiosidad del espacio: unos segundos bastan para poner de relieve un instrumento que no habíamos escuchado en otros pasajes a pesar de tener presente la Iglesia, a través de don Julián desde el comienzo prácticamente de este primer capítulo. Con la mirada del marqués arranca la intervención del órgano con un acorde que dura tres segundos y que lo rompe un sonido agudo, con efecto de cuerda percutida, en esta segunda intervención podemos observar

¹³⁵ *Op. Cit.*, p.104.

¹³⁶ “Y era pendiente de veras aquel repecho del camino real de Santiago a Orense en términos que los viandantes, al pasarlo, sacudían la cabeza murmurando que tenía bastante más declive del no sé cuántos por ciento marcado por la ley, y que sin duda al llevar la carretera en semejante dirección, ya sabrían los ingenieros lo que se pescaban, y alguna quinta de personaje político, alguna influencia electoral de grueso calibre debía andar cerca”. *Op.Cit.*, p. 93.

una progresión de altura, de agudo a grave, y de fondo escuchamos pero más débilmente el acorde inicial¹³⁷.

Es interesante destacar que, si tenemos en cuenta la novela, ya en el capítulo séptimo, el capellán don Julián se plantea volver a la casa de señor de la Lage porque la situación es totalmente insostenible en los Pazos. Si seguimos el orden de las incursiones musicales, nos vamos a la Plaza del Obradoiro, mientras el marqués observa la fachada de la catedral el efecto de música de órgano acompaña la mirada del marqués durante segundos, mientras él establece una comparativa entre la grandeza de Santiago y la de los campos de Ulloa. En la novela, sin embargo, no encontramos esta referencia, directamente pasamos a la presentación de las primas del marqués. Musicalmente ya habíamos comentado líneas atrás que estos personajes eran los únicos que inicialmente, dentro de este capítulo, estaban acompañados de música en su presentación.

La referencia en la novela a la popular Alameda de Santiago se presenta de la siguiente manera:

“Vamos, pues hoy tienes que ver alguna notabilidad... Y no faltar al paseo... Hay chicas muy guapas. /- De eso ya me he enterado, sin molestarme en ir a la Alameda -contestó el primo echando a Rita una miradaza que ella resistió con intrepidez notoria, y pagó sin esquivar alguna”¹³⁸

Fig. 89. Fragmento literario 11, Capítulo I, p.104

Emilia Pardo Bazán

En la película es un momento en el que se entrelazan miradas, varias vistas de la ciudad y un música tranquila que no es presagio certero de lo que va a suceder más adelante

En relación al penúltimo momento musical si seguimos en la línea de las ubicaciones exteriores donde el capellán aconseja al marqués de Ulloa sobre la decisión de qué prima escoger para casarse, encontramos dos referencias que distan entre sí un capítulo pero que en la película se funden mientras de fondo se escucha una zanfona. Las referencias literarias las encontramos en el capítulo noveno¹³⁹. Una referencia espacial

¹³⁷ Recogido en anexo en el bloque II entre los minutos 54:27-54:39, con la familia de viento mecánico y percusión como protagonistas.

¹³⁸ Recogido en el anexo, bloque 1 cuando se refiere a la situación y personajes en el siguiente momentos. 1:03:13-1:05:54. La familia de cuerda y voz son las protagonistas que acompañan a este momento, del capítulo primero de la serie filmica.

¹³⁹ En cuanto a la tercera, Nucha, asemejábase bastante a la menor, sólo que en feo: sus ojos, de magnífico tamaño, negros también como moras, padecían leve estrabismo convergente, lo cual daba a su mirar una vaguedad y pudor especiales; no era alta, ni sus facciones se pasaban de correctas, a excepción de la boca, que era una miniatura. En suma, pocos encantos físicos, al menos para los que se pagan de la cantidad y morbidez en esta nuestra envoltura de barro y en el décimo cuando dice: Y tal fue en efecto el resultado inmediato de aquella conferencia donde, con mejor deseo que diplomacia, había intentado Julián presentar la candidatura de Nucha. Desde entonces el primo gastó con ella bastantes bromas,

de la casa de Santiago de Compostela en la que destacamos la presentación de las primas, cuando dos de ellas se presentan oficialmente, Rita y Manolita, para concretar, y cuando otra de las hermanas, Carmen entra en el salón¹⁴⁰.

Aplicación didáctica

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas a la hora de profundizar en el análisis musical
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Criterios de evaluación	Según se acuerde en el departamento de música pero teniendo un porcentaje adecuado para evaluar en competencias en relación con los contenidos dados que estará comprendido entre un 20% y un 50%, en cada evaluación.
Fig. 90. Aplicación didáctica 7	Almudena Mosquera Fernández

algunas más pesadas que divertidas. Con placer del niño voluntarioso cuyos dedos entreabren un capullo, gozaba en poner colorada a Nucha, en arañarle la epidermis del alma por medio de chanzas subidas e indiscretas familiaridades que ella rechazaba enérgicamente”. *Op. Cit.*, p.181-89.

¹⁴⁰ Recogido en el anexo, bloque 1 cuando se refiere a la situación y personajes en el siguiente momentos: 55:37-56:04, 57:36-57:51 y 58:07-58:14. La cuerda percutida se impone como protagonista en los dos primeros momentos diferenciándose del último en el que encontramos la percusión.



Búsqueda de un aspecto musical a destacar en el fragmento a través de otras fuentes de algunos de los ejemplos expuestos:

Cuando aparecen nombres claves de espacios físicos como son el Camino de Santiago, Ourense y Santiago podemos hacer un recorrido por música de peregrinos y compararlo con la actualidad del siglo XXI y la repercusión del camino de Santiago a nivel musical, donde el intercambio cultural será la base.

De la presentación de las hermanas, su acompañamiento musical en su presentación, nos traslada a la música del siglo XIX, romántica, la del piano, la de compositores como Robert Schumann y Clara Wieck, delicadeza, señorío, música de conciertos en casas particulares, ya que la música era parte de la educación de las señoritas para conseguir un matrimonio de conveniencia. Evolución de la identidad de la mujer música desde las compositoras de los conventos españoles desde la edad media hasta el siglo XIX, hasta las intérpretes y directoras de orquesta actuales (como Inma Shara).

En cuanto a las referencia de la gaita como instrumento a destacar dentro del folclore gallego podemos contrastar alguno de los fragmentos transcritos con obras que se escuchan en la actualidad así como la elaboración, de forma original de la plasmación de lo visto, a través de un musicograma, teniendo en cuenta la información trabajada con la comparación de los primeros minutos y los últimos sabiendo con esta aproximación que nos acercaremos desde otro punto de vista al análisis de la imagen y texto. Trabajar el tema de las melodías populares en torno al mundo de las cantigas, poniendo de referencia a músicos gallegos actuales como Carlos Núñez, Cristina Pato, Susana Seivane.

Dado que nombra a Santiago de Compostela y Ourense podemos destacar la relación estrecha entre la música compuesta para la catedral de Ourense y la música compuesta para la catedral de Santiago. También podemos observar la iconografía musical del Pórtico del Paraíso en comparación a la del Pórtico de la Gloria. Se pueden nombrar a personajes destacados en el engranaje musical de la ciudad compostelana dentro del marco religioso.

Si nos situamos cronológicamente ante una escena de finales del siglo XIX, más concretamente, alrededor del año 1886, fecha a la que pertenece la primera publicación de *Los Pazos de Ulloa*. Pero quizás lo más relevante de la fecha no es la ubicación de la misma en la imagen o buscar una relación directa de ésta con la literatura sino encontrar

las similitudes de la época con las históricas: el carruaje, movimiento de gentes en la ciudad, comparación de la primera impresión con las referencias rurales y personales del personaje principal son las ideas que podemos barajar como fecha de cambio de un siglo lleno de cambios políticos y sociales.

También queremos destacar a través de la siguiente *cantiga* lo que en el texto Emilia Pardo Bazán dejó por escrito, veamos el texto de la *cantiga* en relación con el texto de la novela: nos traslada a la sociedad propia del caciquismo reinante en la época de finales del siglo XIX. La música que aparece podríamos dividirla en dos partes: la primera correspondería a la cantiga que es acompañada por el instrumento de la zanfona, y la segunda que es la prolongación del texto cantado que nos ubica en los pazos con todos los personajes anteriormente citados. En relación a aspectos musicales destacaríamos:

- 1) Audiciones del instrumento de la zanfona
- 2) Relación de la zanfona con el organistrum
- 3) Zanfona y cantigas galegas

Es junto con otros dos momentos musicales la referencia en toda la película en la que aparecen todas las familias instrumentales, los otros dos momentos corresponden al comienzo, títulos de crédito y al final. Crea, la música, el ambiente propicio para preparar el camino tanto al protagonista de la llegada a la zona, don Julián, como a los espectadores que nos centramos en los pazos y recorreremos con varios personajes la llegada al mismo, con la importancia de destacar la naturaleza, aspecto tan relevante ya no solo para la autora, sino para el conjunto en sí de todo el contexto espacial.

3.5 RELACIÓN DE LA OBRA *LOS PAZOS DE ULLOA* CON EL CUESTIONARIO

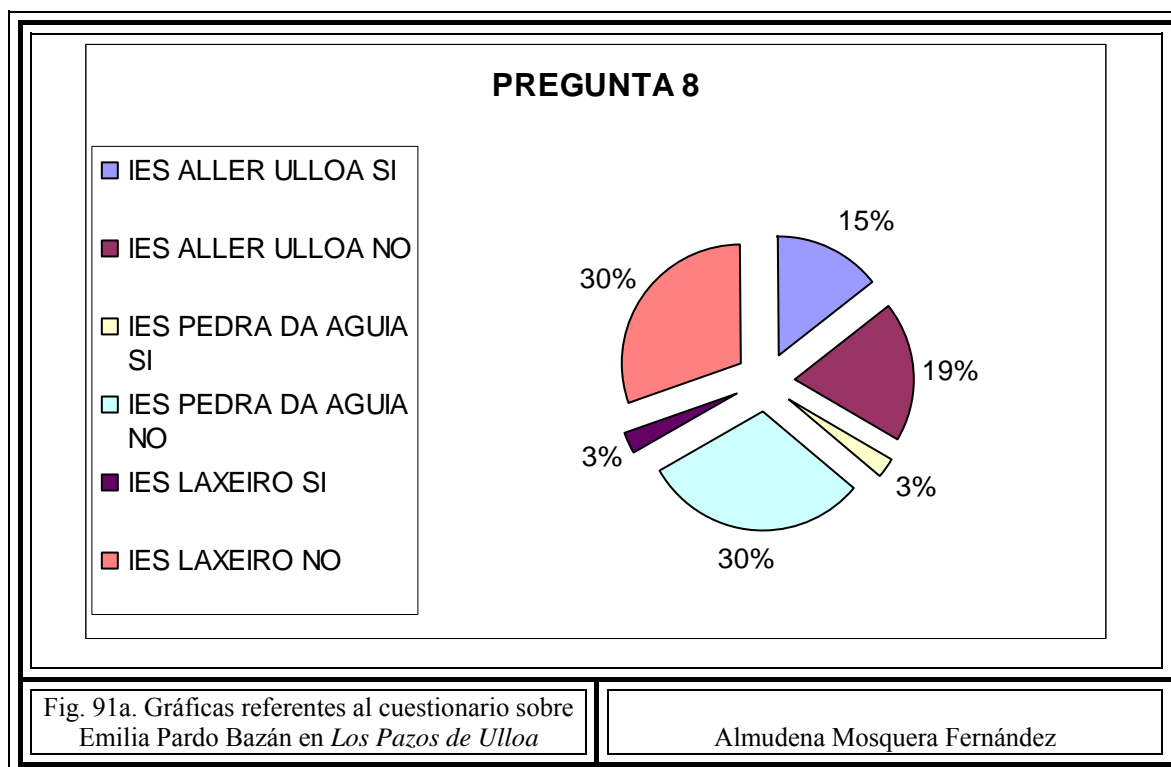
Resultados en gráficas¹⁴¹

En referencia con la figura de Emilia Pardo Bazán y concretamente con la obra de *Los Pazos de Ulloa* obtuvimos los siguientes resultados:

A la pregunta 8:

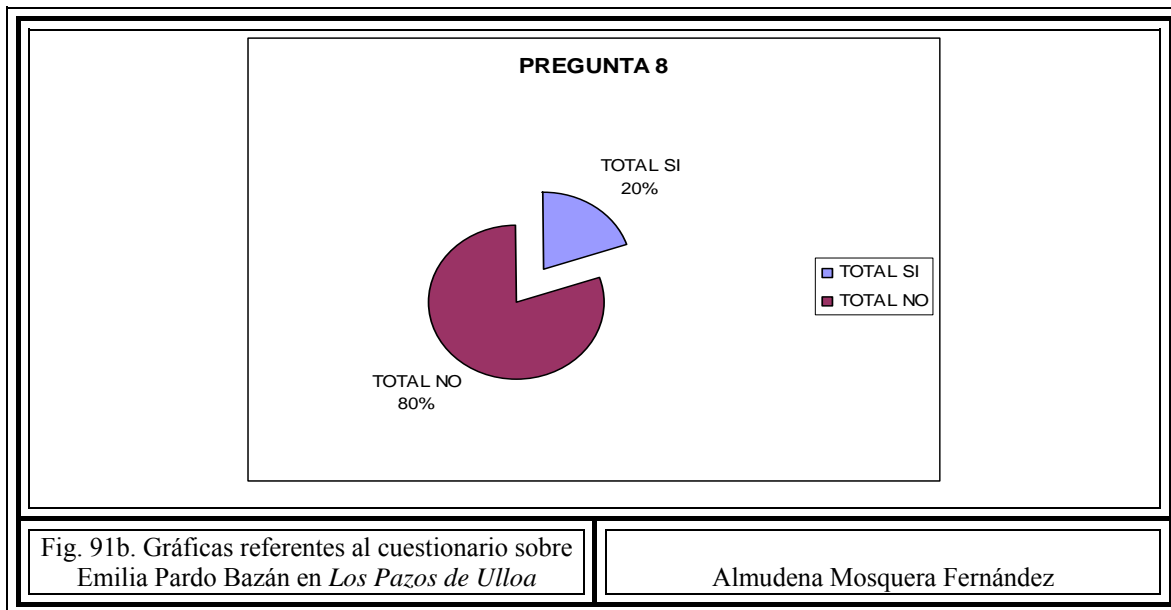
¿ Te suena la obra de Emilia Pardo Bazán llamada “ Los Pazos de Ulloa”?

Por centros:



Lo más significativo es que en la respuesta de “No la conozco” el margen es muy amplio, se observa de manera más clara y contundente en el total de los tres centros:

¹⁴¹ Realizado en octubre del 2010 en los centros educativos siguientes: IES Laxeiro, IES Pedra da Aguiá e IES Ramón María Aller Ulloa. Aspecto comentado en el capítulo primero de La presente tesis.



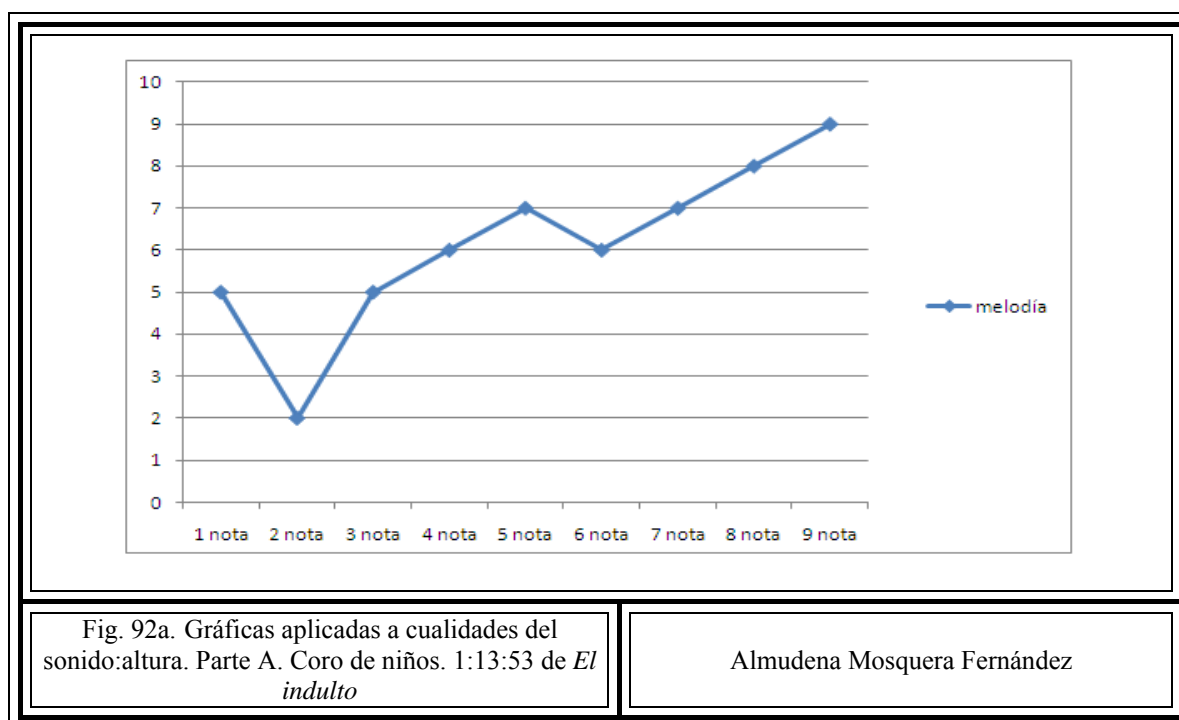
Es evidente de nuevo el desconocimiento de la figura de Emilia Pardo Bazán y otra de sus obras, *Los Pazos de Ulloa* y nos preguntamos de nuevo ¿Ayuda la práctica literario musical que presentamos a acercarse a una realidad del siglo XIX bajo la tinta de la autora y con los medios audiovisuales y didáctico musicales que imprimimos en ella? ¿Ponemos de manifiesto al relacionar los textos y detenemos en ellos cada una de las competencias básicas?

3.6 GRÁFICAS APLICADAS A CUALIDADES DEL SONIDO

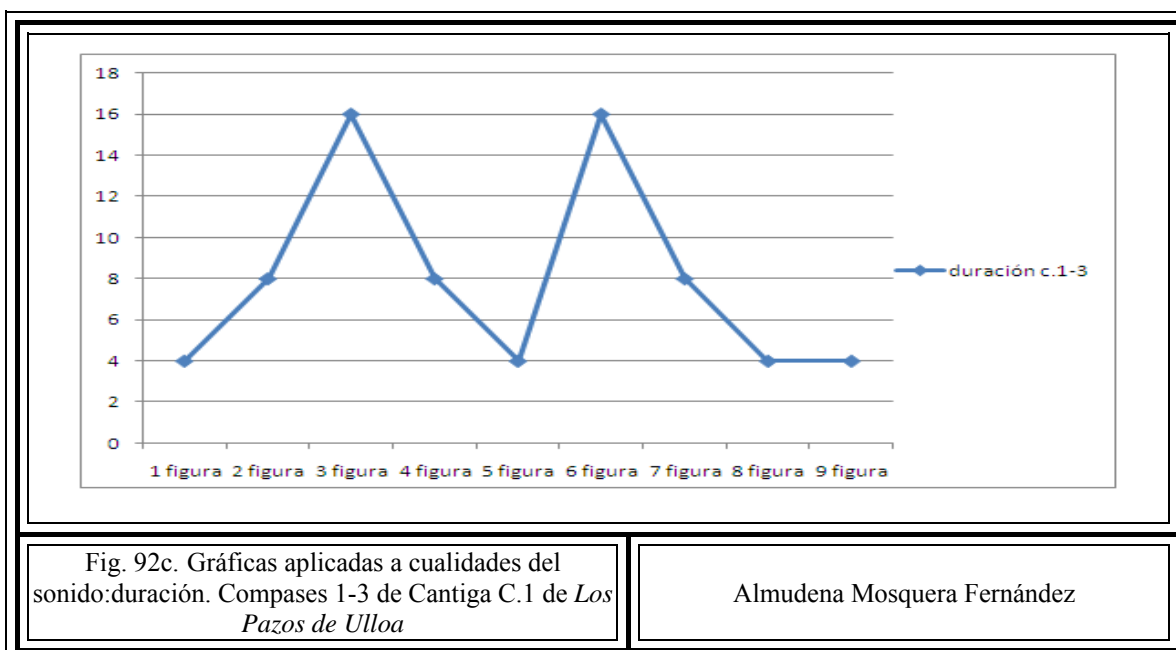
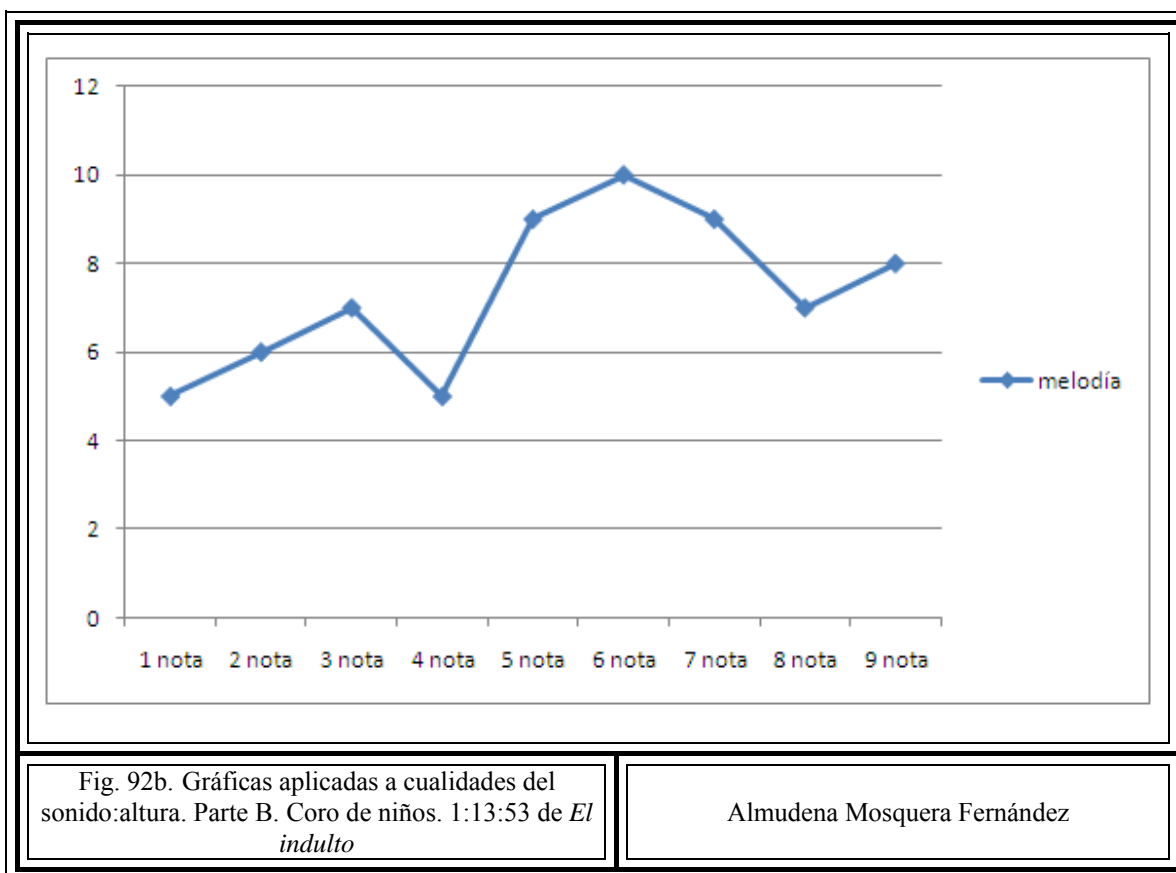
Como apuntábamos en la parte de aplicación didáctica, en el segundo capítulo de este estudio, cerramos las experiencias didáctico musicales en el que hemos profundizado de la mano de la escritora Emilia Pardo Bazán trabajando planos literarios, musical y audiovisual, con cuatro ejemplos de gráficas que se pueden realizar con aspectos musicales presentados anteriormente¹⁴².

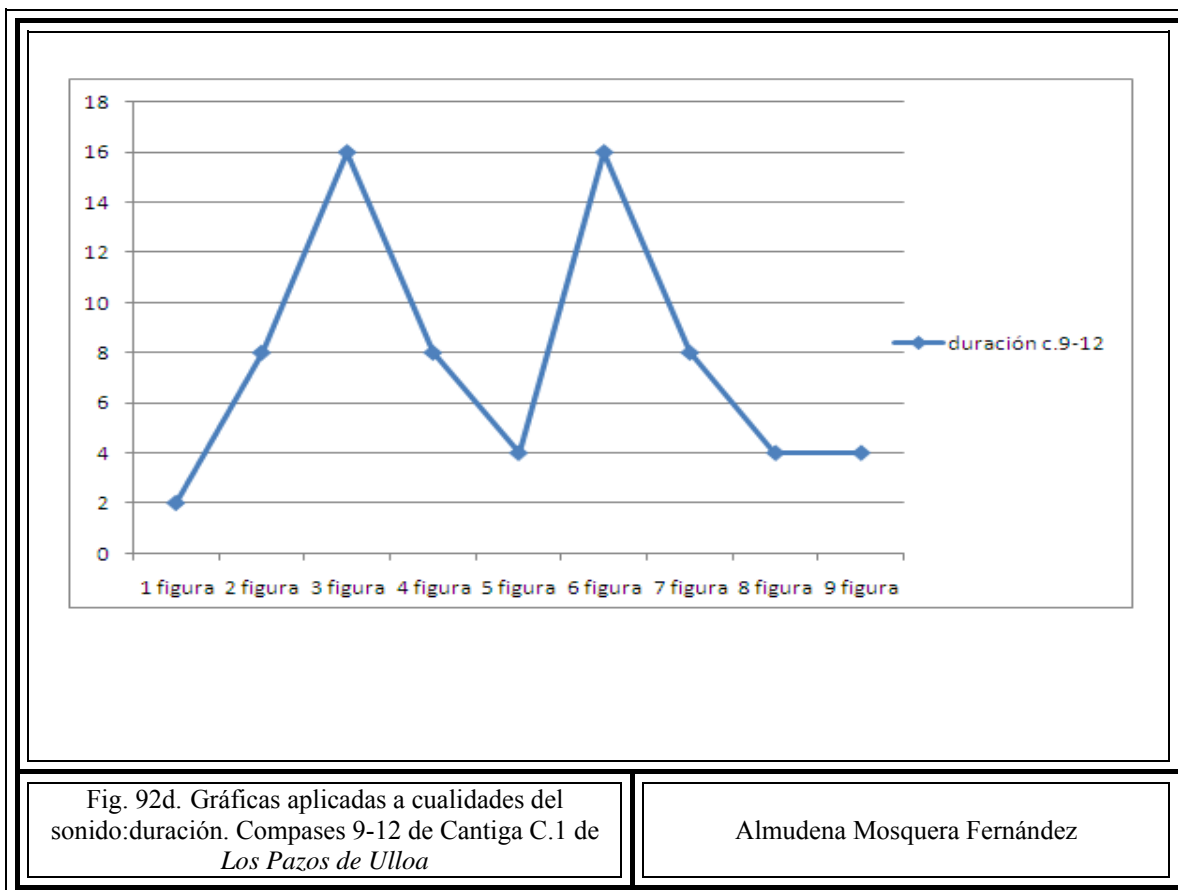
Ejemplos de momentos analizados

Estamos ante otra manera de poner de relieve las capacidades del alumnado en cuanto a tratamiento de datos y el manejo de los mismos en los ámbitos de la tecnología así como ofrecemos, a través de su realización y presentación otra visión de aspectos de las cualidades del sonido contribuyendo con ello al desarrollo, principalmente, de la competencia digital, matemática y la de la autonomía e iniciativa personal.



¹⁴² Los códigos que utilizamos a la hora de elaborar las gráficas quedaron expuestos en las páginas 102-194 del presente estudio, aquí solamente ponemos el resultado final de la realización de un extracto que ejemplifique un momento concreto de entre los ejemplos.





A modo de apunte final cerramos este capítulo preguntándonos lo siguiente:

¿ A través de Emilia Pardo Bazán contribuimos al desarrollo al desarrollo de competencias?

Palabra, imagen , música y aplicaciones didácticas se rinden al arbitrio de los docentes que tienen en los ejemplos didácticos anteriores la posibilidad de moldear y focalizar sus prácticas diarias haciendo que la literatura y la música se sientan más cerca de lo audiovisual desde una visión práctica y activa por parte del docente y del alumnado.



CAPÍTULO 4

HARRY POTTER

Y

SU APORTACIÓN AL CINE





HARRY POTTER Y SU APORTACIÓN AL CINE

CAPÍTULO

4

4.1. APROXIMACIÓN A UN FENÓMENO DE MASAS

Desde la fantasía, la palabra e imagen a las aulas de educación musical

Con la escritora J. K. Rowling nos zambullimos en una historia de fantasía y aventura... Y lo hacemos a través del manejo de la fuente literaria, musical y cinematográfica.

Somos conscientes y así lo hemos puesto de relieve en anteriores capítulos que el cine supone una gran atracción a muchos niveles y el público receptor está sediento de sorprenderse y disfrutar de la pequeña pantalla¹⁴³.

Cuando hablamos de adaptaciones literarias hay un añadido especial, la comparación entre la creaciones literaria y cinematográfica a lo que hay que sumar en este caso también las comparaciones entre las películas de la saga. Nosotros hemos tenido en cuenta las tres primeras películas de Harry Potter que son para las que John Williams escribió su fantástica música de cine (en las otras adaptaciones cinematográficas ya no se le han encargado a él la banda sonora), ya que no interesa analizar su música para conocer de una manera más profunda el discurso musical que John Williams ha querido poner de relieve para entender el discurso literario¹⁴⁴.

¹⁴³ Nuestro primer acercamiento al tema del mundo fantástico se plasmó en el artículo MOSQUERA FERNÁNDEZ, Almudena. “Música incidental para momentos mágicos”. OLARTE MARTÍNEZ, Matilde (ed). *La Música en los medios audiovisuales. Algunas aportaciones*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2009, pp. 633-67.

¹⁴⁴ Las fichas técnicas de las tres películas son las siguientes [Cfr. <<http://www.imdb.com>>]:

Harry Potter y la piedra filosofal (2001). Director: Chris Columbus. Guión: Steve Kloves de la novela de J. K. Rowling. Música: John Williams. Intérpretes: Daniel Radcliffe, Rupert Grint, Emma Watson, Richard Harris, Maggie Smith, Alan Rickman, Robbie Coltrane.

Harry Potter y la cámara secreta (2002). Director: Chris Columbus. Guión: Steve Kloves de la novela de J. K. Rowling. Música: John Williams. Intérpretes: Daniel Radcliffe, Rupert Grint, Emma Watson, Toby Jones.

Harry Potter y el prisionero de Azkaban (2004). Director: Alfonso Cuarón. Guión: Steve Kloves de la novela de J. K. Rowling. Música: John Williams. Intérpretes: Daniel Radcliffe, Rupert Grint, Emma Watson, Gary Oldman.



Como ya dijimos en la introducción del presente trabajo, hemos escogido la saga de Harry Potter de J. K. Rowling porque esta escritora ha sabido crear un espacio en sus páginas literarias que ha sido utilizado en nuestras aulas a través de las adaptaciones cinematográficas donde el análisis de la música incidental utilizada como música de cine nos permite constatar cómo esta música utilizada sirve para poner de relieve la creación literaria. Utilizamos, por tanto, el mismo modelo de análisis expuesto con Emilia Pardo Bazán focalizando ciertos espacios y personajes¹⁴⁵.

El material que manejamos lo hacemos de tal manera que intentamos no dejar a un lado ningún plano, sino conjugarlos, de esa manera el enriquecimiento que da la fusión y el análisis en su conjunto nos ayuda a evaluar los efectos y consecuente aprendizaje de aspectos musicales en nuestro alumnado¹⁴⁶.

¿Supone la autora una revolución en cuanto a novela fantástica llevada al cine? Las cifras nos revelan que sus ventas se disparan a cifras desorbitadas, es traducida a numerosos idiomas y su repercusión en el mundo de la editorial marca distancias con respecto a otras obras. Lo curioso es que no bajan las ventas con el tiempo sino al contrario, gana adeptos literarios cada obra publicada ¿Estarán movidos por las reproducciones cinematográficas? ¿O por la música de su banda sonora?

El caso es que la misma autora, consciente de la repercusión de Harry Potter en el mundo entero, no ha querido cortarles las alas a este personaje y a sus amigos, e intenta responder al exigente público con la idea de que Harry Potter tiene una vida estudiantil por delante y mucho que lidiar en el marco fantástico de la ficción y la aventura¹⁴⁷.

¹⁴⁵ En cuanto a procesos de la imagen dentro espacios y lugares en los que transcurre la acción podemos encontrar un diseño más minucioso en XALABARDER, Conrado. *Enciclopedia de las bandas sonoras*. Barcelona: Ed. Bailén, 1997, p.10. Este aspecto forma parte, junto con otros seis más, de los cometidos que según el escritor cumple la música en una película.

¹⁴⁶ Bloques temáticos como: estudiar la narración como un proceso, la actividad de seleccionar, organizar y presentar el material de la historia de tal forma que se ejerzan sobre el receptor unos efectos específicos relacionados con el tiempo. En BORDWELL, D. *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós, 1996, p.2.

¹⁴⁷ Es curioso como esta autora, de origen inglés, idea su historia en un recorrido de Manchester a Londres, año 1997, ella misma dice “supe de inmediato que sería divertido escribir acerca de aquel personaje. Un niño que era mago, pero no lo sabía”. Aunque esas primerizas ideas tardarían más de seis años en formar parte de una gran estructura que permitiese hacer el argumento central de una obra que, antes de nacer, apuntaba ya una continuidad. Para su publicación tuvo algunos problemas, ya que su situación económica era precaria y tenía que sujetarse a no pocas sugerencias de los editores. Una vez que sale a luz *Harry Potter y la Piedra filosofal* empezaría una carrera frenética aderezada con excelentes críticas y arropada por un público sediento de una imaginación que parecía no agotarse en cada tomo nuevo.

Cfr. la página web de esta escritora donde se recogen muchos testimonios personales, <<http://www.jkrowling.com/es>> [Consultado el 7 de abril de 2008].

La figura de Harry Potter fue moldeada con las siguientes frases de Rowling:

Harry había sido siempre flaco y muy bajo para su edad. Además, parecía más pequeño y enjuto de lo que realmente era, porque toda la ropa que llevaba eran prendas viejas de Dudley, su primo, que era cuatro veces más grande que él. Harry tenía rostro delgado, rodillas huesudas, pelo negro y ojos de color verde brillante. Llevaba gafas redondas siempre pegadas con una cinta adhesiva, consecuencia de todas las veces que Dudley le había pegado en la nariz. La única cosa que a Harry le gustaba de su apariencia era aquella pequeña cicatriz en la frente, con la forma de un relámpago¹⁴⁸

Había que encontrar el perfil de una persona que se adaptase a este perfil y se encontró a un joven actor, que ha formado parte en las sucesivas películas, marcando así una de las intervenciones más duraderas en sagas literarias llevadas al cine¹⁴⁹.

La escritora apostó por hacer detalladas descripciones de sus personajes, conjugó a través de ellos vidas diferentes a nivel económico y social, manejó ambientes escolares y sociales de sus protagonistas, atrajo las fuerzas del mal dando herramientas para poder liberarse de ellas... Una combinación que atrae, que llama y que en definitiva contiene los ingredientes necesarios para sorprender a aquel que se deje llevar por su lectura.

Harry Potter: la fantasía en su texto puesto al servicio de la música y el cine

Su texto, como hemos comentado líneas atrás, ha sido una llamada de atención en primera instancia a un grupo de la sociedad que se podía comprender entre niños y adolescentes; lógicamente aquellos que comenzaron a dejarse llevar por la fantasía de las letras de la escritora siendo muy jóvenes han seguido leyendo la saga, permaneciendo año tras año hasta la actualidad, mientras que a la par se iniciaban en la lectura otros niños, por lo que se deduce que el grupo de seguidores ha aumentado considerablemente al jugar con las tres pirámides de edad.

El compositor encargado de encabezar la salida de una banda sonora capaz de aglutinar cada detalle, cada situación, cada aventura de los tres primeros libros ha sido John

¹⁴⁸ ROWLING, J.K. *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona: Ed. Emecé, 1999, p. 24.

¹⁴⁹ Anteriormente ya expusimos su nombre en la ficha técnica de la película. No obstante cabe apuntar que antes de encarnar al niño-mago ya había hecho sus primeras apariciones en las películas *David Cooperfield* (1999) y *El sastre de Panamá* (2000). Ambas interpretaciones no se pueden comparar con la presente, tanto por tiempo en escena como por su repercusión. En un principio fue complicado contar con él, ya que su familia era consciente, de algún modo, que esto cambiaría la vida para siempre del pequeño protagonista. Después de convencer a su círculo familiar se comienza a rodar en octubre de 2000 en la catedral de Durham.



Williams¹⁵⁰, un exitoso y reconocido compositor de música de cine; este músico ya había trabajado anteriormente con el director de la primera película, aunque los grandes éxitos de la música de cine de Williams han sido con el director Steven Spielberg¹⁵¹. Es de destacar el hecho de que un compositor altamente valorado en las estelas del cine y avalado por continuos premios fue el encargado de musicalizar a uno de los personajes literarios más destacados de la literatura de ficción de finales del siglo XX y principios del XXI¹⁵².

Nosotros desde el punto de vista de docentes del área de educación musical tratamos de orientar nuestras propuestas didácticas en rescatar aspectos musicales que el compositor ha querido plasmar, él que en su momento tuvo presente la línea literaria nos ha servido de ejemplo para conjugar literatura y cine mientras analizamos aspectos musicales relevantes y que nos ayudan a enriquecer el conjunto de bloques de contenido que impartimos en nuestras clases.

Hay aspectos que incluso se manifiestan, en relación con la música de una manera muy clara, como cuando hay alusiones a la capacidad de calma que proporciona la música, veamos:

Los tres hocicos de perro olfateaban en dirección a ellos., aunque no podían verlos. -¿ Qué tiene en los pies?- susurró Hermione. -Parece un arpa- dijo Ron- . Snape debe haberla dejado ahí. Debe despertarse en el momento en que se deja de tocar- dijo Harry-. Bueno, empecemos...Se llevó a los labios la flauta de Garrid y sopló. No era exactamente un melodía, pero desde la primera nota los ojos de la bestia comenzaron a cerrarse. Harry le entregó la flauta y, en esos segundos de silencio, el perro gruñó y se estiró, pero en cuanto Hermione comenzó a tocar volvió a su sueño profundo.

Fig. 93. Fragmento literario en *Harry Potter y la piedra filosofal*, p. 227

J. K. Rowling

A través de estos aspectos podemos hacer alusiones a nivel estético que nos llevan a otros conceptos más profundos que estando en la etapa de educación secundaria podemos perfectamente tratar, como por ejemplo, la alusión a la flauta que acabamos de

¹⁵⁰ El trabajo conjunto director de cine y el compositor se había forjado con éxito en 1990 con la película *Solo en casa*, que tuvo su continuidad con la segunda parte de esta producción en el año 1992 *Solo en casa 2*, y siguió con, *Perdido en Nueva York* y *Stepmom* de 1998. En el mismo año que trabaja John Williams en *Harry Potter y la Piedra Filosofal* (2001), lo hace con Steven Spielberg en la película *Inteligencia Artificial*. Prueba de su empatía repiten en el 2002 con *Harry Potter y la Cámara de los Secretos*.

¹⁵¹ Cfr. los datos técnicos en las numerosas *web* sobre este compositor, entre las que destacamos en castellano <<http://www.johnwilliams.es/>> [Consultada el 7 de abril del 2008].

¹⁵² Obtuvo premios *Oscars* a la música de cine compuesta para las películas *El violinista en el tejado* en 1971, *Tiburón* en 1975, *la Guerra de las Galaxias* en 1977, *E.T* en 1982, *la Lista de Schindler* en 1993, entre otros muchos premios.

leer con uno de los personajes que aparecen a lo largo de la historia de la música y que los alumnos deben conocer, Orfeo:

El mito más célebre, más antiguo y, quizá, más significativo es indudablemente el de Orfeo, entre otras razones por las dimensiones que alcanzará más tarde dentro del pensamiento platónico. No viene al caso ahora adentrarse en la discusión del complejo mito de Orfeo en sus múltiples versiones, así como tampoco en las numerosas interpretaciones que de él se han dado en el transcurso de más de dos milenios. Nadie pone en tela de juicio que se trata del mito que encierra mayor significado para la historia del pensamiento musical; prueba de ello es su enorme popularidad y el amplio uso que de él se ha hecho por parte de los propios músicos. Orfeo es el héroe mítico que unió para la posteridad, de forma indisoluble, el canto con el sonido de la lira; pero no es esto lo que fascina del mito órfico, sino, principalmente, el aspecto encantador y mágico, la música dentro del mito órfico es más bien, una potencia mágica¹⁵³.

Magia y fantasía en este capítulo que contrastan con el realismo y la veracidad del anterior pero ambos capaces de sacar jugo, a través de nuestras propuestas didácticas, a la composición literaria, musical y cinematográfica.

¹⁵³ En FUBINI, Enrico. *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid, Alianza, 2002, p. 45.



4.2. HARRY POTTER A TRAVÉS DE ADAPTACIONES AL PIANO: APARICIONES CINEMATOGRAFICAS QUE MIRAN A LAS LITERARIAS

Ejemplos didáctico musicales en su obra *Harry Potter* llevada al cine

Hemos tomado de referencia las adaptaciones al piano de John Williams¹⁵⁴ para aplicar el modelo de análisis que presentamos en este estudio, sin dejar a un lado las ubicaciones literarias y cinematográficas así como adaptaciones que hemos realizado nosotros en base a lo presentado por el compositor de la banda sonora de estos tres primeros capítulos llevados al cine de las obras del conjunto de la saga.

GUIÓN DE AUTORA VERSUS GUIÓN CINE

A. Primer ejemplo: Tema Hedwig

Ubicación literaria y musical

Comenzamos nuestro recorrido musical a través de un tema que aparece durante los tres capítulos de la serie y que lo consideramos tema principal, desde el punto de vista musical, por el número de incursiones y teniendo en cuenta el diseño de la melodía, dado que en algunos momentos tienen transformaciones a niveles de tonalidad y rítmicas; dicho tema principal, debido a su transcendencia publicitaria, se identifica en las películas con Hedwig, un acompañante inseparable del protagonista, y no solamente de él sino que cada uno de los alumnos debe portar una lechuza. Las primeras apariciones de este nombre se cuentan desde la primera página del primer capítulo y durante todo el primero hasta un total de sesenta y cuatro veces¹⁵⁵, esto denota sin duda

¹⁵⁴ WILLIAMS John. *Op.Cit.*, pp. 31-35.

¹⁵⁵ Las referencias por páginas del nombre de lechuza en el texto están, en concreto, en el capítulo primero, *Cfr.* ROWLING, J. K. *Op.Cit.*, pp. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 26, 30, 31, 32, 35, 40, 42, 44, 45, 47, 48, 65, 70, 79, 92, 94, 95, 108, 112, 114, 125, 127, 140, 144 y 146. También apuntar que en el tercer capítulo de la serie el primer y último capítulo del mismo empiezan con las lechuzas.



la importancia de este acompañante a lo largo y ancho de cada una de las aventuras del mago Harry Potter. Destacamos el momento en el que le da nombre a su lechuza¹⁵⁶:

Harry se quedaba en su habitación con su nueva lechuza por compañía. Decidió llamarle Hedwig un nombre que encontró en una Historia de la Magia. Los libros del colegio eran muy interesantes. Por la noche leía en la cama hasta tarde, mientras Hedwig entraba y salía a su antojo por la ventana abierta. Era una suerte que tía Petunia no entrara en la habitación, porque Hedwig llevaba ratones muertos.

Análisis musical del TEMA DE HEDWIG¹⁵⁷

Partitura completa:



¹⁵⁶ Cfr. ROWLING, J. K. *Op. Cit.*, p.43.

¹⁵⁷ La referencia musical que presentamos aparece en la película desde los primeros segundos, en títulos de crédito, como referencia de la lechuza Hedwig podemos ver en anexo Ver en el anexo. Bloque 1 y 2 del primer capítulo tiempo secuenciado está entre los minutos 26:47-27:38.

The image displays a musical score for piano, organized into five systems. Each system consists of two staves: a treble clef staff for the right hand and a bass clef staff for the left hand. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The first system shows a simple melody in the right hand and a bass line in the left hand. The second system introduces a slur over the right-hand melody. The third system features a fermata over the right-hand melody and a change in the left-hand accompaniment. The fourth system continues with a slur over the right-hand melody. The fifth system concludes the piece with a final cadence in the right hand and a bass line in the left hand.



Bright $\text{♩} = 80$

The image displays a musical score for piano, consisting of five systems of two staves each. The music is in G major and 2/4 time. The first system shows a rhythmic pattern of eighth notes in the bass and chords in the treble. The second system features a melodic line in the treble and a bass line with a slur. The third system continues the rhythmic pattern. The fourth system has a long note in the treble and a slur in the bass. The fifth system shows a melodic line in the treble and a bass line with a slur.



The image displays a musical score for the theme 'Hedwig' by John Williams. The score is presented in a single system with two staves, the upper staff in treble clef and the lower staff in bass clef. The music is written in a key signature of one flat (B-flat major or D minor) and a 2/4 time signature. The score consists of seven systems of music. The first system shows the initial chords and a simple melodic line in the bass. The second system continues with a steady eighth-note accompaniment in the bass and a more complex chordal texture in the treble. The third system features a more active bass line with some chromaticism. The fourth system is characterized by a rapid, flowing eighth-note melody in the treble, with a '2' indicating a second ending. The fifth system continues this melodic line, with 'Lh.' (left hand) markings indicating the bass line. The sixth system shows the melodic line moving towards a final cadence, with 'Lh.' markings. The seventh system concludes the piece with a final melodic flourish in the treble and a sustained chord in the bass. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings.

Fig. 94. Versión musical del tema Hedwig.
Partitura completa

John Williams

Estructura de la pieza:

General

Primera parte

The image displays a musical score for the first part of the Hedwig theme. It consists of four systems of music, each with a piano (p) and violin (v) staff. The tempo is marked 'Misterioso' with a quarter note equal to 58 (♩. = 58). The piano part begins with a mezzo-forte (mf) dynamic and includes a '(with pedal)' instruction. The score features various musical notations, including slurs, ties, and dynamic markings like 'mf' and 'p'. The violin part includes a 'p' marking and a 'b' (flat) symbol. The score is presented in a clean, black-and-white format with a white background and black notation.

Fig. 95a. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig. Primera parte del tema

John Williams

Segunda parte



The image displays a musical score for the second part of the Hedwig theme. It consists of three systems of piano accompaniment, each with a treble and bass clef. The first system shows a simple melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. The second system features a melodic phrase in the treble clef with a slur over it, and a corresponding bass line. The third system includes a key signature change, indicated by a double bar line with a sharp sign above the treble clef and a flat sign below the bass clef, moving from G major to F# minor. The score is presented in a clean, black-and-white format within a rectangular border.

Fig. 95b. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig
Segunda parte del tema

John Williams

Tercera parte

Bright ♩ = 80

Fig. 95c. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig
Tercera parte del tema

John Williams



Cuarta parte

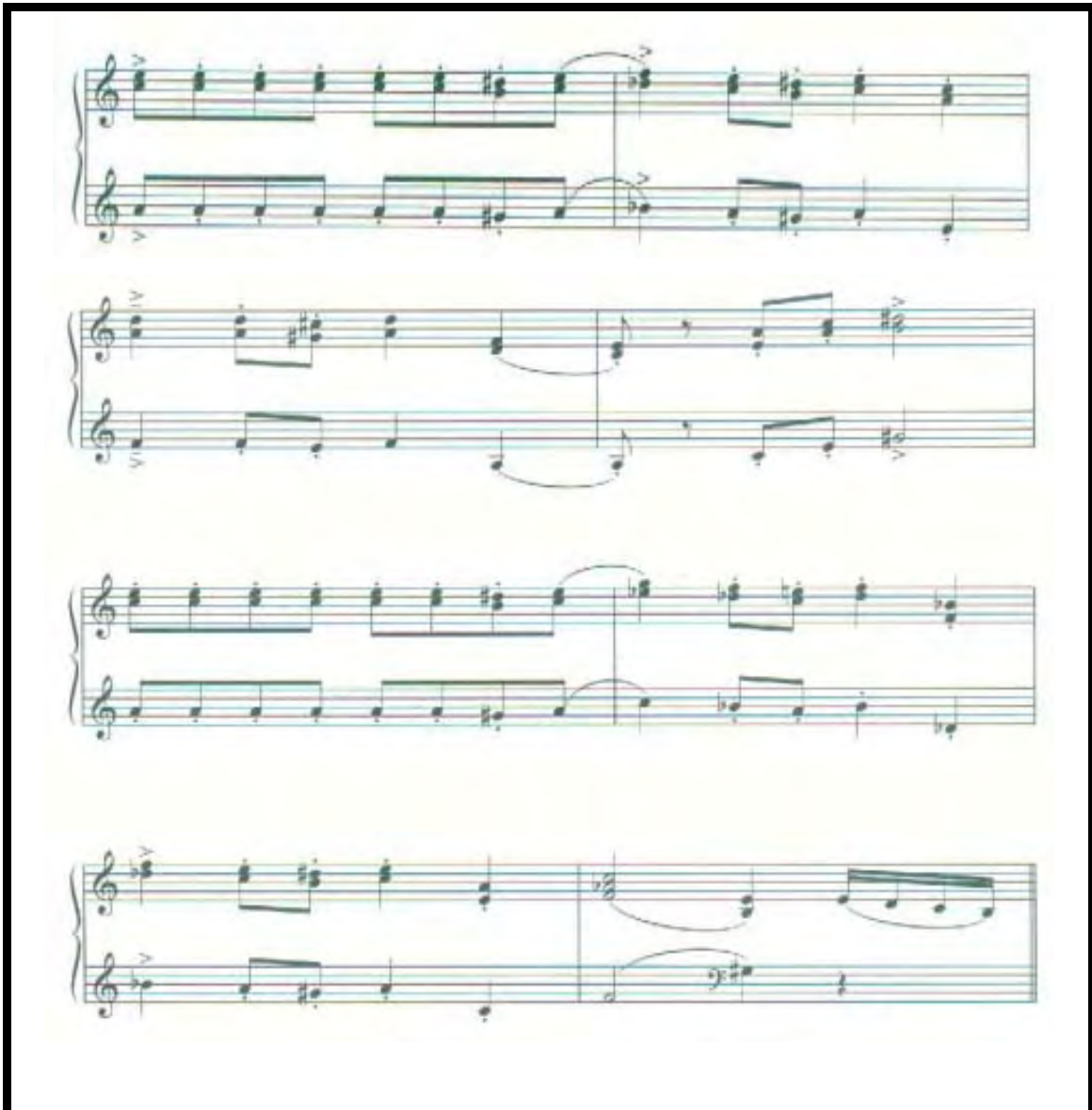
The image displays a musical score for the fourth part of the Hedwig theme. It consists of four systems of piano accompaniment, each with a treble and bass staff. The music is written in a key with one flat (B-flat major or D minor) and a 3/4 time signature. The notation includes chords, eighth notes, and quarter notes, with some measures featuring slurs and accents. The score is presented in a clear, legible format with a black border around the musical notation.

Fig. 95d. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig. Cuarta parte del tema

John Williams

Quinta parte



The image displays four systems of musical notation for the first part of the Hedwig theme. Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The notation includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. There are several long, sweeping lines above the staves, likely indicating phrasing or breath marks. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The first system shows a melodic line in the treble and a supporting bass line. The second system continues the melodic development. The third system features a more active bass line. The fourth system concludes the first part with a final cadence.

Fig. 95e. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig
Primera parte del tema

John Williams

Sexta parte



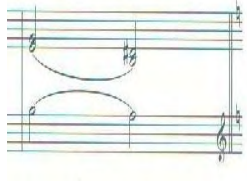





The image displays two systems of musical notation for the sixth part of the Hedwig theme. Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The notation includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. There are several long, sweeping lines above the staves, likely indicating phrasing or breath marks. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The first system shows a melodic line in the treble and a supporting bass line. The second system continues the melodic development.

Fig. 95f. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig. Sexta parte del tema

John Williams

Cada una de las partes, en concreto seis, responden a claros cambios como: doble barra divisoria, distinta tonalidad, ritmo...Prueba de ello resalto los finales de cada una:

Primera parte	Segunda parte	Tercera parte
17	35	43
		
Cuarta parte	Quinta parte	
51	60	
		
		
Sexta	68	
Fig. 95g. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig Primera parte del tema. Finales		John Williams

Específica

Primera parte

A cada parte le asignamos una letra en mayúscula, en este caso la nombramos como A. La composición está encabezada por una anacrusa, que se cuenta en el cómputo de compases. En esta sección podemos considerar que hay una pregunta-respuesta entre dos motivos melódicos claros:

Nueve primeros compases- TEMA a1-

John Williams

Fig. 95h. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig
Primera parte del tema a1

Dado que comenté líneas atrás que nos encontramos ante una pregunta-respuesta, el tema a1 llega hasta la mitad del compás número nueve.

Nueve siguientes - TEMA a1-
9 (parte del compás)

John Williams

Fig. 95i. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig. Primera parte del tema. Anacrusa

Idéntica disposición melódica del primer compás, con su anacrusa:

(tema a2)




Fig. 95j. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig. Primera parte del tema. c.9. a2

John Williams

Nueve siguientes - TEMA a2-Compases 10-17




Fig. 95k. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig. Primera parte del tema. Tema a2 final c.10-17

John Williams

Estructura primera parte:

SECCIÓN A

TEMA a1	Nueve compases (1-9)
TEMA a2	Nueve compases (9-17)

Segunda parte

Esta parte esta ligada totalmente a la distribución rítmica de la primera parte, por lo tanto observamos que estamos ante una situación de pregunta- respuesta de nuevo.



Ocho primeros compases - TEMA b1- Compases (18-25)

18 19 20 21

22 23 24 25

Fig. 95l. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig. Tema a1 final c.18-25

John Williams

Dado que en la estructura específica de la primera parte determinamos que concluye en el compás 17, vamos a conservar esa idea, pero sabiendo que melódicamente la pregunta empieza en el compás 17 y no en 18, primer compás de la segunda parte:

18 19

Siete siguientes - TEMA b2- Compases 25-31
25 (segunda parte)

227

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

26 27 28 29

30 31

Cuatro siguientes - TEMA b3- Compases 32-35

32

33 34 35

Fig. 951. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig, temas b2 y b3

John Williams

Este tema b3 se podría considerar como una extensión del tema b2 por mantener la misma nota pedal durante cuatro compases para descanso de la respuesta propuesta en el b1. Pero he preferido mantenerla al margen porque en el bajo sí que cambia con respecto a la respuesta del b2.

Estructura segunda parte:

TEMA b1	Ocho compases (18-25)
TEMA b2	Siete compases (25-31)
TEMA b3	Cuatro compases (32-35)

Tercera parte

Nos encontramos con cambio de rítmico y melódico. Sección en la que se imprime y transmite cierta tensión provocada por lo *picados* que remarcan los cambios armónicos.

DOS PRIMEROS COMPASES –Tema c1-

36 37

Bright $\text{♩} = 80$

Fig. 95m. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig
 Tercera parte del tema. c1. melodía principal

John Williams

DOS SIGUIENTES- Tema c2-

38 39

Fig. 95n. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig
 Tercera parte del tema. c2. melodía principal

John Williams

Pasamos ahora a una repetición rítmica pero no melódica de los anteriores cuatro compases por lo que los considero c1' y c2' respectivamente. Se podría establecer lazos entre los sistemas 1-3 y 2-4.

DOS SIGUIENTES COMPASES –Tema c1’-

40 41

DOS ÚLTIMOS- Tema c2’-

42 43

Fig. 95ñ. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig
 Tercera parte del tema. c1’ y c2’. melodía principal

John Williams

Estructura tercera parte:

TEMA c1	Dos compases (36-37)
TEMA c2	Dos compases (38-39)
TEMA c1’	Dos compases (40-41)
Tema c2’	Dos compases (42-43)

Cuarta parte:

Ya que relacionamos los sistemas 1-3 y 2-4 de la tercera parte, vamos a considerar esta sección D como continuación de la tercera; hay un fuerte cambio de tonalidad que hace que se desligue de la anterior pero no pierda conexión rítmica con la misma.

DOS PRIMEROS COMPASES –Tema d1-

44 45

Fig. 95o. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig. Tercera parte del tema. d1. melodía principal

John Williams

DOS SIGUIENTES- Tema d2-

46 47

DOS SIGUIENTES COMPASES –Tema c1'-

48 49

DOS ÚLTIMOS COMPASES –Tema d2'-

50 51

Fig. 95p. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig. Tercera parte del tema. d 2, c1', d2'. melodía principal

John Williams

Estructura cuarta parte:

TEMA d1	Dos compases (44-45)
TEMA d2	Dos compases (46-47)
TEMA d1'	Dos compases (48-49)
TEMA d2'	Dos compases (50-51)

Quinta parte:

O final, sección que llamamos E. Sucesión de notas de forma ascendente y descendente que transmiten movimiento y agitación.

CUATRO PRIMEROS COMPASES –Tema e1-
52-55

CUATRO SIGUIENTES COMPASES –Tema e2-
56-60

1.

Fig. 95q. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig.
 Tercera parte del tema. e1 y e2 melodía principal

John Williams

Estructura quinta parte:

TEMA e1	Cuatro compases (52-55)
TEMA e2	Cuatro compases (56-60)

Sexta parte:

Cuatro último compases que podemos considerar una continuación del tema e2, reposo de la respuesta pronunciada por e1 que engloba algunos aspectos melódico rítmicos de los anteriores compases.

CUATRO COMPASES –Tema f- 61-64

Fig. 95r. Estructura de la adaptación musical del tema Hedwig. Tercera parte del tema. f. melodía principal	John Williams
---	---------------

Estructura sexta parte:

TEMA f	Cuatro compases (61-64)
--------	-------------------------

Instrumentación por familias¹⁵⁸

En conjunto:

Primera parte:

PERCUSIÓN	Nueve compases (1-9)
PERCUSIÓN	Nueve compases (9-17)

Segunda parte:

PERCUSIÓN	Ocho compases (18-25)
PERCUSIÓN	Siete compases (25-31)
CUERDA, PERCUSIÓN	Cuatro compases (32-35)

Ahora si seguimos la audición original la primera y segunda sección se repiten y tenemos distinta instrumentación.

Si seguimos la partitura tendríamos que ir a la sección tercera. Teniendo en cuenta, en esta ocasión, la banda sonora, vamos a estructurar esta repetición de la siguiente manera:

Primera parte:

CUERDA Y VIENTO	Nueve compases (1-9)
CUERDA Y VIENTO	Nueve compases (9-17)

Segunda parte:

CUERDA Y VIENTO	Ocho compases (18-25)
CUERDA Y VIENTO	Siete compases (25-31)
CUERDA, PERCUSIÓN	Cuatro compases (32-35)

De nuevo se repite la primera de las secciones anteriormente expuestas, con distinta instrumentación teniendo como protagonista un instrumento de viento que lleva la melodía principal:

Primera parte:

CUERDA Y VIENTO	Nueve compases (1-9)
CUERDA Y VIENTO	Nueve compases (9-17)

Segunda parte:

CUERDA Y VIENTO	Ocho compases (18-25)
CUERDA Y VIENTO	Siete compases (25-31)
CUERDA, PERCUSIÓN	Cuatro compases (32-35)

¹⁵⁸ Para realizar estos apartados auditivos del capítulo 4, en el que utilizamos la versión original, se ha tenido en cuenta la edición de la banda sonora original compuesta por John Williams y comercializada por la casa Warner Bros., al igual que las partituras, como se recoge en la bibliografía final.



Tercera parte:

VIENTO	Dos compases (36-37)
VIENTO	Dos compases (38-39)
VIENTO	Dos compases (40-41)
VIENTO	Dos compases (42-43)

Cuarta parte:

CUERDA Y VIENTO	Dos compases (44-45)
VIENTO	Dos compases (46-47)
CUERDA Y VIENTO	Dos compases (48-49)
CUERDA Y VIENTO	Dos compases (50-51)

Quinta parte:

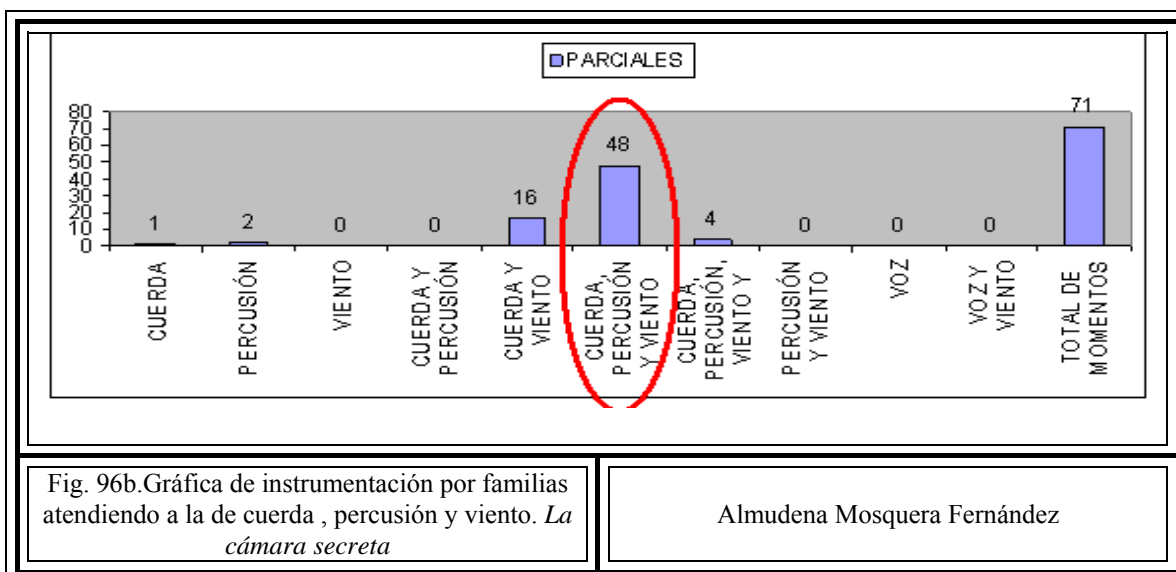
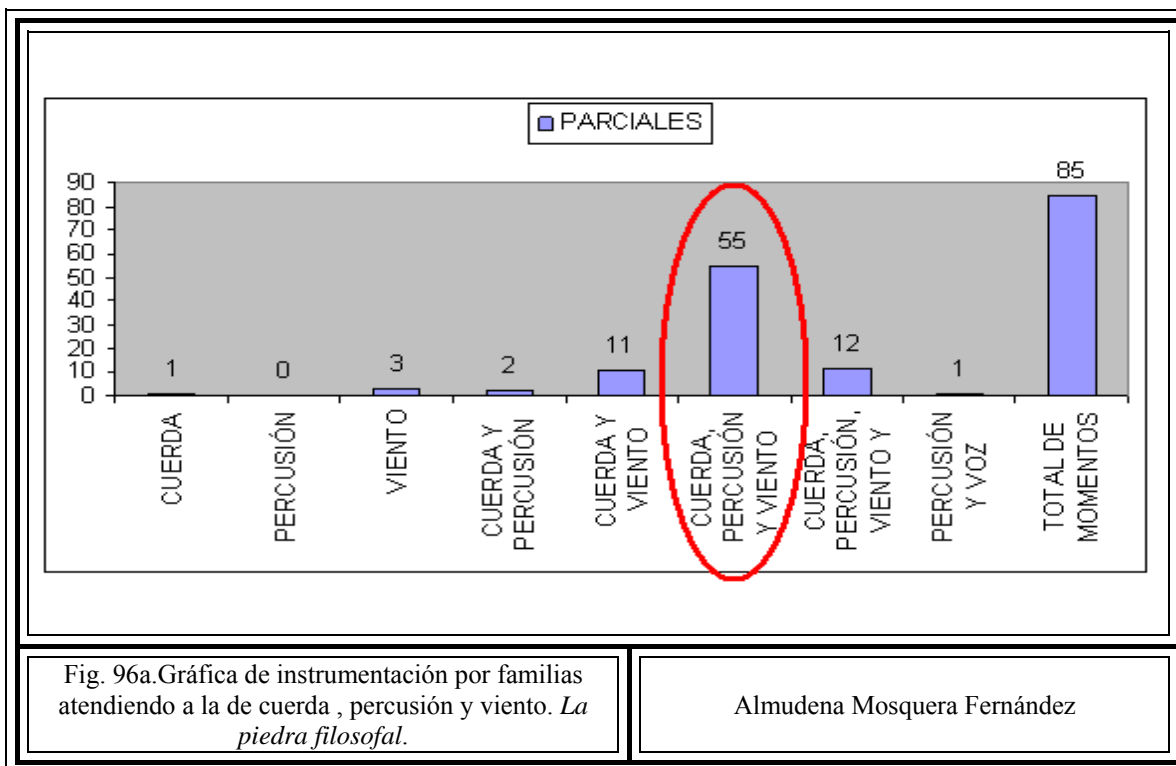
CUERDA	Cuatro compases (52-55)
CUERDA	Cuatro compases (56-60)

De nuevo se repite esta sección quinta pero transformando el instrumento que lleva la melodía. En un primer momento el protagonista es una arpa y en el caso de la repetición la cuerda de violines es la que recorre el marco melódico.

Una vez finalizada la quinta sección, auditivamente volvemos a la tercera con más intensidad y con mayor carga de instrumentación. El resto que escuchamos nada tiene que ver con la sexta sección que con la que cerramos el análisis de la adaptación de la partitura.

La relación de estas intervenciones a nivel instrumental, cuerda viento y percusión, del que hemos tenido en cuenta a la hora de analizar auditivamente la obra desde la banda sonora original del compositor, si comparamos con el conjunto de los ejemplos que hemos secuenciado en la película en la que aparecen estas tres familias por capítulos obtenemos lo siguiente¹⁵⁹:

¹⁵⁹ Ver en anexo gráficas parciales de la secuenciación de las familias instrumentales tres capítulos de la saga.



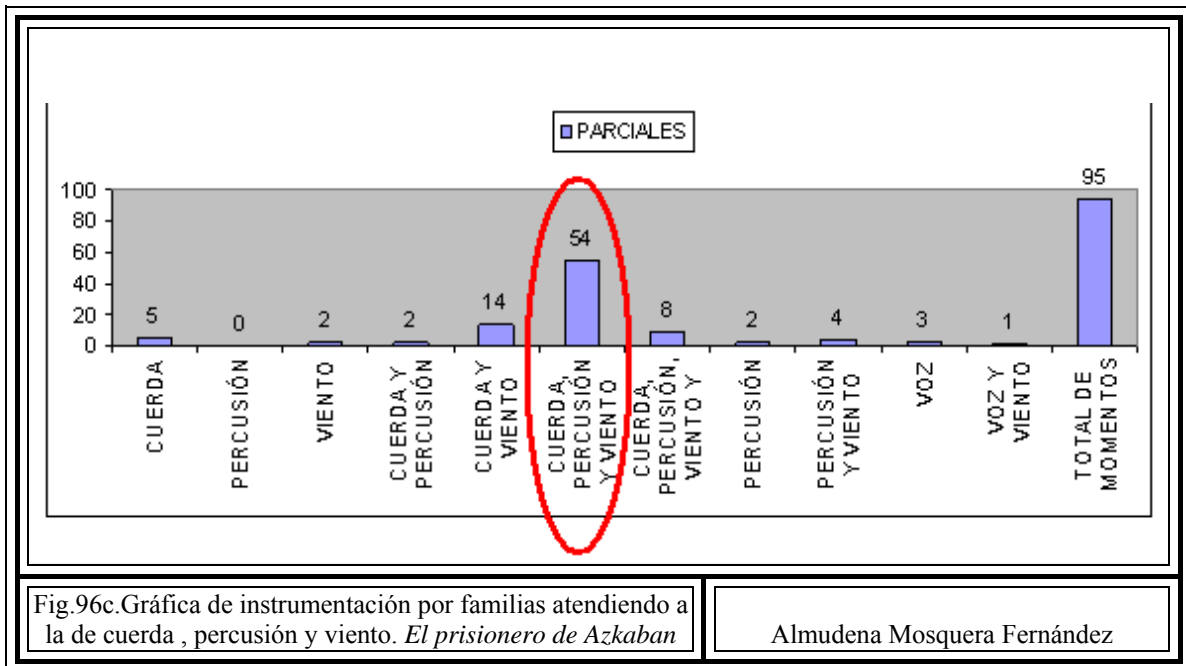


Fig.96c. Gráfica de instrumentación por familias atendiendo a la de cuerda, percusión y viento. *El prisionero de Azkaban*

Almudena Mosquera Fernández

De los momentos secuenciados es evidente que el peso musical corre a cargo de la fusión de las tres familias instrumentales en su conjunto quedando patente la tendencia del compositor John Williams al reconocido sinfonismo en sus composiciones musicales que se pone de relieve también en esta obra cinematográfica.

Voces solistas:

Encabeza esta sección una melodía del conjunto de melodías principales presentes ya no solo en esta sección sino en otras partes de la saga de Harry Potter.

Nueve primeros compases- TEMA a1-

1 2 3 4 5
 6 7 8 9

Fig.97a. Instrumentación por familias. Diseño melódico.
 Voz solista

Almudena Mosquera Fernández



Nueve siguientes - TEMA a2-
Compases 10-17

Fig.97b. Instrumentación por familias. Diseño melódico.
Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

Las líneas verdes y lilas marcan la línea melódica protagonista.
Ocho primeros compases - TEMA b1- Compases (18-25)

18 19 20 21

22 23 24 25

Siete siguientes - TEMA b2- Compases 25-31

25 (segunda parte)

26 27 28 29

30 31

Fig.97c. Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

Cuatro siguientes - TEMA b3-
Compases 32-35

32 33 34 35

Fig.97d. Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

DOS PRIMEROS COMPASES –Tema c1-

36 37

Bright $\text{♩} = 80$




Fig.97e. Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

DOS SIGUIENTES- Tema c2-

38 39




Fig.97f. Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

DOS SIGUIENTES COMPASES –Tema c1’-

40 41




Fig.97g. Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

DOS ÚLTIMOS- Tema c2'-

42 43

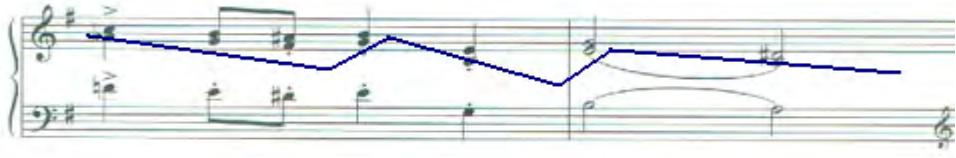



Fig.97h. Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

DOS PRIMEROS COMPASES –Tema d1-

44 45



DOS SIGUIENTES- Tema d2-

46 47


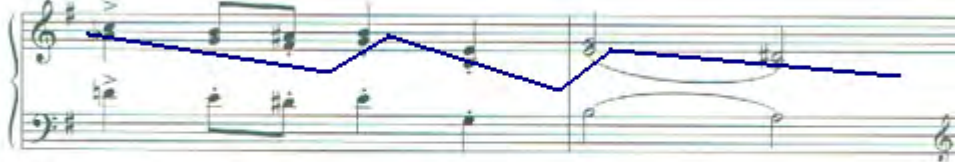


Fig.97i. Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

DOS ÚLTIMOS- Tema c2' -

42 43



DOS PRIMEROS COMPASES –Tema d1-

44 45





Fig.97j. Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández


DOS SIGUIENTES- Tema d2-

46 47



DOS SIGUIENTES COMPASES –Tema d1’-

48 49



DOS ÚLTIMOS COMPASES –Tema d2’-

50 51

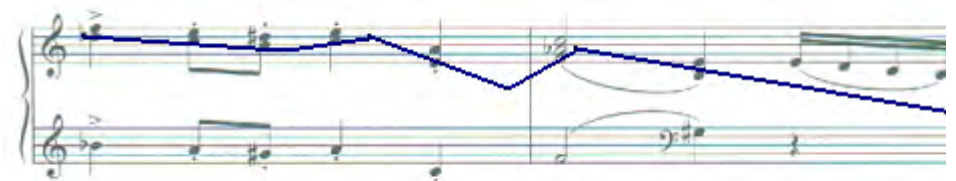


Fig.97k. Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

CUATRO SIGUIENTES COMPASES –Tema e2-
56-60

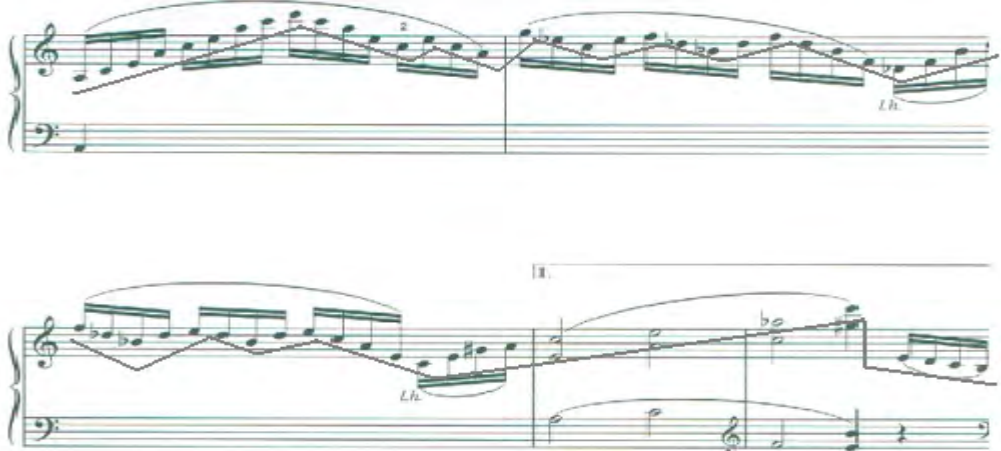


Fig.97l. Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

CUATRO COMPASES –Tema f-
61-64





Fig.97m. Instrumentación por familias. Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández


Lenguaje musical:

Compás:

Desde los compases 1-35, primera y segunda parte, nos encontramos con un compás ternario: 3/8.


	
Fig.98a. Lenguaje. Compás	Almudena Mosquera Fernández

Cambiamos a binario al comienzo de la tercera parte y llegamos al final. Compases 36-

64.	
	
Fig.98b. Lenguaje musical. Compás	Almudena Mosquera Fernández

Células musicales:

Rítmicas:

	
Fig.99. Lenguaje musical. Célula rítmica	Almudena Mosquera Fernández

Este motivo lo encontramos en los siguientes compases:

PRIMERA PARTE: Compases 2-4-10-14 (Con una correlación de cuatro en cuatro compases).

SEGUNDA PARTE: Compases 22 y 30

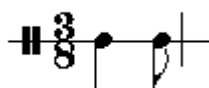


Fig. 100. Lenguaje musical. Célula melódica. 2ª parte

Almudena Mosquera Fernández

PRIMERA PARTE

Compases 3-7-11-15-17 (Lo ponemos como motivo a parte a pesar de que por momentos, y sobre todo auditivamente, va entrelazado con el motivo señalado anteriormente).

SEGUNDA PARTE

Compases 18-19-20-21-23-26-27-28-29-31



Fig. 101. Lenguaje musical. Célula rítmica. 2ª parte

Almudena Mosquera Fernández

TERCERA PARTE

Compases 36 y 40 (Con una correlación de cuatro en cuatro compases enlazando con los siguientes)

CUARTA PARTE

Compases 44 y 48 (Con una correlación de cuatro en cuatro compases)



Fig. 102. Lenguaje musical. Célula rítmica. 4ª parte

Almudena Mosquera Fernández

QUINTA PARTE

Compases 52 al 58 y 60

SEXTA PARTE

Compases 62 al 64 (Considerando que el motivo de la semicorchea empieza en la voz que no es la que lleva la línea melódica)




Fig. 103. Lenguaje musical. Célula melódica. 6ª parte

Almudena Mosquera Fernández

Esta línea melódica es la que hace la pregunta, tiene mucho peso en cuanto a tema, encabeza la partitura y se relaciona directamente con éste, salvando la caída final.




Fig. 104a. Lenguaje musical. Célula melódica. Pregunta respuesta

Almudena Mosquera Fernández

Las rayas discontinuas son la respuesta de la línea melódica principal.



Fig. 104b. Lenguaje musical. Célula melódica. Pregunta respuesta

Almudena Mosquera Fernández

Primera parte


Misterioso *J.* = 58
mf
(with pedal)

Fig. 104c. Lenguaje musical. Célula melódica. Pregunta-respuesta

Almudena Mosquera Fernández

Adaptaciones musicales creadas en torno al tema Hedwig¹⁶⁰

Dado que, como hemos apuntado líneas atrás, la aparición de este tema hace sus incursiones en muchos momentos de la película, conservando su esencia principal pero modificando algunos aspectos de la misma, hemos adaptado su línea melódica a otras tonalidades para facilitar tanto su reconocimiento como su interpretación en las clases de música:

HEDWIG'S THEME	
	
Fig. 105a. Adaptaciones musicales de la melodía de Hedwig en la menor	Almudena Mosquera Fernández

¹⁶⁰ Cfr. Con respecto al visionado de la película, la siguiente secuenciación:

En el primer capítulo presente en los siguientes minutos: 00:00- 00:16, 03:51-04:01, 06:11-07:50, 08:12-08:46, 09:06-09:22, 09:37-09:53, 10:29-11:46, 14:30-15:21, 16:43-17:39, 32:41-33:09, 36:16-36:50, 36:51-37:46, 41:14-44:19, 46:05-47:20, 51:31-52:48, 1:05:02-1:05:26, 1:29:53-1:30:24, 1:45:59-1:48:42, 1:48:43-1:49:00, 2:04:21-2:08:35, 2:08:36-2:08:57, 2:18:18-2:25:55.

En el segundo capítulo: 15:45-17:17, 17:32-17:48, 18:57-21:21, 21:27-22:40, 22:41-25:47.

En el tercer capítulo: 00:00- 00:35, 00:36-01:09, 01:10-01:17, 01:18-01:33, 04:11-05:47, 2:00:49-2:00:59, 2:03:49-2:04:26, 2:04:26-2:04:31, 2:04:31-2:15:32.

HEDWIG'S THEME




Fig. 105b. Adaptaciones musicales de la melodía de Hedwig en mi menor

Almudena Mosquera Fernández

HEDWIG (percusión)

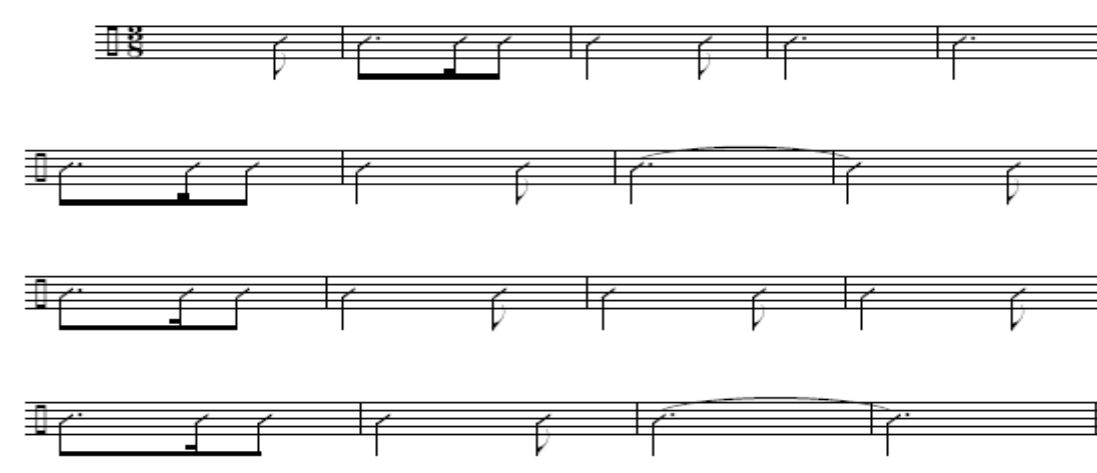



Fig. 105c. Adaptaciones musicales de la melodía de Hedwig. Percusión

Almudena Mosquera Fernández



<h2>HEDWIG (bajo)</h2>	
	
Fig. 105d. Adaptaciones musicales de la melodía de Hedwig. Bajo	Almudena Mosquera Fernández



Aplicación didáctica

Siguiendo unas pautas didácticas, la incursión literaria, musical y cinematográfica se entrelazan para que el docente pueda desarrollar y profundizar cada uno de los apartados de nuestro modelo de ficha e introducirse en él de manera que se trabaje en competencias desde un perspectiva musical y analítica:

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas a la hora de profundizar en el análisis musical (gráficas de las cualidades del sonido)
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Criterios de evaluación	Según se acuerde en el departamento de música pero teniendo un porcentaje adecuado para evaluar en competencias en relación con los contenidos dados que estará comprendido entre un 20% y un 50%, en cada evaluación.
Fig. 106. Modelo de ficha. Aplicación didáctica 7	Almudena Mosquera Fernández



B. Segundo ejemplo: Hogwarts

GUIÓN DE AUTORA VERSUS GUIÓN CINE

A. Primer ejemplo: Tema Hogwarts

Ubicación literaria y musical¹⁶¹

Comenzamos nuestro recorrido musical a través de un tema cuya incursión literaria tomamos de referencia con primer capítulo de la serie y que consideramos que pone la base de un espacio físico importantísimo en el que se desarrollarán todos los años académicos en los que el protagonista ubica su estancia escolar. Desde el punto de vista musical, la familia de viento va ser protagonista pero como ocurría en el primer ejemplo que analizamos, algunos momentos que recuerdan a la línea melódica principal aparecen en las tres películas con algunas transformaciones a niveles de tonalidad y rítmicamente hablando. El nombre de Hogwarts aparece en el primer capítulo un total de sesenta y seis veces¹⁶², esto denota sin duda la importancia de este espacio físico en las aventuras del mago Harry Potter. Destacamos el momento en el que le da nombre al colegio¹⁶³: “Tenemos el placer de comunicarle que dispone de una plaza en el colegio Hogwarts”.

¹⁶¹ WILLIAMS John. *Op.cit.* pp. 36-37.

¹⁶² 7,24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 63, 71, 72, 78, 81, 82, 92, 93, 94, 97, 107, 119, 126, 137, 145 y 156.

¹⁶³ *Cfr.* ROWLING, J. K. *Op. Cit.*, p. 26.



Análisis musical :TEMA DE HOGWARTS_FOREVER¹⁶⁴

Partitura completa

The image displays a musical score for a piano piece titled "Stately and nobly" with a tempo marking of $J = 84$. The score is written in 4/4 time and consists of four systems of piano accompaniment. The first system is marked *mf*. The second system features a triplet in the bass line. The third system includes dynamic markings *cresc.*, *f*, and *mf*. The fourth system contains several triplet markings in both staves.

¹⁶⁴ La referencia musical que presentamos aparece en la película en ver en anexo Ver en el anexo. Bloque 1 y 2 del primer capítulo tiempo secuenciado está entre los minutos 41:14-44:19 y 46:05-47:20 del primer capítulo.



The image displays a musical score for the Hogwarts theme by John Williams, presented in five systems of piano accompaniment. Each system consists of a grand staff with a treble and bass clef. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The score includes various musical notations such as triplets, dynamics (mp, cresc., poco a poco, mf, a tempo, f, ff), and articulation marks. The first system features a triplet in the right hand and a triplet in the left hand. The second system starts with a mezzo-piano (mp) dynamic and includes a crescendo (cresc. poco a poco). The third system includes a mezzo-forte (mf) dynamic and a tempo marking (a tempo). The fourth system features a forte (f) dynamic and a crescendo (cresc.). The fifth system concludes with a fortissimo (ff) dynamic and a mezzo-piano (mp) dynamic.

Fig.107. Versión musical del tema Hogwarts

John Williams



Estructura de la pieza:

General

Primera parte



The image displays a musical score for the first part of the Hogwarts theme. It consists of three systems of piano accompaniment. The first system is marked 'mf' and 'Stately and nobly 2 = 64'. The second system continues the piece. The third system includes dynamic markings 'cresc.', 'f', and 'mf'. The score is written for piano with a treble and bass clef, a key signature of one sharp (F#), and a 2/4 time signature.

Fig.108a. Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts. Primera parte

John Williams

Segunda parte



Fig.108b. Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts. Segunda parte

John Williams

Tercera parte



Fig.108c. Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts. Tercera parte

John Williams

Específica


Primera parte

Compuesta por diez compases. La doble barra divisoria que se presenta nos guía para hacer ésta y las siguientes divisiones junto con la incorporación de diferente instrumentación que se especificará más adelante en el punto de las familias instrumentales. En esta primera parte encontramos un tema básico al que consideramos A y que abarca los cuatro primeros compases, hasta llegar un silencio de negra, un descanso que lleva a la repetición del mismo, con alguna variación, que más adelante especificaremos.

CUATRO PRIMEROS COMPASES -TEMA A-

1 2

Stately and nobly $J = 84$



2 4

Fig.108d. Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts. Primera parte. Tema A

John Williams

CUATRO SIGUIENTES -TEMA A'-

5 6 7



8

Fig.108e. Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts. Primera parte. Tema A'

John Williams

Dos compases *punte* a la segunda parte:



Fig.108f. Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts. Primera parte. Puentes

John Williams

Estructura primera parte:

TEMA A	Cuatro compases (1-4)
TEMA A'	Cuatro compases (5-8)
<i>punte</i>	Dos compases (9-10)


Segunda parte

Nos desligamos melódicamente del tema A, por lo tanto estamos ante un tema nuevo que llamamos B compuesto por una secuencia de doce compases considerando uno de ellos el número diez del tema del puente de la parte primera.

El tema B lo tomamos como la segunda parte que ya ha quedado expuesta en la estructura específica y ahora exponemos las células de las que se compone:

CUATRO PRIMEROS COMPASES -b1-

10



11 12 13

Fig.108g. Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts. Segunda parte. Tema b1

John Williams

Tres siguientes COMPASES -TEMA b2-

14 15 16





Fig.108h. Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts. Segunda parte. Tema b2

John Williams

Cinco siguientes COMPASES -TEMA b3-

17 18



19



20 21



Fig.108i. Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts. Segunda parte. Tema b3 John Williams

Estructura segunda parte:


TEMA b1	Cuatro compases (10-13)
TEMA b2	Tres compases (14-16)
TEMA b3	Cinco compases (17-21)

Tercera parte

Después de veintiún compases que configuran las dos primeras partes nos encontramos con una tercera que nos recuerda melódicamente a la primera, salvando pequeñas diferencias de armonías, lo que nos hace conservar la estructura de ésta, en cuanto a distribución de compases.

CUATRO PRIMEROS COMPASES -TEMA A´-

Consideramos A´ porque varía el A inicial. A esta sección podríamos llamarla a1 y a los siguientes compases a2, pero como es un tema que constituye la célula principal, le asignamos el A mayúscula.



The image shows a musical score for the third part of the Hogwarts theme, measures 22-25. The score is presented in two systems. The first system covers measures 22 and 23, and the second system covers measures 24 and 25. The music is written for a piano, with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The tempo and dynamics are marked as *mf a tempo* in measure 22 and *cresc.* in measure 25. The melody in the treble clef consists of quarter notes and eighth notes, while the bass clef provides a harmonic accompaniment with chords and single notes.

Fig.108j. Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts. Tercera parte tema A	John Williams
---	---------------

TRES SIGUIENTES - modulación-



27

28



Fig.108k. Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts. Tercera parte

Modulación

John Williams

Tres compases - final-

29 30 31




Fig.1081. Estructura de la adaptación musical del tema Hogwarts. Tercera parte. Final

John Williams

Estructura

TEMA A´	Cuatro compases (22-25)
TEMA modulación	Cuatro compases (26-29)
TEMA final	Dos compases (30-31)

Instrumentación por familias

En conjunto:

Primera parte:

VIENTO	Cuatro compases (1-4)
VIENTO	Cuatro compases (5-8)
VIENTO	Dos compases (9-10)

Segunda parte:

VIENTO	Cuatro compases (10-13)
VIENTO	Tres compases (14-16)
VIENTO	Cinco compases (17-21)

Tercera parte:

VIENTO	Cuatro compases (22-25)
VIENTO	Cuatro compases (26-29)
VIENTO	Dos compases (30-31)

3.2.Específica de cada parte:

Primera parte:

VIENTO	Cuatro compases (1-4)
VIENTO	Cuatro compases (5-8)
VIENTO	Dos compases (9-10)

Segunda parte:

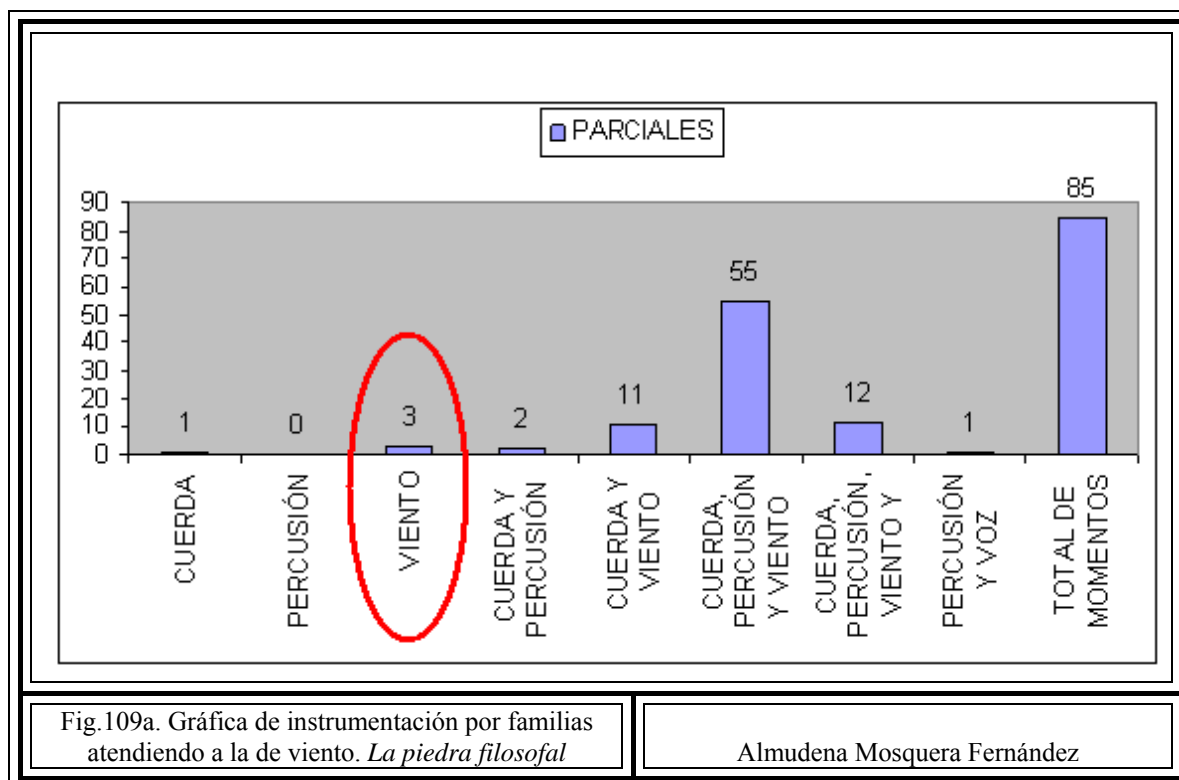
VIENTO	Cuatro compases (10-13)
VIENTO	Tres compases (14-16)
VIENTO	Cinco compases (17-21)

Tercera parte:

VIENTO	Cuatro compases (22-25)
VIENTO	Cuatro compases (26-29)
VIENTO	Dos compases (30-31)



Con estas intervenciones a nivel instrumental que corren a cargo de la familia de viento y dado que hemos tenido en cuenta a la hora de analizar auditivamente la obra desde la banda sonora original del compositor, si comparamos con el conjunto de los ejemplos que hemos secuenciado en la película en la que aparecen esta familia instrumental por capítulos obtenemos lo siguiente¹⁶⁵:



¹⁶⁵ Ver en anexo gráficas parciales de la secuenciación de las familias instrumentales tres capítulos de la saga.

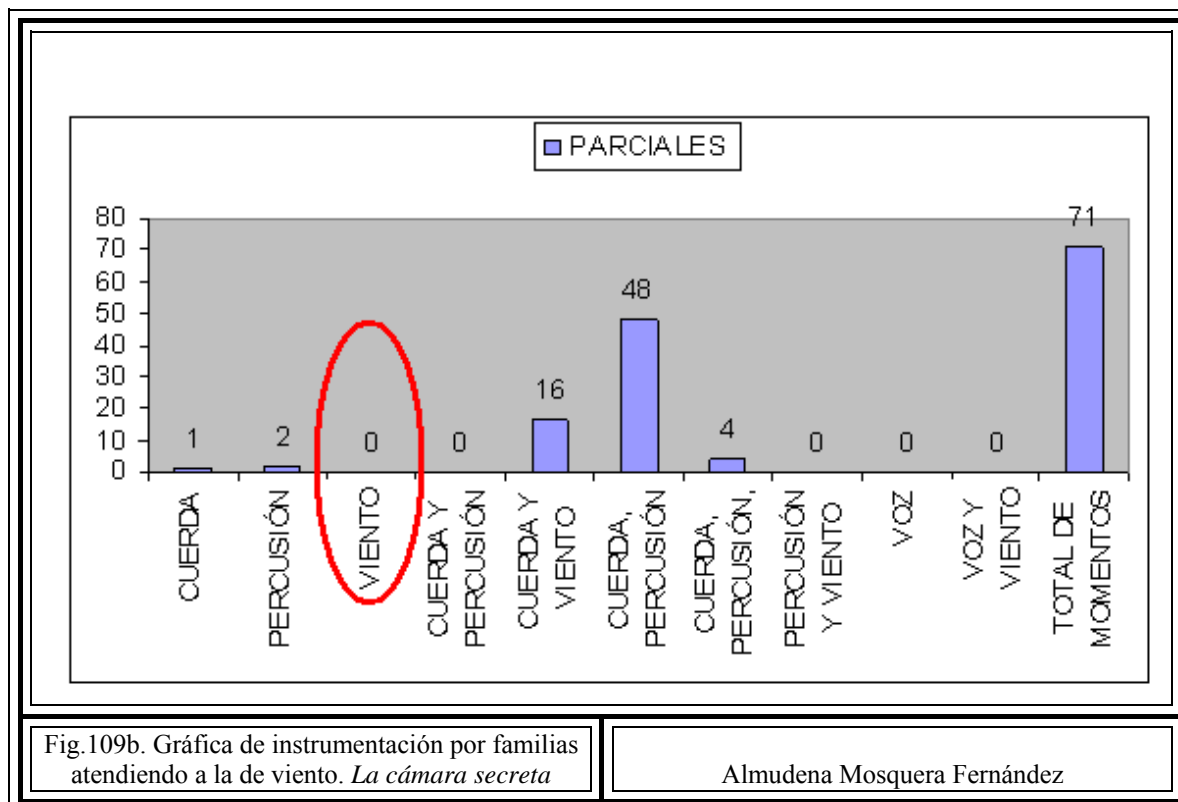


Fig.109b. Gráfica de instrumentación por familias atendiendo a la de viento. *La cámara secreta*

Almudena Mosquera Fernández

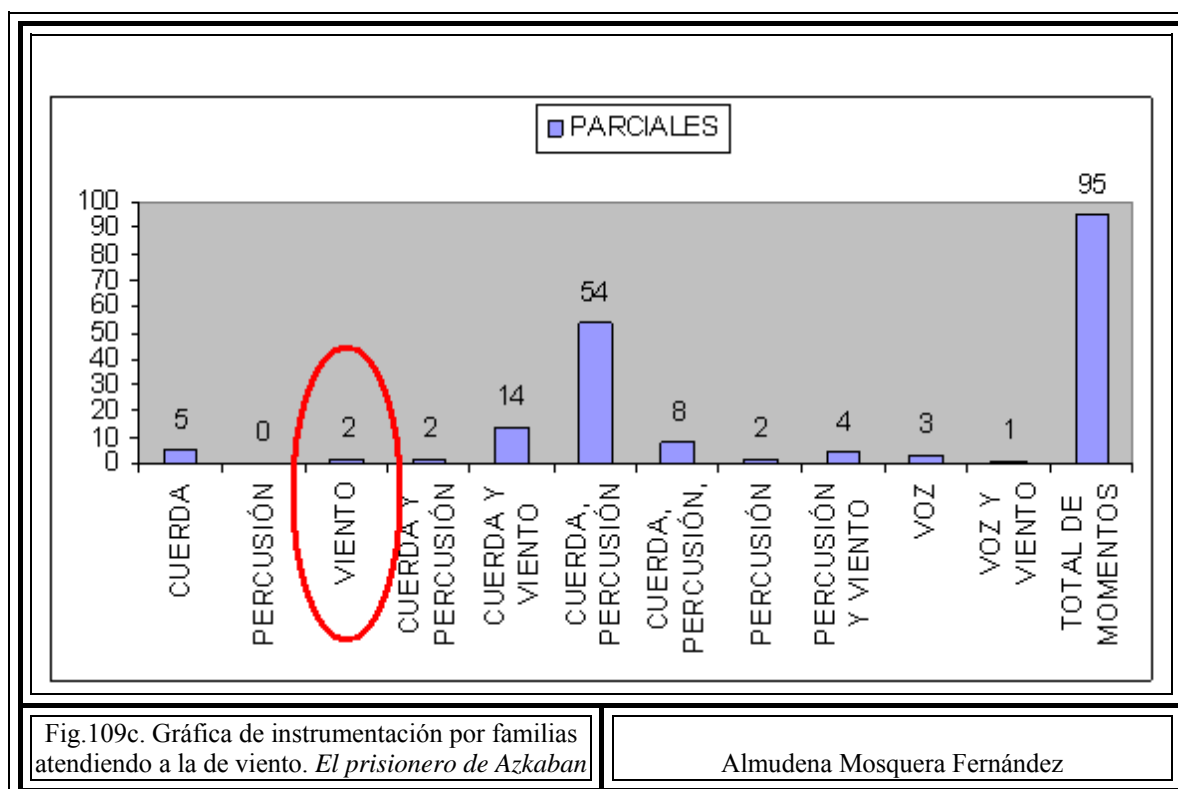


Fig.109c. Gráfica de instrumentación por familias atendiendo a la de viento. *El prisionero de Azkaban*

Almudena Mosquera Fernández



A pesar de que en la referencias de los totales de de familias isntrumentales la presencia de momentos musicales en los que la familia instrumental de viento aparece en más ocasiones porque acompaña a otras familias, de forma específica y volviendo como referencia a la banda sonora original la presencia es escasa pero significativa por ello nos parecía importante hacer un análisis de ese momento dado que el espacio físico de Hogwarts es en el que se ubica el discurso literario y cinematográfico.



Voces solistas:

Podemos destacar una célula melódica que está presente en el comienzo de la primera y de la segunda parte:

The image displays three systems of musical notation for piano. The first system, labeled '1' and '2', features a tempo marking 'Stately and nobly J = 84' and a dynamic marking 'mf'. The second system, labeled '5' and '6', continues the piece. The third system, labeled '22' and '23', includes a dynamic marking 'mf' and a tempo marking 'a tempo'. The notation consists of a grand staff with treble and bass clefs, showing various chords and melodic lines.

Fig. 110a. Instrumentación por familias .
Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

Podemos observar como a pesar de tener distinto ritmo la célula tiene una directa conexión entre ellas, este aspecto queda aclarado más adelante cuando se especifique tanto la célula rítmica como la melódica.

1 2

Stately and nobly $J = 84$

mf

5 6

22 23

mf a tempo

Fig. 110b. Instrumentación por familias .
Diseño melódico. Voz solista

Almudena Mosquera Fernández

Lenguaje musical:

Compás:

Estamos en un compás de 4/4 y sin cambios, desde el principio al final de la composición.




Fig. 111a. Lenguaje musical. Compás

Almudena Mosquera Fernández

Células musicales:

Rítmicas:

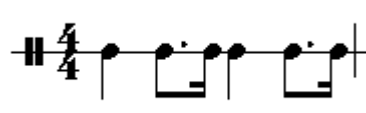


Fig. 111b. Lenguaje musical. Ritmo

Almudena Mosquera Fernández

Motivo 1 Motivo 2 Motivo 3

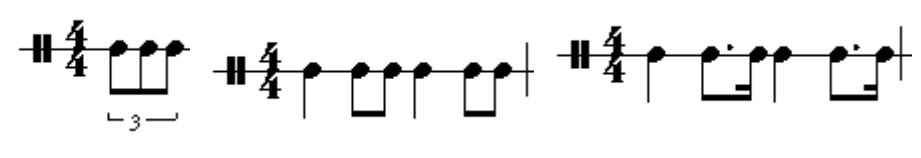


Fig. 111c. Lenguaje musical. Motivos rítmicos

Almudena Mosquera Fernández

Teniendo en cuenta la estructura, estos motivos , melódicamente hablando se encuentran aquí:

PRIMERA PARTE:

TEMA A	Cuatro compases (1 y 3)
TEMA A´	Cuatro compases (5)
<i>punte</i>	Dos compases (9)

1

3

Stately and nobly $J = 84$

5

9

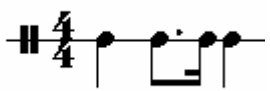
mf

f

Fig.112. Lenguaje musical. Célula melódica. 1ª parte

Almudena Mosquera Fernández

Parte del motivo 1 :

	
Fig.113. Lenguaje musical. Célula rítmica. Parte del motivo 1	Almudena Mosquera Fernández

PRIMERA PARTE:

MOTIVO1	De los cuatro compases (el 4)
MOTIVO1	De los cuatro compases (el 7 y 8)



4 	
7	8
	

Fig.114. Lenguaje musical. Célula melódica. Parte del motivo 1	Almudena Mosquera Fernández
--	-----------------------------

MOTIVO 2:

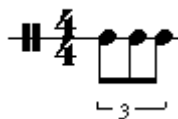


Fig.115. Lenguaje musical. Célula rítmica. Parte del motivo 2

Almudena Mosquera Fernández

Segunda parte:

MOTIVO 2	De los cuatro compases (el 12y13)
MOTIVO 2	Tres compases (14-16)
VIENTO	Cinco compases (17-21)



Fig.116. Lenguaje musical. Célula melódica. Parte del motivo 2

Almudena Mosquera Fernández

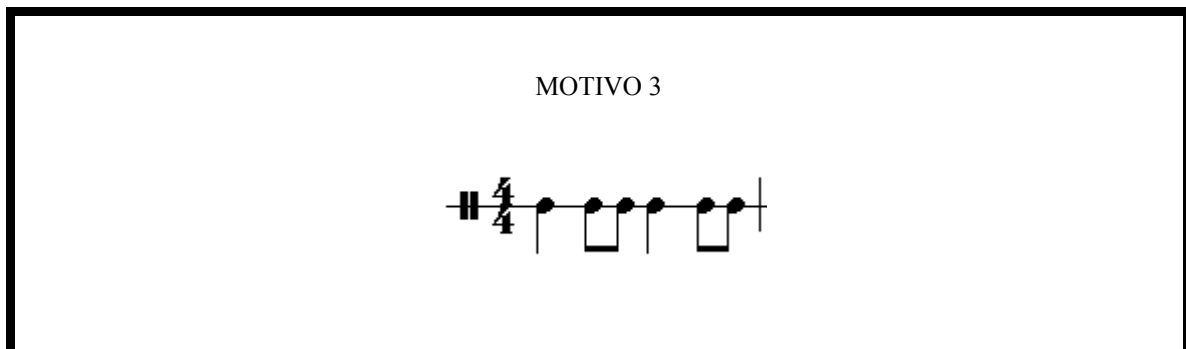


Fig.117. Lenguaje musical. Célula rítmica. Parte del motivo 3

Almudena Mosquera Fernández

Tercera parte:

MOTIVO 3 De los cuatro compases (22)



Fig.118. Lenguaje musical. Célula melódica. Parte del motivo 3

Almudena Mosquera Fernández

Esta última conexión que establecemos melódicamente hablando podemos relacionarla con el comienzo, salvando las diferencias que ya han quedado patentes en el apartado de células rítmicas:

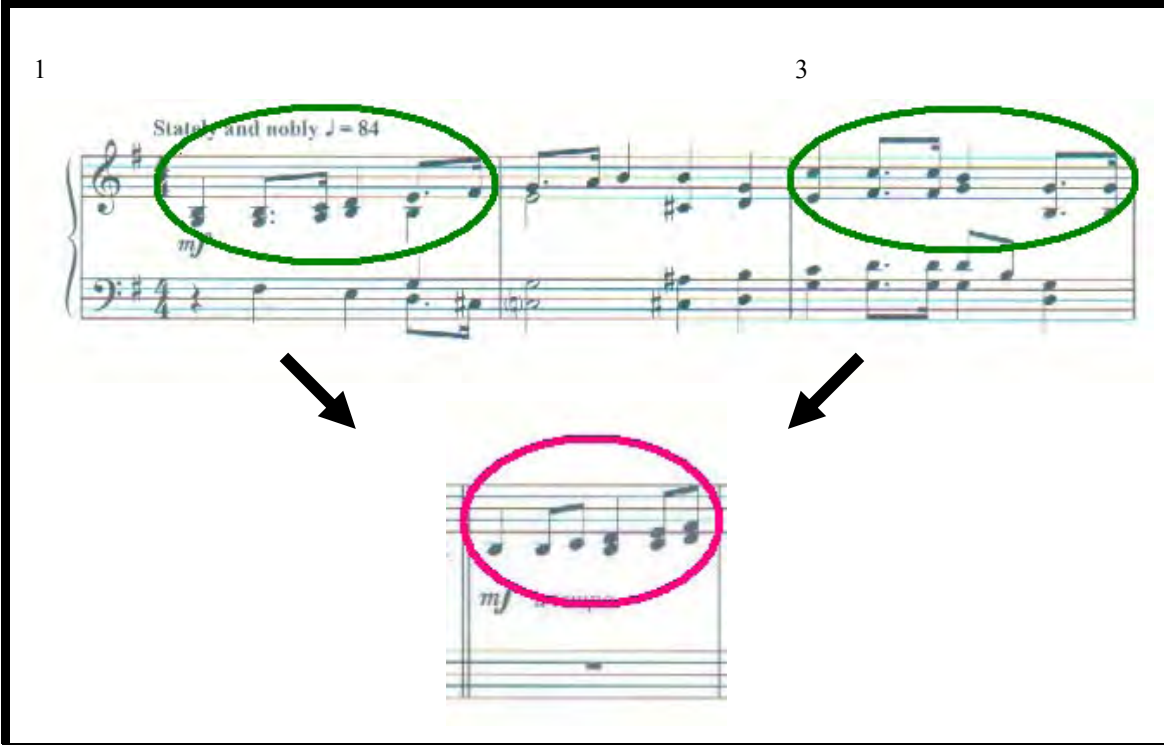


Fig.119. Lenguaje musical. Motivos melódicos-rítmico.

Almudena Mosquera Fernández

Adaptaciones musicales creadas en torno al tema Hogwarts

Extraemos la melodía principal del tema para facilitar el análisis del mismo y su interpretación musical en clase y dado que nos extendemos considerablemente en los aspectos melódicos también presentamos una adaptación en percusión para hacer una incursión en la parte rítmica, prueba de ellos presentamos lo siguiente:

HOGWARTS

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It consists of ten staves of music. The first staff starts with a *mf* dynamic. The second staff continues the melody. The third staff includes a *cresc.* marking and ends with *f* and *mf* dynamics. The fourth staff features triplet markings. The fifth staff has a *mp* dynamic and a *cresc. poco a poco* marking. The sixth staff includes *poco rit.*, *mf*, and *a tempo* markings. The seventh staff has a *cresc.* marking and ends with *f*. The eighth staff concludes with *ff* and *mp* dynamics.

Fig.120a. Adaptaciones musicales de la melodía de Hogwarts. Melodía principal	Almudena Mosquera Fernández
---	-----------------------------



HOGWARTS

The musical score for 'Hogwarts' is written in 3/4 time and consists of ten staves of music. The key signature is one sharp (F#). The score includes various dynamics and articulations: *mf* (mezzo-forte) at the beginning, *cresc.* (crescendo) at measure 8, *f* (forte) at measure 11, *mf* (mezzo-forte) at measure 11, *mp* (mezzo-piano) at measure 17, *cresc. poco a poco* (crescendo little by little) at measure 17, *poco rit.* (poco ritardando) at measure 20, *mf* (mezzo-forte) at measure 20, *a tempo* at measure 20, *cresc.* (crescendo) at measure 24, *f* (forte) at measure 24, *ff* (fortissimo) at measure 27, and *mp* (mezzo-piano) at measure 27. The score also features triplets and slurs.

Fig.120b. Adaptaciones musicales de melodía de Hogwarts. Ritmo¹⁶⁶.

Almudena Mosquera Fernández

¹⁶⁶ Obviamos la clave y mantenemos el ritmo desde la tercera línea para visualizar mejor la parte de motivos rítmicos y melódicos presentes.



Aplicación didáctica

Manteniendo la misma línea que ejemplos anteriores exponiendo nuestro modelo de ficha para poder llevar a cabo un seguimiento de la propuesta didáctica especificando los apartados que tienen que ver con competencias y los planos musical, literario y audiovisual correspondientes:

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas a la hora de profundizar en el análisis musical (gráficas de las cualidades del sonido)
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Criterios de evaluación	Según se acuerde en el departamento de música pero teniendo un porcentaje adecuado para evaluar en competencias en relación con los contenidos dados que estará comprendido entre un 20% y un 50%, en cada evaluación.
Fig.121. Modelo de ficha. Aplicación didáctica 8	Almudena Mosquera Fernández



Y siguiendo con referencia las adaptaciones al piano de John Williams¹⁶⁷ nos encontramos con otro ejemplo que supone otro espacio con mucha relevancia en la vida de Harry Potter, literariamente hablando, dado que es el previo paso que tiene que dar para organizar el material de la escuela en la que está destinado pase muchos años.

¹⁶⁷ WILLIAMS John. *Op.cit.* pp. 9-11.



C. Tercer ejemplo: Tema Callejón Diagon

Ubicación literaria y musical

Tomamos de referencia las primeras incursiones literarias del libro primero, que es donde incluso le dedica un capítulo, el quinto, a esta referencia espacial. Contamos un total de nueve veces¹⁶⁸, pero el hecho de dedicarle un capítulo denota la importancia de éste en las aventuras del mago Harry Potter destacando para profundizar en él el capítulo entero¹⁶⁹ en el que se desenvuelve de forma detallada lo que ocurre en ese espacio.

Análisis musical TEMA DE CALLEJÓN¹⁷⁰: Partitura completa

Joyously ♩ = 120

f

John Williams

Fig. 122. Adaptación musical del tema Diagon

John Williams

¹⁶⁸ Referencias por páginas del callejón: ver en capítulo primero *Cfr.* ROWLING, J. K. *Op.Cit.*, pp. 30, 35, 42, 44, 48, 52, 53, 134 y 138.

¹⁶⁹ *Cfr.* ROWLING, J. K. *Op.Cit.*, pp. 30-43.

¹⁷⁰ La primera referencia musical que aparece en la película la podemos ver secuenciada en anexo Bloque 1 y 2 del primer capítulo tiempo secuenciado está entre los minutos 19:34-21:12.

Fig. 122. Adaptación musical del tema Diagon

John Williams

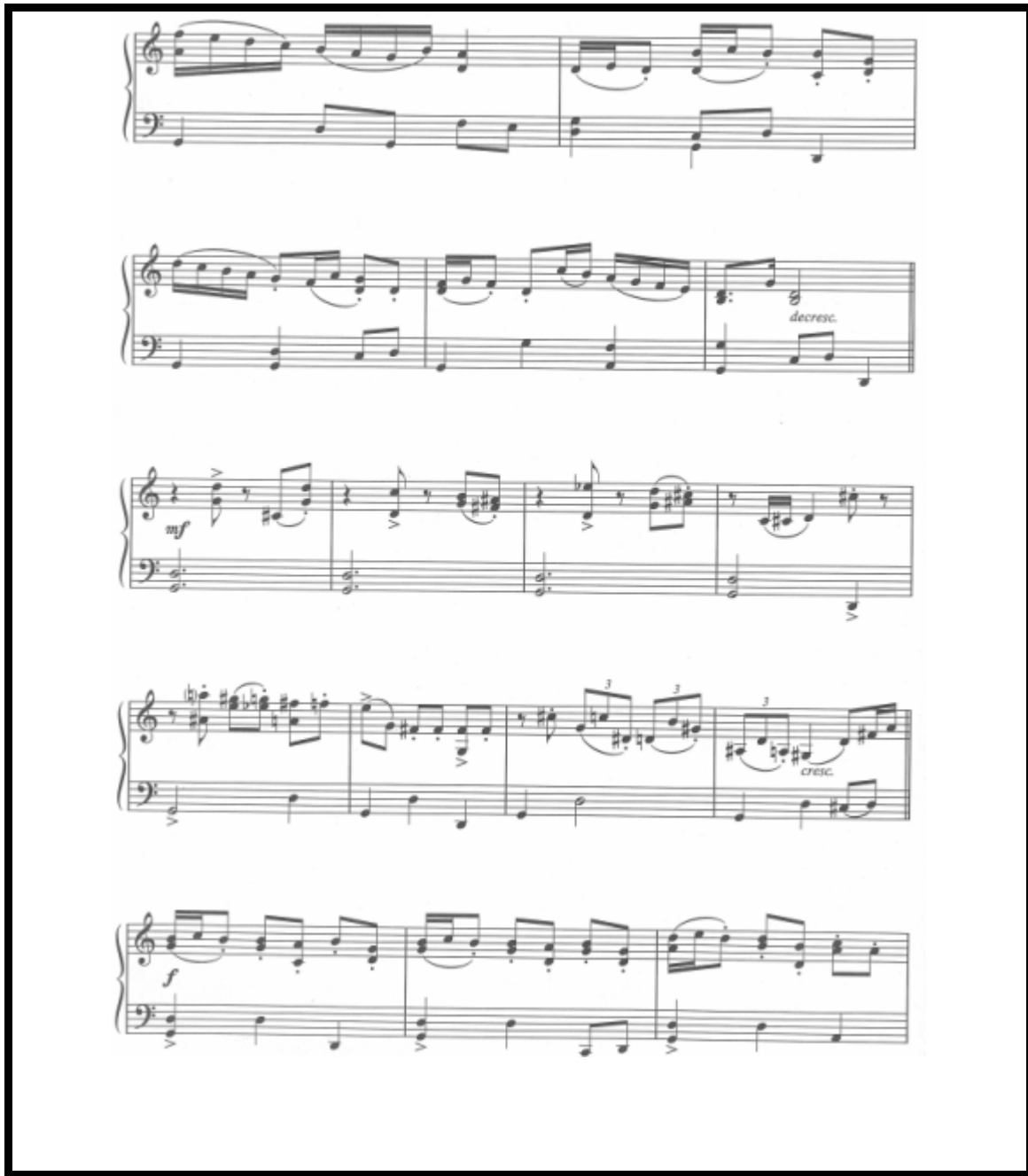


Fig. 122. Adaptación musical del tema Diagon

John Williams

Fig. 122. Adaptación musical del tema Diagon

John Williams

Estructura de la pieza:

General

Primera parte



The image shows a musical score for the first part of the Diagon theme. It consists of three systems of music, each with a treble and bass clef. The tempo is marked 'Joyously J = 120'. The first system starts with a piano (p) dynamic, followed by a forte (f) dynamic. The music is in 2/4 time and features a mix of eighth and sixteenth notes, with some chords and rests.

Fig. 123a. Estructura de la adaptación musical del tema Diagon. Primera parte

John Williams

Segunda parte



The image shows a musical score for the second part of the Diagon theme. It consists of one system of music with a treble and bass clef. The music is in 2/4 time and features a mix of eighth and sixteenth notes, with some chords and rests.



Fig. 123b. Estructura de la adaptación musical del tema Diagon. Segunda parte

John Williams

Tercera parte



Fig. 123c. Estructura de la adaptación musical del tema Diagon. Tercera parte

John Williams

Cuarta parte

Fig.123d. Estructura de la adaptación musical del tema Diagon. Cuarta parte

John Williams

Quinta parte



Fig.123f. Estructura de la adaptación musical del tema Diagon. Quinta parte

John Williams

Específica de las cuatro primeras partes:

Primera parte

Compuesta por ocho compases. La doble barra divisoria que se presenta nos guía para hacer ésta y las siguientes divisiones junto con la incorporación de diferente instrumentación que se especificará más adelante en el punto de las familias instrumentales. De todas formas hay que hablar de un tema básico con variaciones dentro de estos ocho compases iniciales, que más claramente se puede observar en las relaciones que a continuación establezco.

CUATRO PRIMEROS COMPASES -TEMA A-



Fig.123g. Estructura de la adaptación musical del tema Diagon. Primera parte. Tema A

John Williams

CUATRO SIGUIENTES -TEMA A'-



Fig.123h. Estructura de la adaptación musical del tema Diagon. Primera parte. A'

John Williams

Estructura primera parte:


TEMA A	Cuatro compases
TEMA A'	Cuatro compases



Segunda parte

Tema principal y repetición variando del mismo esquema. Melódicamente nos puede recordar en conjunto a la primera parte, salvando algunas variaciones que se señalarán más adelante. Auditivamente nos encontramos con la incursión de nuevos instrumentos.

CUATRO PRIMEROS COMPASES -TEMA A-



9 10

11 12

Fig. 123i. Estructura de la adaptación musical del tema Diagon. Segunda parte.

John Williams

13

14 15 16

Fig.123j. Estructura de la adaptación musical del tema Diagon. Segunda parte A'

John Williams

Estructura segunda parte:

TEMA A	Cuatro compases
TEMA A'	Cuatro compases

Tercera parte

Hay un cambio importante con respecto a los dieciséis compases anteriores, hablamos por lo tanto de un tema B en el que encontramos claras disonancias que conforman un todo pero del que se puede hacer una división de cuatro en cuatro compases pensando en la distinta distribución de las células melódico-rítmicas pero que buscan que caminan ambas a una clara disonancia ya comentada líneas atrás.



Fig.123k. Estructura de la adaptación musical del tema Diagon. Tercera parte B y B'

John Williams

Estructura tercera parte:

TEMA B	Cuatro compases
TEMA B'	Cuatro compases

Cuarta parte:

Aquí nos encontramos con la misma estructura de ocho compases, cuatro y cuatro y muy relacionada melódicamente con las dos primeras partes (tema A) salvo alguna variación y que auditivamente notamos la presencia del violín, protagonista indiscutible de la estructura de la tercera parte.

25 26 27

28

29 30

31 32

Fig. 123l. Estructura de la adaptación musical del tema Diagon. Cuarta parte A y A'

John Williams

Estructura cuarta parte:

TEMA A	Cuatro compases
TEMA A	Cuatro compases

Adaptaciones musicales creadas en torno al tema Callejon Diagon:

Extraemos del tema que hemos analizado anteriormente y expuesto su estructura tanto general como específica una adaptación en fa mayor y sol asi como una incursión rítmica a través de otra adaptación para percusión, veamos:

CALLEJON DIAGON

The musical score is written in treble clef with a key signature of one flat (F major) and a 3/4 time signature. It consists of eight staves of music. The first staff starts with a forte (*f*) dynamic. The second staff begins with a measure number of 3. The third staff begins with a measure number of 6. The fourth staff begins with a measure number of 9. The fifth staff begins with a measure number of 12. The sixth staff begins with a measure number of 14 and ends with a decrescendo (*decresc.*) marking. The seventh staff begins with a measure number of 17 and a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The eighth staff begins with a measure number of 21 and includes a crescendo (*cresc.*) marking. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and triplets.

Fig. 124a. Adaptación musical del tema Diagon en Fa Mayor

Almudena Mosquera Fernández



CALLEJON DIAGON

The musical score for 'CALLEJON DIAGON' is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It consists of eight staves of music. The first staff begins with a dynamic marking of *f* (forte). The second staff has a measure number '3' at the beginning. The third staff has a measure number '6'. The fourth staff has a measure number '9'. The fifth staff has a measure number '12'. The sixth staff has a measure number '14' and ends with a *decresc.* (decrescendo) marking. The seventh staff has a measure number '17' and begins with a dynamic marking of *mf* (mezzo-forte). The eighth staff has a measure number '21' and ends with a *cresc.* (crescendo) marking. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and triplets.



Fig.124b. Adaptación musical del tema Diagon en Sol Mayor

Almudena Mosquera Fernández



CALLEJON DIAGON

The musical score for 'CALLEJON DIAGON' is written on a single staff in 2/4 time. It begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The piece starts with a forte (*f*) dynamic. The first line (measures 1-2) features a rhythmic pattern of eighth notes. The second line (measures 3-5) includes a triplet of eighth notes. The third line (measures 6-8) continues the eighth-note pattern. The fourth line (measures 9-11) also features eighth notes. The fifth line (measures 12-13) shows a change in the rhythmic pattern. The sixth line (measures 14-16) includes a decrescendo (*decresc.*) marking. The seventh line (measures 17-19) starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and includes accents (>) over the notes. The eighth line (measures 20-22) features a crescendo (*cresc.*) marking and includes triplet markings (3) over the notes.



The image shows a musical score for percussion, consisting of seven staves of music. The score is written in a single system with a treble clef and a key signature of one flat. The music is a rhythmic adaptation of the Diagon theme. The first staff (measures 25-27) begins with a dynamic marking of *f*. The second staff (measures 28-30) continues the rhythmic pattern. The third staff (measures 31-33) shows a change in the rhythmic pattern. The fourth staff (measures 34-36) continues the pattern. The fifth staff (measures 37-39) continues the pattern. The sixth staff (measures 40-42) continues the pattern. The seventh staff (measures 43-45) ends with a dynamic marking of *pp* and a *dim* instruction. The word *lightly* is written above the staff at measure 43.

Fig.124c. Adaptación musical del tema Diagon en Percusión

Almudena Mosquera Fernández



Aplicación didáctica

Aquí exponemos nuestro modelo para desarrollar el mismo esquema que en anteriores ejemplos:

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas a la hora de profundizar en el análisis musical (gráficas de las cualidades del sonido)
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental	
<input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
B <input type="checkbox"/> oque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Criterios de evaluación	Según se acuerde en el departamento de música pero teniendo un porcentaje adecuado para evaluar en competencias en relación con los contenidos dados que estará comprendido entre un 20% y un 50%, en cada evaluación.
Fig. 125. Modelo de aplicación didáctica 9	Almudena Mosquera Fernández

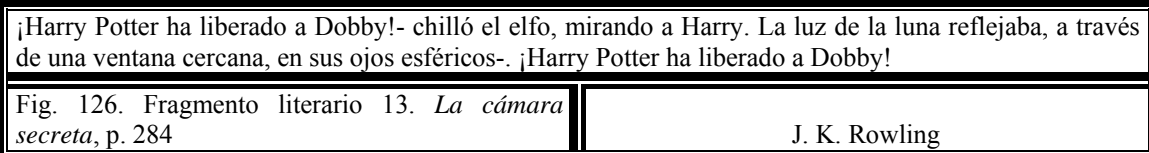
Y siguiendo con referencia las adaptaciones al piano de John Williams¹⁷¹ nos encontramos con otro ejemplo que acompaña tanto literariamente hablando como en la obra cinematográfica las aventuras de Harry Potter en este segundo capítulo: la cámara secreta.

¹⁷¹ WILLIAMS John. *Op.cit.* pp. 50-51. Libro II.

D. Cuarto ejemplo: Tema Dobby

Ubicación literaria y musical

Tomamos de referencia las primeras incursiones literarias y nos encontramos que en el libro segundo de esta saga se le dedica un capítulo entero a este personaje, concretamente el segundo titulado: la advertencia de Dobby¹⁷² en el que se desenvuelve de forma detallada lo que ocurre entre él y Harry Potter. Tenemos más incursiones durante la obra literaria, pero prueba de la importancia de este personaje durante toda la trama rescatamos de las últimas páginas la siguiente referencia:



Análisis musical TEMA DOBBY¹⁷³:

LA CÁMARA SECRETA:

Partitura completa:

¹⁷² ROWLING, J.K. *Harry Potter y la cámara secreta*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones Salamandra Ed. Emecé, 1999.pp.18-27.

¹⁷³ La primera referencia musical que aparece en la película la podemos ver secuenciada en anexo Bloque 1 y 2 del primer capítulo tiempo secuenciado está entre los minutos 19:34-21:12.

DOBBY-Cámara secreta

Breezily $\text{♩} = 104$

mp *simile*





Fig. 127. Versión musical del tema Dobby

John Williams

Estructura de la pieza:

General


Primera parte



Fig. 128a. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Primera parte

John Williams

Segunda parte



The image shows a musical score for the second part of the adaptation of Dobby. It consists of three systems of piano accompaniment. Each system has a treble and bass clef. The first system shows a melodic line in the treble clef and a harmonic accompaniment in the bass clef. The second system continues the melodic line with some chromatic movement. The third system features a more complex melodic line with some grace notes and a more active bass line. The score is enclosed in a black border.

Fig. 128b. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Segunda parte	John Williams
---	---------------

Tercera parte



The image shows a musical score for the third part of the adaptation of Dobby. It consists of two systems of piano accompaniment. Each system has a treble and bass clef. The first system shows a melodic line in the treble clef and a harmonic accompaniment in the bass clef. The second system continues the melodic line with some chromatic movement. The score is enclosed in a black border.

Fig. 128c. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Tercera parte	John Williams
---	---------------



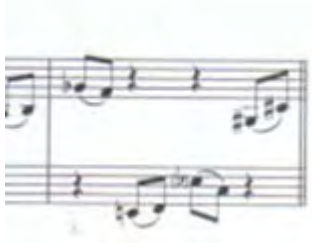
Cuarta parte



Fig. 128d. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Cuarta parte

John Williams

La división de estas partes responde a un cambio brusco en cuando a la secuenciación melódica, las características de cada una de ellas se irán desligando poco a poco en el análisis específico. De todas formas, citado el cambio, que supone discernir una parte de otra, exponemos los finales de cada una de ellas:

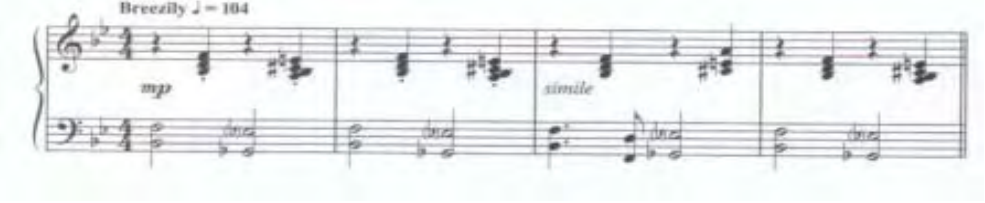
Primera parte	Segunda parte
	
Tercera parte	Cuarta parte
	
Fig. 128e. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Finales de cada parte	
John Williams	

Específica


Primera parte

La hemos asignado como primera parte, aunque en realidad tiene la función de introducir el tema, que tenga carácter de parte considero que es la que continúa, con más número de compases y por consecuencia más peso en cuanto a contenido musical. Se presentan en esta introducción elementos básicos que aparecen más adelante también:

- Silencios en los compases:


Silencio de los compases
John Williams

- Notas pedales que refuerzan la armonía:

1	2	3	4
			
Notas pedal		John Williams	

Estructura primera parte:

Introducción	Cuatro compases (1-4)
---------------------	------------------------------

Segunda parte

Continuamos con el aire juguetón que los silencios y la melodía imprimieron en la introducción. Los silencios aquí están más espaciados pero siguen dotando al fragmento musical de una fuerte carga enigmática. Considerando a esta parte como A encontramos tres motivos melódicos diferentes:

Cuatro primeros compases - TEMA a- Compases (5-8)

5	6	7
		
8		
		
Fig. 128f. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Segunda parte. Tema a		John Williams

Tres siguientes - TEMA b- Compases (9-11)

9	10	
	11	
<p>Fig. 128g. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Segunda parte. Tema b</p>		<p>John Williams</p>

Dos siguientes - TEMA c- Compases (12-13)

12	13	
<p>Fig. 128h. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Segunda parte. Tema c</p>		<p>John Williams</p>

Este tema c podemos considerarlo como una prolongación de los motivos a y b, una preparación al final para dar paso al tema B. Curiosamente las cuatro últimas corcheas reflejan parte del entramado melódico de corcheas algunos de los siguientes compases, que ya pertenecen a la parte B:



Fig. 128i. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Segunda parte. Tema c'

John Williams

Estructura segunda parte:

TEMA a	Cuatro compases (5-8)
TEMA b	Tres compases (9-11)
TEMA c	Dos compases (12-13)

Tercera parte

Considerando a esta parte como B nos encontramos con dos motivos principales que se relacionan mucho entre sí por lo que le asignamos b1 y b2:

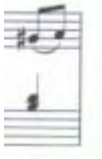


Tres Primeros –Tema b1- Compases (14-17)



Fig. 128j. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Tercera parte b1

John Williams

El compás 17 no está completo porque la última parte del mismo es el enlace que da paso al tema b2:

Última parte del 17	Compás 18	
		
Cuatro siguientes - Tema b2- Compases (18-21)		
19	20	21
		
Fig. 128k. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Tercera parte b2		John Williams



Estructura tercera parte:

TEMA b1	Cuatro compases (14-17)
TEMA b2	Cuatro compases (18-21)



Cuarta parte:

La considero como una A' debido a que tiene mucho que ver melódica y rítmicamente con la parte segunda (A) cuyos compases eran 5-13.

Cuatro primeros compases - TEMA a' - Compases (22-25)

22	23	24
		
25		
		
Fig. 128l. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Cuarta parte a'		John Williams

Tres siguientes - TEMA b'-Compases (26-28)

26	27	
		
28		
		
Fig. 128m. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Cuarta parte b'		John Williams

Dos siguientes - TEMA c' - Compases (29-30)



Fig. 128n. Estructura de la adaptación musical de Dobby . Cuarta parte c'

John Williams

Estructura cuarta parte:

TEMA a'	Cuatro compases (22-25)
TEMA b'	Tres compases (26-28)
TEM TEMA c' A c'	Dos compases (29-30)

Instrumentación por familias

En conjunto:

Primera parte:

CUERDA Y VIENTO	Cuatro compases (1-4)
------------------------	------------------------------

Segunda parte:

CUERDA Y VIENTO	Cuatro compases (5-8)
CUERDA Y VIENTO	Tres compases (9-11)
CUERDA Y VIENTO	Dos compases (12-13)

Tercera parte:

CUERDA Y VIENTO	Cuatro compases (14-17)
CUERDA Y VIENTO	Cuatro compases (18-21)

Cuarta parte:

CUERDA, VIENTO y PERCUSIÓN	Cuatro compases (22-25)
CUERDA, VIENTO y PERCUSIÓN	Tres compases (26-28)
CUERDA, VIENTO y PERCUSIÓN	Dos compases (29-30)

Una vez finalizada la cuarta sección, auditivamente escuchamos una prolongación de los dos últimos compases pero notando un claro cambio de tonalidad, también en cuanto al nivel de intensidad aumenta ligeramente dando paso a otra estructura melódica.

Con estas intervenciones a nivel instrumental que corren a cargo de la familia de cuerda y viento en las tres primeras partes y a la cuarta se suma la percusión teniendo en cuenta a la hora de analizar auditivamente la obra desde la banda sonora original del compositor, si comparamos con el conjunto de los ejemplos que hemos secuenciado en las películas en la que aparecen estas familias instrumentales por capítulos obtenemos lo siguiente¹⁷⁴:

¹⁷⁴ Ver en anexo gráficas parciales de la secuenciación de las familias instrumentales tres capítulos de la saga. En este caso vamos a destacar la familia de cuerda y viento juntas dado que de las tres familias juntas hablamos ya en el primer ejemplo. La referencia primera que tenemos de Dobby en la película irrumpe en el minuto 03:00. En anexo Bloque 1 y 2 del segundo capítulo. Empieza con incursión de cuerda, a la que se suma viento y percusión de forma escalonada.



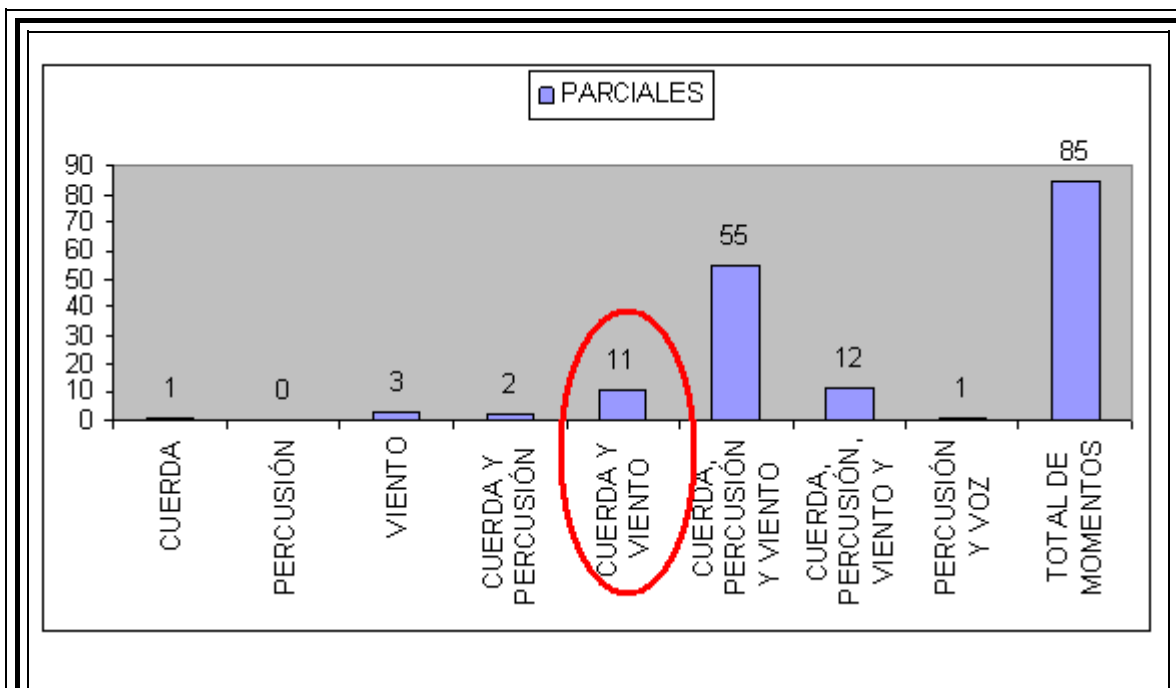


Fig. 129a. Gráfica de instrumentación por familias de *Harry Potter. La piedra filosofal*

Almudena Mosquera Fernández

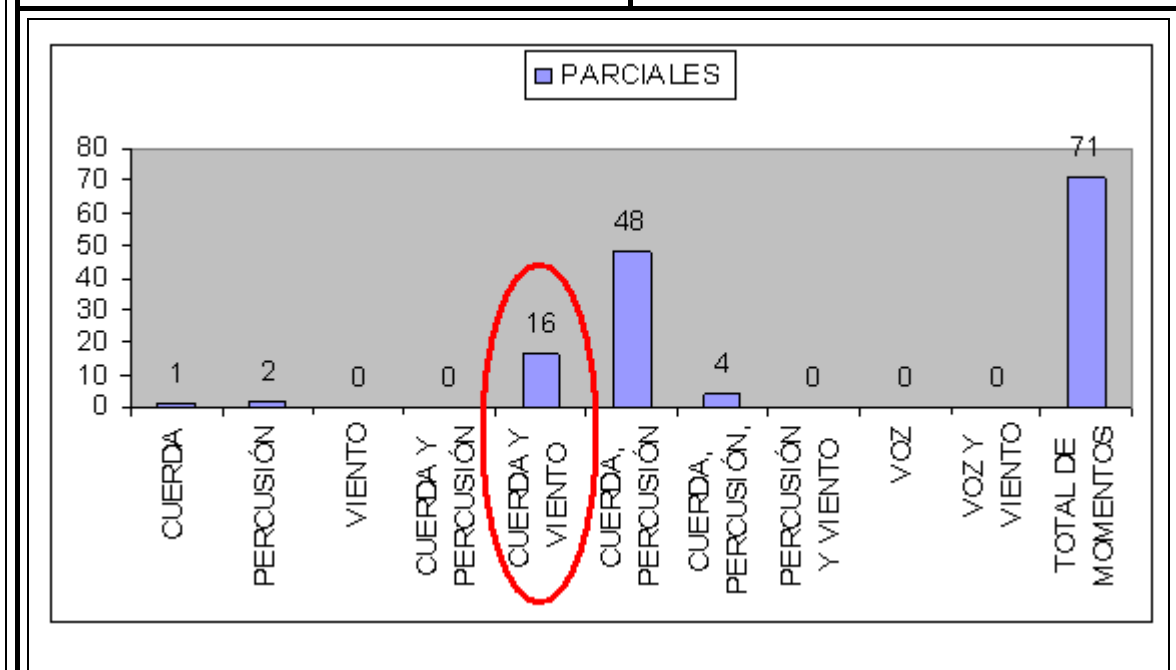


Fig. 129b. Gráfica de instrumentación por familias de *Harry Potter. La cámara secreta*

Almudena Mosquera Fernández



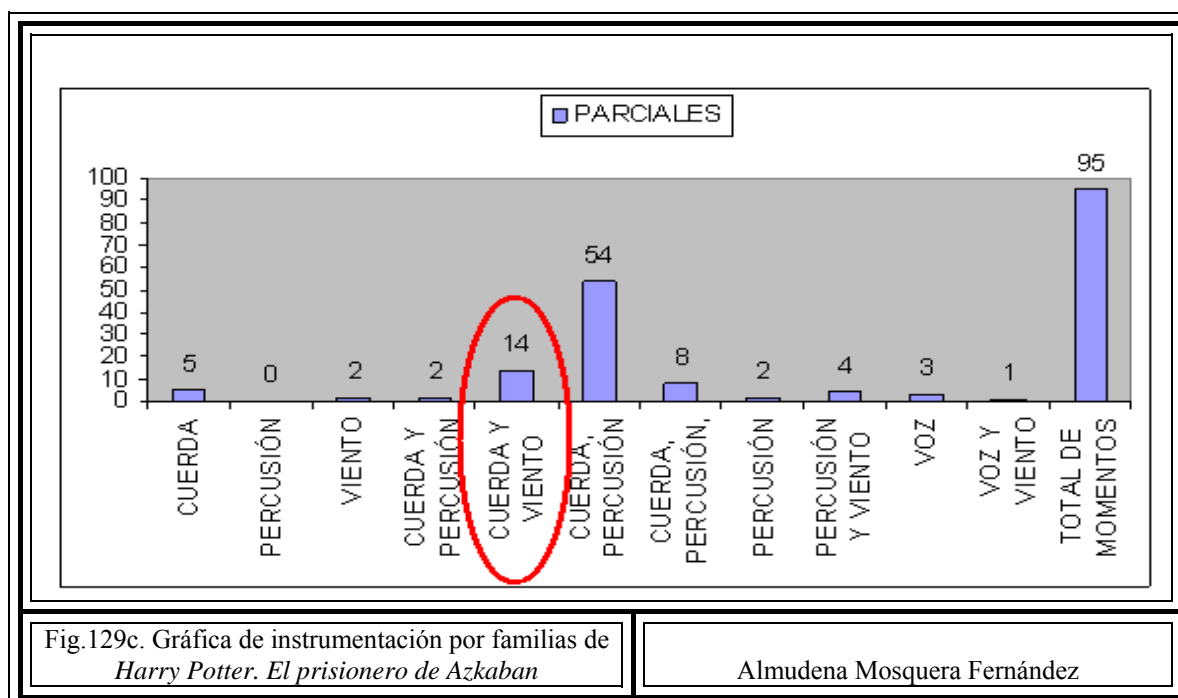


Fig.129c. Gráfica de instrumentación por familias de *Harry Potter. El prisionero de Azkaban*

Almudena Mosquera Fernández

Los mayores momentos en los que aparece esta combinación instrumental ocurre precisamente en donde hace su incursión este personaje a lo que tendríamos que añadir que en otros momentos, como ya auditivamente se atisbaba en la cuarta parte de la banda sonora original, la familia de percusión por lo que nos volveríamos a encontrar con el uso, mayoritariamente, de las tres familias instrumentales por parte del compositor, esencia sin duda del sinfonismo que lo caracteriza.

Voces solistas:

Primera parte



Fig.130a. Aspectos de la línea melódica.
Voces solistas 1ª parte

Almudena Mosquera Fernández

La nota fa se encuentra reforzada por notas pedal que ya habíamos señalado cuando hablamos de la estructura específica.




Fig. 130b. Aspectos de la línea melódica. Voces solistas 1ª parte

Almudena Mosquera Fernández

Segunda parte




Fig. 130c. Aspectos de la línea melódica. Voces solistas 2ª parte

Almudena Mosquera Fernández

Si nos fijamos en las notas marcadas en círculos podemos apreciar como en la pequeña introducción, que hemos considerado en un principio como primera parte, se encuentran las notas principales de la misma en la segunda.

Sigamos la secuencia comparada:

Tres primeros compases




Fig. 130d. Aspectos de la línea melódica. Voces solistas 1ª parte

Almudena Mosquera Fernández

Segunda parte

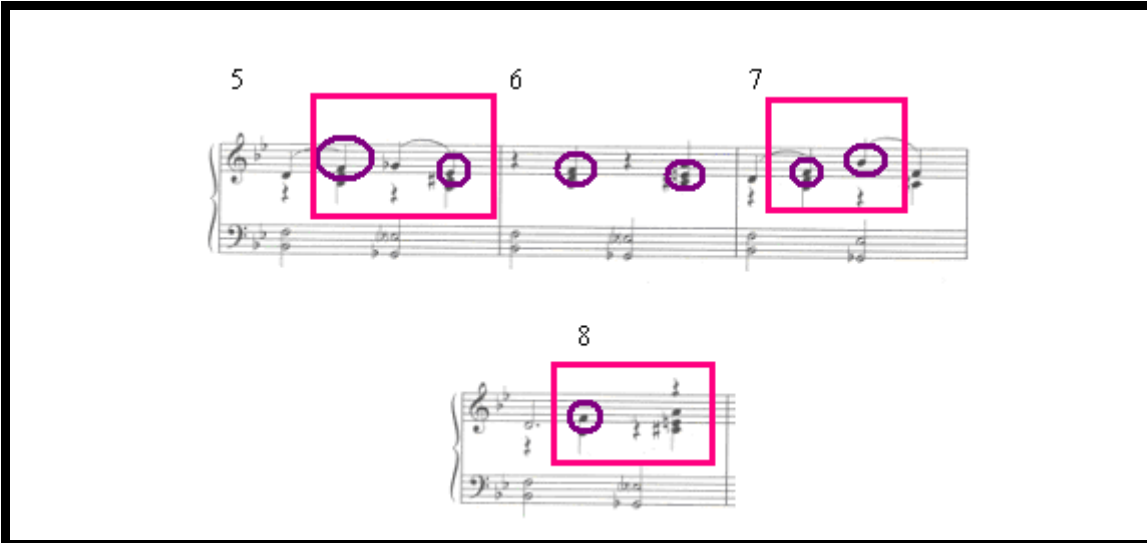


Fig.130e. Aspectos de la línea melódica.
Voces solistas 2ª parte

Almudena Mosquera Fernández

Los silencios son sustituidos por notas de paso que enriquecen la melodía.
En el primer salto melódico significativo, se cambia el la por el si.

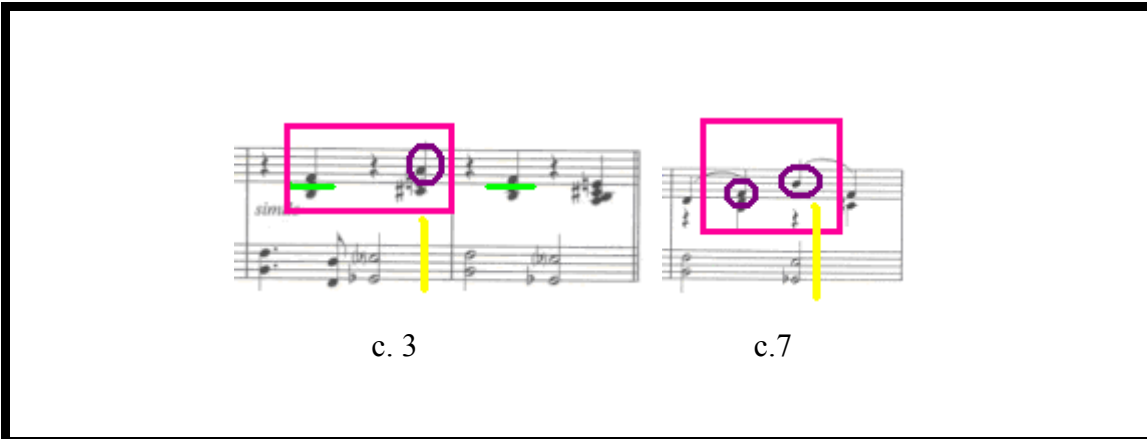


Fig.130f. Aspectos de la línea melódica.
Voces solistas notas de paso

Almudena Mosquera Fernández

Como descanso de este cambio melódico tenemos una secuencia en la que observamos un ligero cambio que pretende calmar los picos armónicos que desde un principio se quiere destacar.

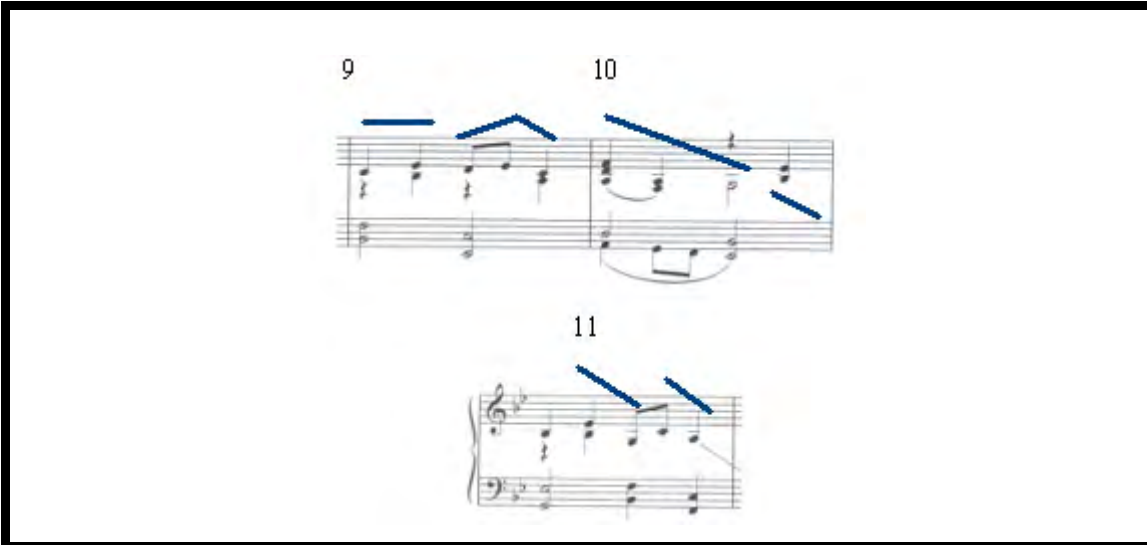


Fig. 130g. Aspectos de la línea melódica.
Voces solistas. Secuencias

Almudena Mosquera Fernández

De nuevo el silencio marca una distancia en la línea melódica que nos recuerda a los 11 primeros compases anteriores:



Fig. 130h. Aspectos de la línea melódica.
Voces solistas. Silencios

Almudena Mosquera Fernández

Tercera parte



Fig. 130i. Aspectos de la línea melódica.
Transición a motivos

Almudena Mosquera Fernández

El compás 17 no está completo porque la última parte del mismo es la que da paso al tema b2:

Fig.130j. Aspectos de la línea melódica.
Cambios armónicos en motivos

Almudena Mosquera Fernández

Tenemos saltos más pronunciados y existe protagonismo en lo que antes eran refuerzos de notas pedal.

Cuarta parte

Fig.130j. Aspectos de la línea melódica.
Notal pedal entre los silencios

Almudena Mosquera Fernández

La consideramos como una A' debido a que tiene mucho que ver melódica y rítmicamente con la parte segunda (A) cuyos compases eran 5-13 que recordamos era así:




Fig.130k. Aspectos de la línea melódica.
Motivos A encubierto

Almudena Mosquera Fernández

A diferencia con la sección segunda, tenemos la incorporación de la familia de percusión.

En esta parte c, siguen las ondulaciones melódicas del comienzo de los primeros compases de la cuarta parte.

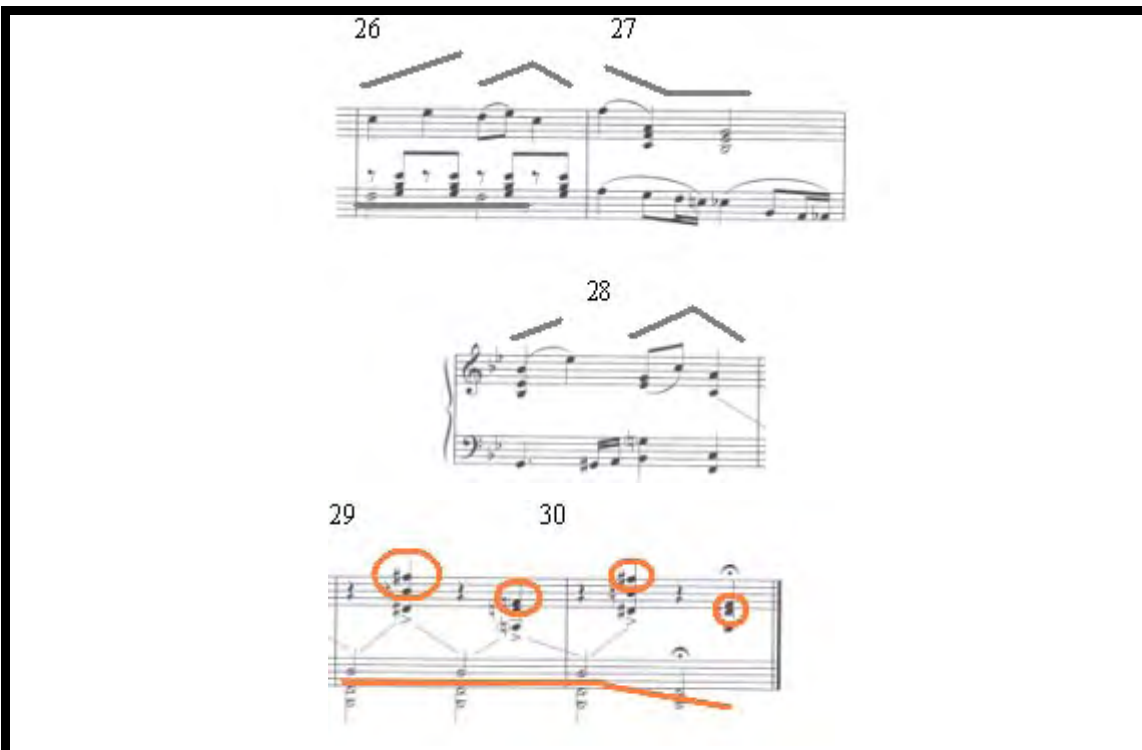


Fig.130l. Aspectos de la línea melódica.
Ondulaciones

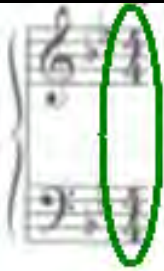
Almudena Mosquera Fernández

Un final en el que la línea melódica descansa en la nota fa, protagonista de muchos de los compases anteriores.

Lenguaje musical:

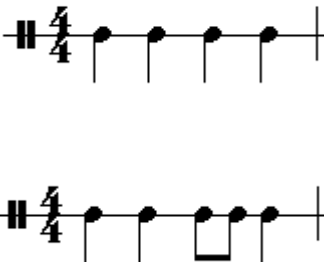
Compás:

Durante todos los compases de esta adaptación del piano, un total de treinta, no hay cambio en el mismo, durante todo el tiempo tenemos un compás de 4/4:

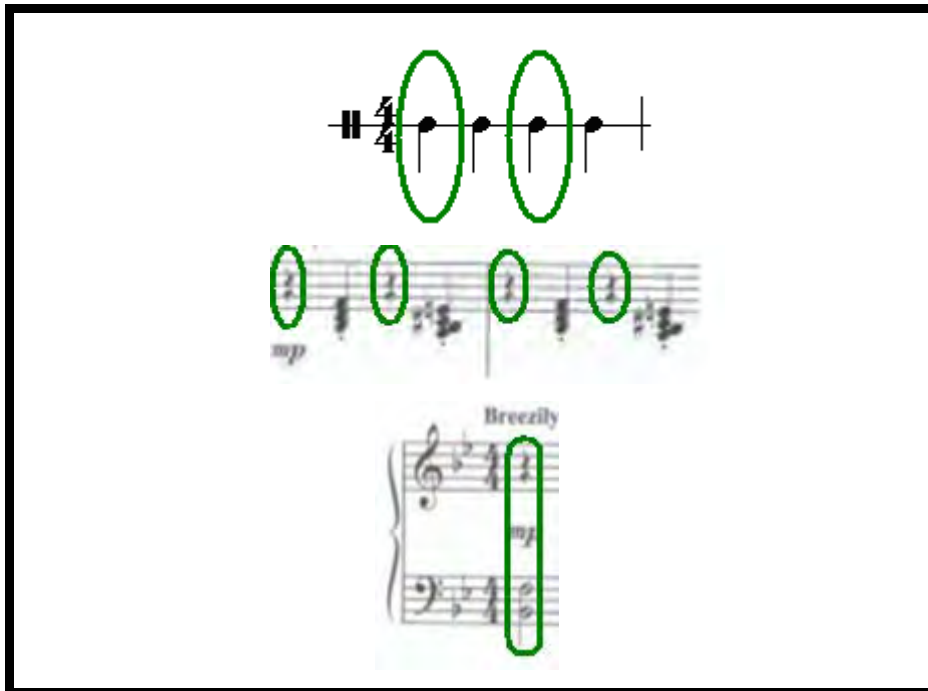
	
Fig.131. Lenguaje musical del fragmento de Dobby. Compás	Almudena Mosquera Fernández

Células musicales:

Rítmicas:

	
Fig.132. Lenguaje musical del fragmento de Dobby. Células rítmicas	Almudena Mosquera Fernández

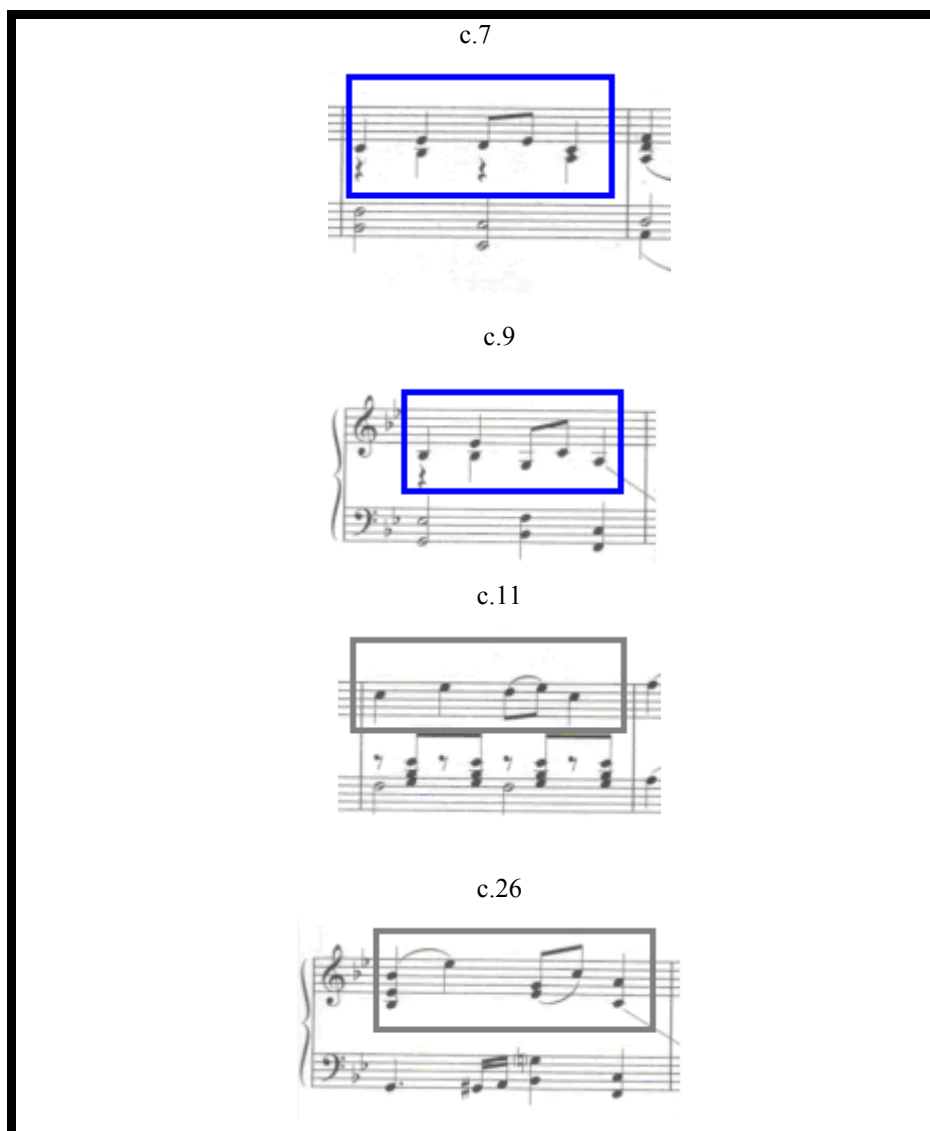
El ritmo del valor de una figura de negra es el que más presente está, intercalando a veces, silencios con el mismo valor que están reforzados por las notas pedal:



The image displays three musical staves. The top staff is a single melodic line in 4/4 time, with two groups of notes circled in green. The middle staff shows a piano accompaniment with a *mp* dynamic marking and four groups of notes circled in green. The bottom staff is a grand staff with the instruction 'Breezily' and a *mp* dynamic marking, with a group of notes in the bass clef circled in green.

Fig. 133a. Lenguaje musical del fragmento de Dobby. Aspectos de Células rítmicas y melódicas	Almudena Mosquera Fernández
--	-----------------------------

En cuanto al segundo motivo rítmico destacable se encuentra en la 2ª y 4ª parte:

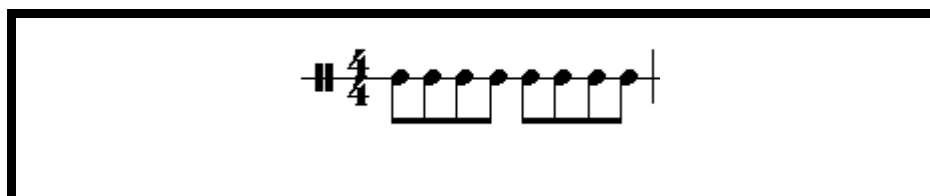


The image shows four measures of music from the film Dobby, labeled c.7, c.9, c.11, and c.26. Each measure has a blue or black box highlighting a specific melodic or rhythmic cell. Measure c.7 shows a melodic line in the right hand of a piano. Measure c.9 shows a similar melodic line. Measure c.11 shows a rhythmic pattern in the left hand. Measure c.26 shows a melodic line in the right hand.

Fig.133b. Lenguaje musical del fragmento de Dobby. Aspectos de Células rítmicas y melódicas

Almudena Mosquera Fernández

Junto con los dos motivos señalados encontramos algunos compases que imprimen agilidad al discurso melódico que está compuesto por todo corcheas:



The image shows a musical notation in 4/4 time, consisting of a sequence of eight eighth notes on a single staff. The notes are grouped into two pairs of four, each pair connected by a bracket.


Fig.134. Lenguaje musical del fragmento de Dobby
Motivos rítmicos intercalados

Almudena Mosquera Fernández

En los compases 14 y 18 está completo y grupos de cuatro corcheas lo encontramos en los compases 13,16,18 y 19.

De las células melódicas destacaremos su diseño principal

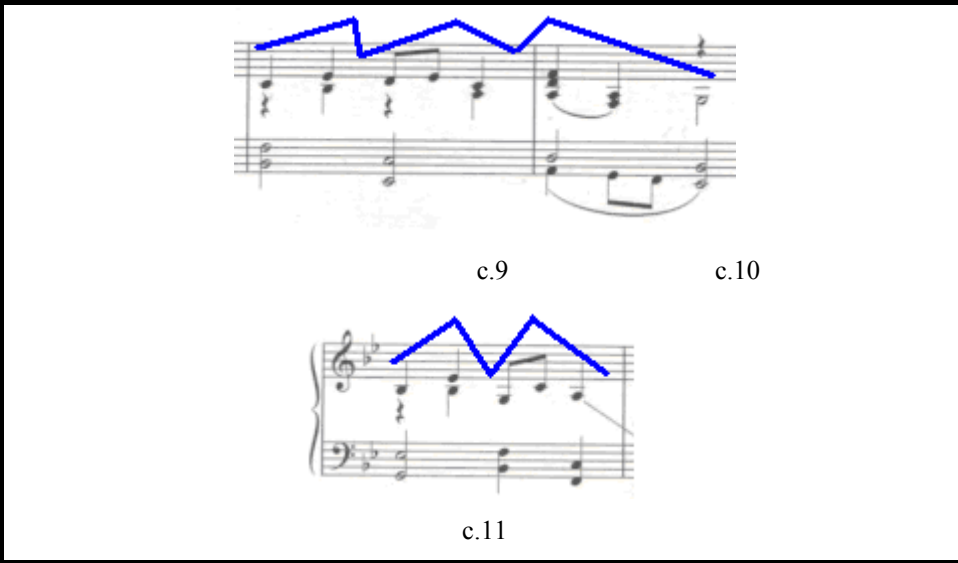
- TEMA a-, Compases (5-7)



The image shows a musical score for three measures (c.5, c.6, c.7) in a piano arrangement. The melody is highlighted with a red line. Measure 5 starts with a quarter rest followed by a quarter note G4, then a half note A4-B4. Measure 6 has a quarter rest followed by a quarter note G4, then a half note F4-G4. Measure 7 starts with a quarter rest followed by a quarter note G4, then a half note A4-B4. The bass line consists of chords: G2-B2 in measure 5, G2-B2 in measure 6, and G2-B2 in measure 7.

Fig.135a. Lenguaje musical del fragmento de Dobby. Diseño melódico	Almudena Mosquera Fernández
--	-----------------------------

- TEMA b-Compases (9-11)



The image shows a musical score for three measures (c.9, c.10, c.11) in a piano arrangement. The melody is highlighted with a blue line. Measure 9 has a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. Measure 10 has a quarter note G4, a quarter note F4, and a quarter note E4. Measure 11 has a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The bass line consists of chords: G2-B2 in measure 9, G2-B2 in measure 10, and G2-B2 in measure 11.

Fig.135b. Lenguaje musical del fragmento de Dobby. Diseño melódico	Almudena Mosquera Fernández
--	-----------------------------

Después de marcar una clara línea melódica y antes de empezar la tercera se anticipa un fraseo con las dos últimas notas del compás 13.



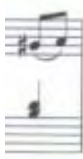

Segunda parte		Tercera parte		
-Tema c-		-Tema b1-		
				
c.13	c.14	c.15	c.16	c.17
Última parte del c.17		Inicio del c.18		
				

Fig.135c. Lenguaje musical del fragmento de Dobby.
Diseño melódico

Almudena Mosquera Fernández

Esta melodía recuerda a la de los compases 13-16, con muchas alteraciones accidentales y mismo esquema rítmico.




Fig.136. Lenguaje musical del fragmento de Dobby. Alteraciones accidentales

Almudena Mosquera Fernández

Adaptaciones musicales creadas en torno al tema Dobby:

Extraemos del tema que hemos analizado musicalmente las siguientes adaptaciones: en do mayor y sol mayor y silb mayor así como una incursión rítmica a través de una adaptación para percusión, veamos:

DOBBY



The image shows a musical score for the character Dobby. It consists of seven staves of music written in a single treble clef. The key signature is one sharp (F#), indicating D major. The first staff is a whole rest. The second staff begins with a quarter note D4, followed by a quarter note E4, a quarter note F#4, and a quarter note G4, all beamed together. The third staff continues with a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, and a quarter note D5, all beamed together. The fourth staff has a quarter note D5, a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4, all beamed together. The fifth staff has a quarter note G4, a quarter note F#4, a quarter note E4, and a quarter note D4, all beamed together. The sixth staff has a quarter note D4, a quarter note E4, a quarter note F#4, and a quarter note G4, all beamed together. The seventh staff has a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, and a quarter note D5, all beamed together. The score ends with a double bar line.

Fig. 137a. Adaptación musical de la melodía de Dobby . Do Mayor	Almudena Mosquera Fernández
---	-----------------------------

DOBBY

Fig. 137b. Adaptación musical del tema Dobby.
Sol Mayor

Almudena Mosquera Fernández

DOBBY

Fig. 137c. Adaptación musical del tema Dobby. Si bemol Mayor

Almudena Mosquera Fernández



Aplicación didáctica

Teniendo en cuenta el modelo anteriormente expuesto para las aplicaciones didácticas, presentamos el mismo esquema explicativo que en anteriores ejemplos adaptado a este cuarto ejemplo:

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas a la hora de profundizar en el análisis musical (gráficas de las cualidades del sonido)
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántic <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transform <input type="checkbox"/> da	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Criterios de evaluación	Según se acuerde en el departamento de música pero teniendo un porcentaje adecuado para evaluar en competencias en relación con los contenidos dados que estará comprendido entre un 20% y un 50%, en cada evaluación.
Fig.138. Modelo de aplicación didáctica 10	Almudena Mosquera Fernández

E. QUINTO EJEMPLO: PRISIONERO DE AZKABAN

La siguiente aproximación la hacemos desde una propuesta que engloba aspectos que tratamos en nuestros análisis pero del que todavía no hemos hablado dado que nos centramos más en los ejemplos anteriores en la parte musical en cuanto a estructura y teniendo en cuenta los planos de la literatura, música y cine. Sin dejar a un lado esta visión analítica, acercamos el uso de otros procedimientos como son los puzzles y musicogras, técnicas que nos acercan a la utilización del lenguaje musical desde otro prisma.

1. PUZZLES MUSICALES:

Empezamos por la primera de las técnicas y seguimos un orden en la saga, por lo tanto estaremos en el tercer capítulo¹⁷⁵.

De este tipo de ensayos didácticos en el que tenemos en cuenta los planos que llevamos tratando desde la primera página: literario, musical y audiovisual, nos ha llamado especialmente la atención el profundo tratamiento aplicado en el siguiente ejemplo que queremos acercar¹⁷⁶:

¹⁷⁵ ROWLING, J.K. *Harry Potter y el prisionero de azkaban*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones Salamandra, Emecé, 2000.





¹⁷⁶ MONTOYA RUBIO. *Op. Cit.*, p. 225



<p>A (x1)</p> 	<p>B (x6)</p> 
<p>C (x4)</p> 	<p>D (x2)</p> 
<p>E (x4)</p> 	<p>F (x1)</p> 
<p>G (x1)</p> <p>48 compases marcando el pulso</p>	<p>H (x1)</p> 
<p>Fig. 139. Puzzle musical sobre el “Finale” de “Guillermo Tell” de G. Rossini</p>	<p>Juan Carlos Montoya Rubio</p>

Para acercar nuestro ejemplo de puzzle musical seguimos teniendo cuenta las adaptaciones al piano de John Williams¹⁷⁷:

¹⁷⁷ WILLIAMS John. *Op. Cit.*, Harry III., pp. 25-27.

1 	2 
3 	4 
Fig. 140. Puzzle Musical. Cuatro primeros compases de la primera parte. Música de John Williams	Almudena Mosquera Fernández

A diferencia del primer puzzle que expusimos nosotros optamos por numerar las casillas mediante letras, dado que así lo estipulamos también a la hora de nuestros análisis y de buscar en ellos la estructura tanto general como específica y en este caso solamente hemos extraído los cuatro primeros compases e iremos complicando el puzzle dependiendo del nivel al que vaya dirigida la propuesta didáctica.

El extracto anterior es de especial importancia en el discurso cinematográfico porque aparece cuando Harry recuerda a los padres¹⁷⁸.

Este capítulo es especialmente emotivo, el compositor despliega sus técnicas compositas en torno a una música dotada de especial sentimentalismo sin descuidar en número de veces los juegos de familias instrumentales utilizados en anteriores películas. Dado que estamos en la tercera obra cinematográfica destacamos las incursiones musicales que dota el compositor al prisionero de Azkaban, Sirius:

¹⁷⁸ Ver en anexo bloque I y II del Prisionero de Azkaban: 43:39-44:07, 44:40-45:36, 1:08:10-1:08:51, 1:58:36-2:00:23.

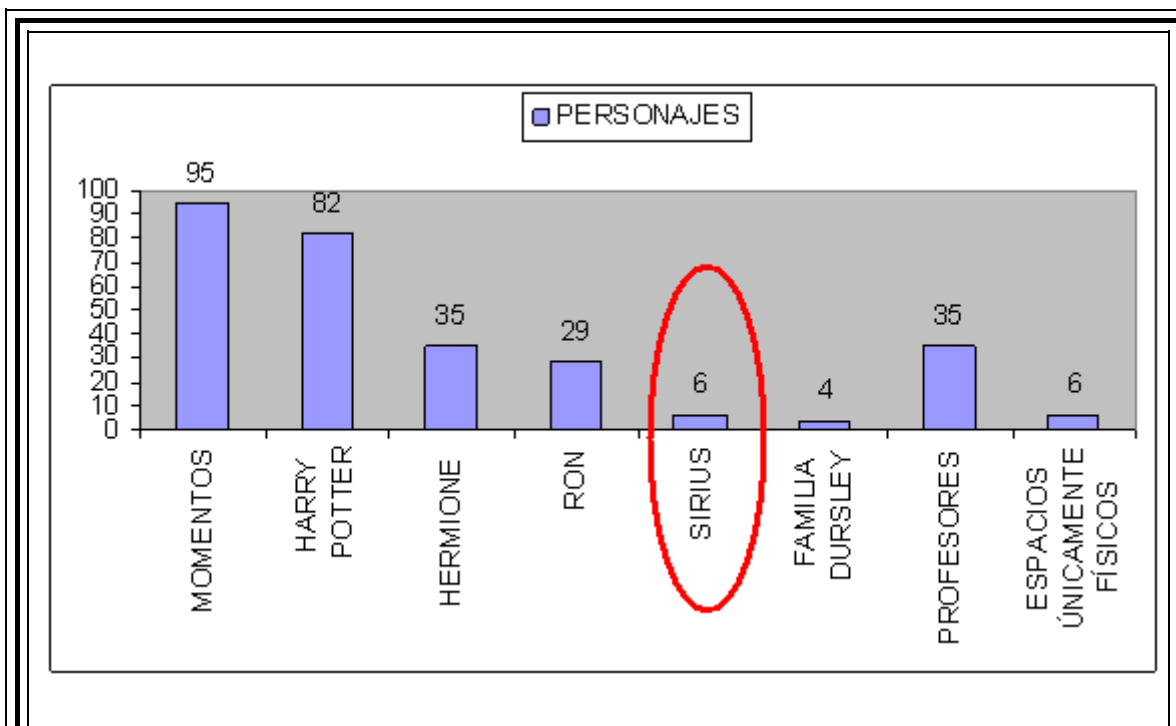


Fig.141a. Gráfica de Personajes. *El prisionero de Azkaban*

Almudena Mosquera Fernández

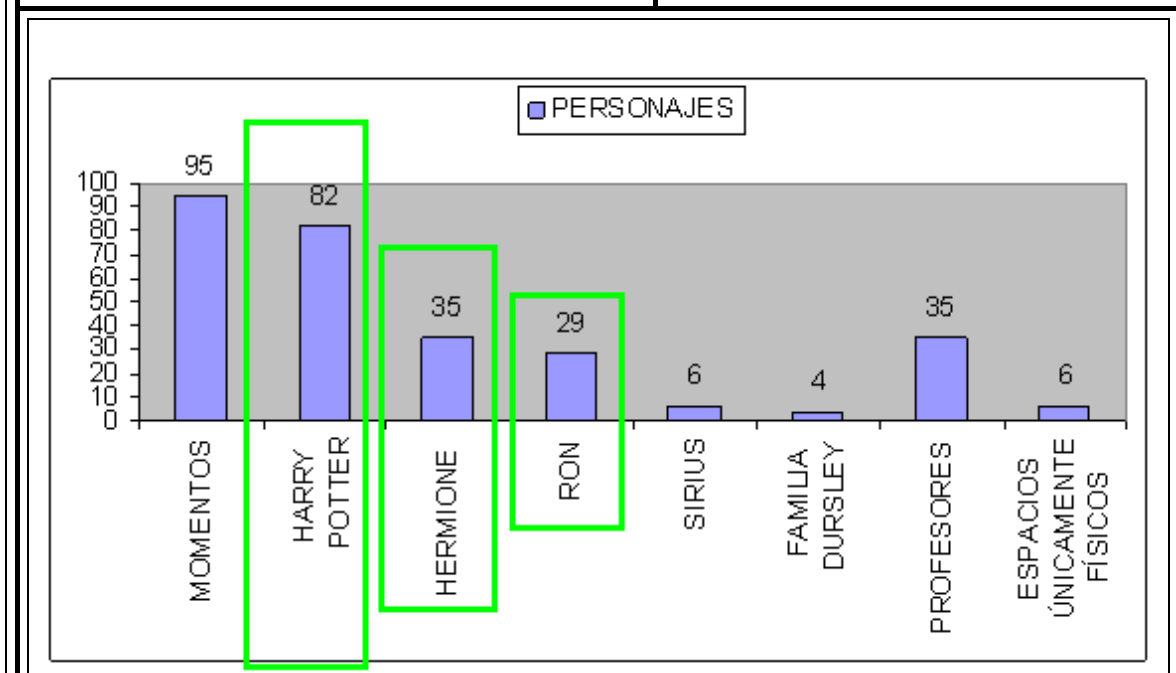


Fig.141b. Gráfica de Personajes *El prisionero de Azkaban*

Almudena Mosquera Fernández

Parece que la simbiosis entre literatura y cine se ha puesto de relieve y ya no solo hay una compensación de los momentos musicales con las apariciones literarias sino que a la altura de la últimas páginas también queda constancia la presencia de Harry, Ron,

Hermione, Sirius (a través de una carta), los profesores y la familia de Harry situación que explica como, sin duda, nuestras propuestas didácticas encuentran en esta vía una base sólida para desarrollar nuestros conocimientos musicales proyectándolos a la vez en nuestros alumnos.



2. MUSICOGRAMAS:

Líneas atrás habíamos hablado y seguimos manteniendo la importancia de expresar de otras maneras el aspecto auditivo¹⁷⁹, siguiendo esta línea ya habíamos hecho nuestras incursiones, durante el estudio de investigación en este aspecto, mediante diseños innovadores que tratan de poner de relieve aspectos musicales, en concreto y en referencia a la obra de Harry Potter acercamos los siguientes musicogramas¹⁸⁰.

Se trata de un sencillo diseño con el que podemos visualizar rápidamente e identificar altura y tiempo de las primeras aportaciones musicales de la película¹⁸¹:

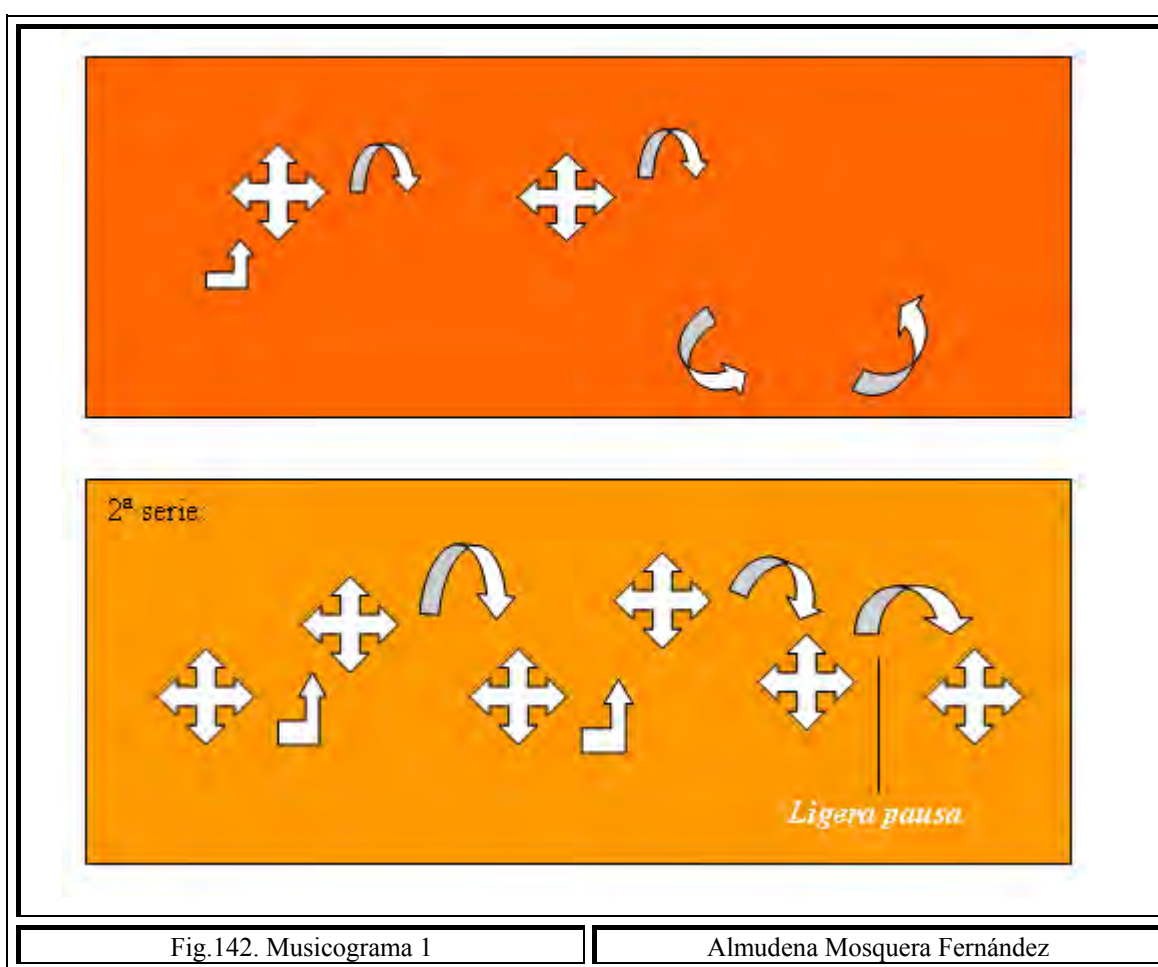


Fig.142. Musicograma 1

Almudena Mosquera Fernández

¹⁷⁹ MENDOZA PONCE, Jose. *Op. Cit.*, trata los musicogramas con exhaustividad y profundización.

¹⁸⁰ Cfr. MOSQUERA FERNÁNDEZ, Almudena. “Música incidental para momentos mágicos”.

OLARTE MARTÍNEZ, Matilde (ed). *Op.Cit.*, pp. 633-67.

¹⁸¹ Los sonidos están simbolizados en cruces y los cambios de altura están guiados por las flechas, no hay demasiada amplitud melódica entre ellos por lo que las cruces están bastante cerca unas de las otras. Ver en anexo bloques I y II de la película de Harry Potter y el prisionero de Azkaban.

Una vez que se realizan estas dos series a la hora de repetirse se provoca una modificación en la segunda, quedando como exponemos a continuación¹⁸²:

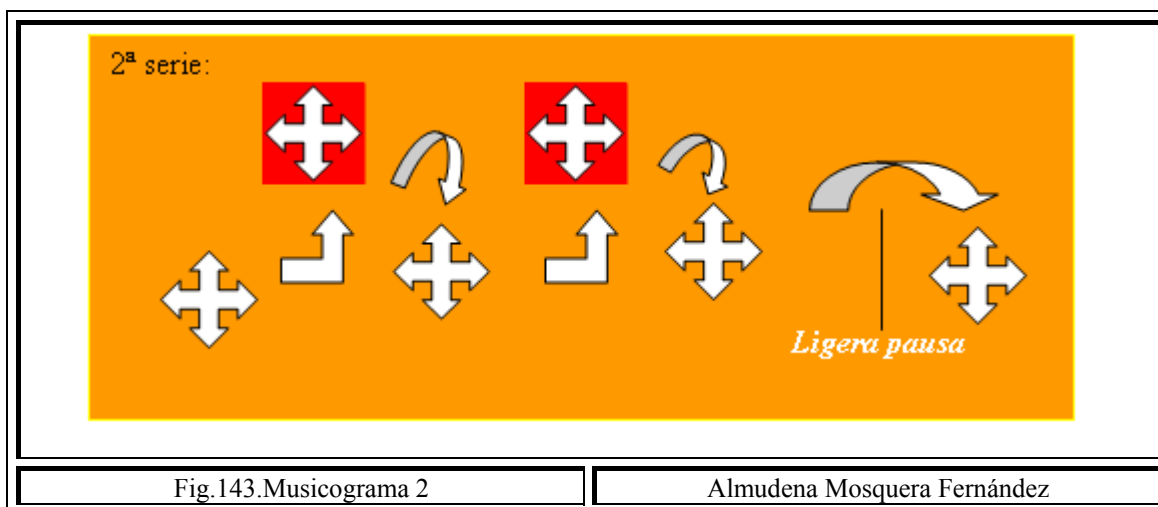


Fig. 143. Musicograma 2

Almudena Mosquera Fernández

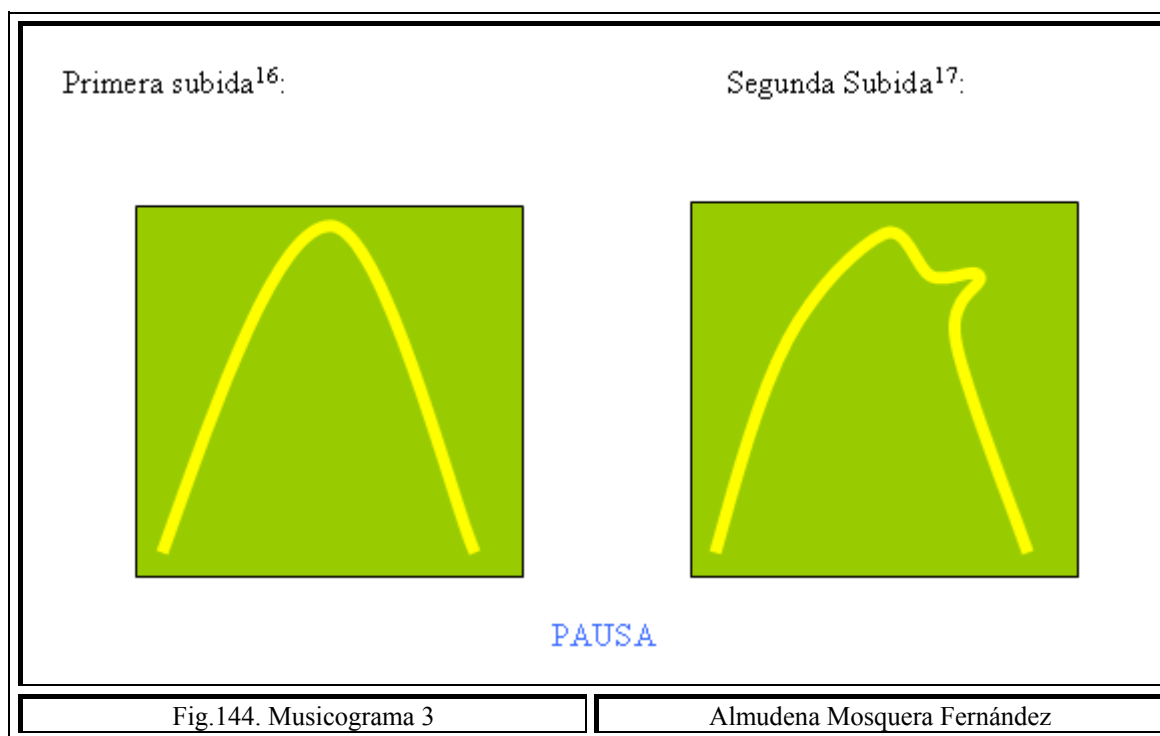
Una vez que acaban estas dos series, vemos a un personaje acercándose que viste capa larga y tiene pelo y barba blanca, contrasta, de alguna manera, con la oscura pintura de sobrios tonos dibujando con ello una pincelada de luz en tal estampa¹⁸³.

Esta aparición viene acompañada musicalmente por una escala que asciende y desciende con cierta precipitación, dos veces, cuando se detiene el personaje, la precipitación anterior da paso a parte de aquella serie de sonidos que encabezaban los primeros segundos, en esta ocasión, no se llegan a completar las dos series.

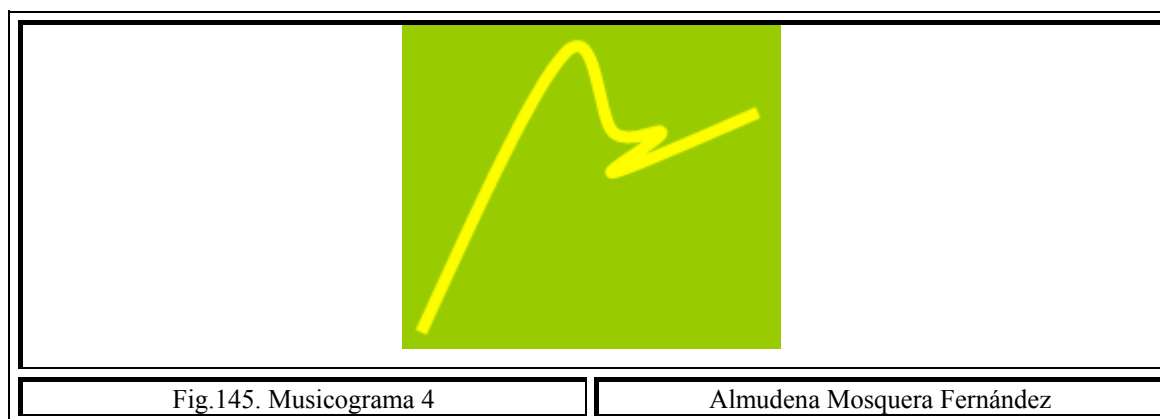
Si observamos el siguiente cuadro podemos acercarnos, simbólicamente, a las subidas y bajadas de la escala anteriormente comentada:

¹⁸² La modificación se produce en el segundo sonido, lo hace más agudo que en la anterior, coincidiendo en altura con el tercero de la misma serie, no desvía nuestra atención este cambio, al contrario, al remarcar la altura aguda lo que hace es agudizarla precisamente.

¹⁸³ “En Privet Drive nunca se había visto un hombre así”. ROWLING, . *Op.Cit.*, p.15



La primera subida¹⁸⁴ y la segunda subida¹⁸⁵ van a dar a una pausa. Al igual que en la anterior intervención musical, estas series también se repiten. En dicha repetición, en la segunda subida, se observa la siguiente transformación¹⁸⁶:



¹⁸⁴ Subida ascendente con idéntica caída, a continuación de la misma una pausa y siguiente subida.

¹⁸⁵ Hay un cambio en el descenso con respecto a la anterior, es casi imperceptible, pero sin duda tiene una intención clara de romper la linealidad que encabezaba la anterior.

¹⁸⁶ Precisamente esta ligera pero notable modificación es previa a la aparición del personaje que entra en escena, la línea melódica es ascendente, chocando directamente su último sonido con el rostro de éste, en mi opinión, este cambio realza la entrada dándole más ímpetu a la misma, que si, por el contrario descendiese, perdería fuerza, restando con ello emoción, decir también que el timbre en la segunda repetición ha cambiado, suena más grave y profundo a la vez.

Se ha puesto de relieve un forma más de exponer aspectos de lenguaje musical pero no podemos cerrar este capítulo, dado que hemos hablado de personajes principales, espacios, colegios, familias...De los profesores. En estas primeras pinceladas precisamente aparece la alusión a los docentes, en cuanto al profesor Dumbledore:

Era mago, alto, delgado y muy anciano, a juzgar por su pelo y barba plateados, tan largos que podría sujetarlos con el cinturón. Llevaba una túnica larga, una capa color púrpura que barría el suelo y botas con tacón alto y hebillas. Sus ojos azules eran claros, brillantes y centelleaban detrás de unas gafas de cristal de media luna. Tenía una nariz muy larga y torcida, como si la hubiera fracturado alguna vez¹⁸⁷.

Y su afición a la música queda reflejada en :

Actualmente director de Hogwarts. Considerado por casi todo el mundo como el más grande mago del tiempo presente, Dumbledore es particularmente famoso por derrotar al mago tenebroso Grindelwald en 1945, por el descubrimiento de las doce aplicaciones de la sangre del dragón, y por su trabajo en alquimia con su compañero Nicolás Flamel. El profesor Dumbledore es aficionado a la música de cámara y a los bolos¹⁸⁸.

De la profesora McGonagall, la escritora la describe de la siguiente forma:

Mujer de aspecto severo que llevaba gafas de montura cuadrada, que recordaban las líneas que había alrededor de los ojos del gato. La mujer también llevaba una capa, de color esmeralda. Su cabello negro estaba recogido en un moño¹⁸⁹;

Y otras incursiones :

- directora adjunta del colegio Hogwarts de magia¹⁹⁰
- Tenía un rostro muy severo y el primer pensamiento de Harry es que se trataba de alguien con quien era mejor no tener problemas¹⁹¹

¹⁸⁷ ROWLING, *Op. Cit.*, p. 15.

¹⁸⁸ ROWLING, *Op. Cit.*, p. 90.

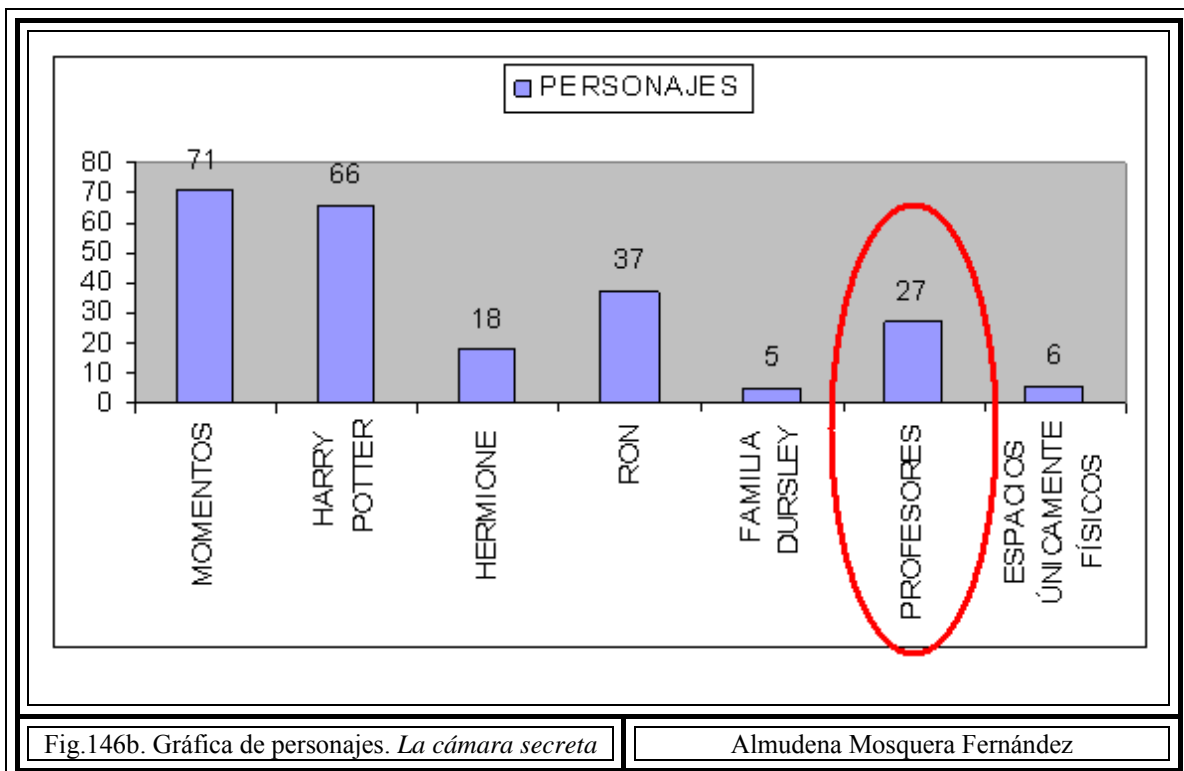
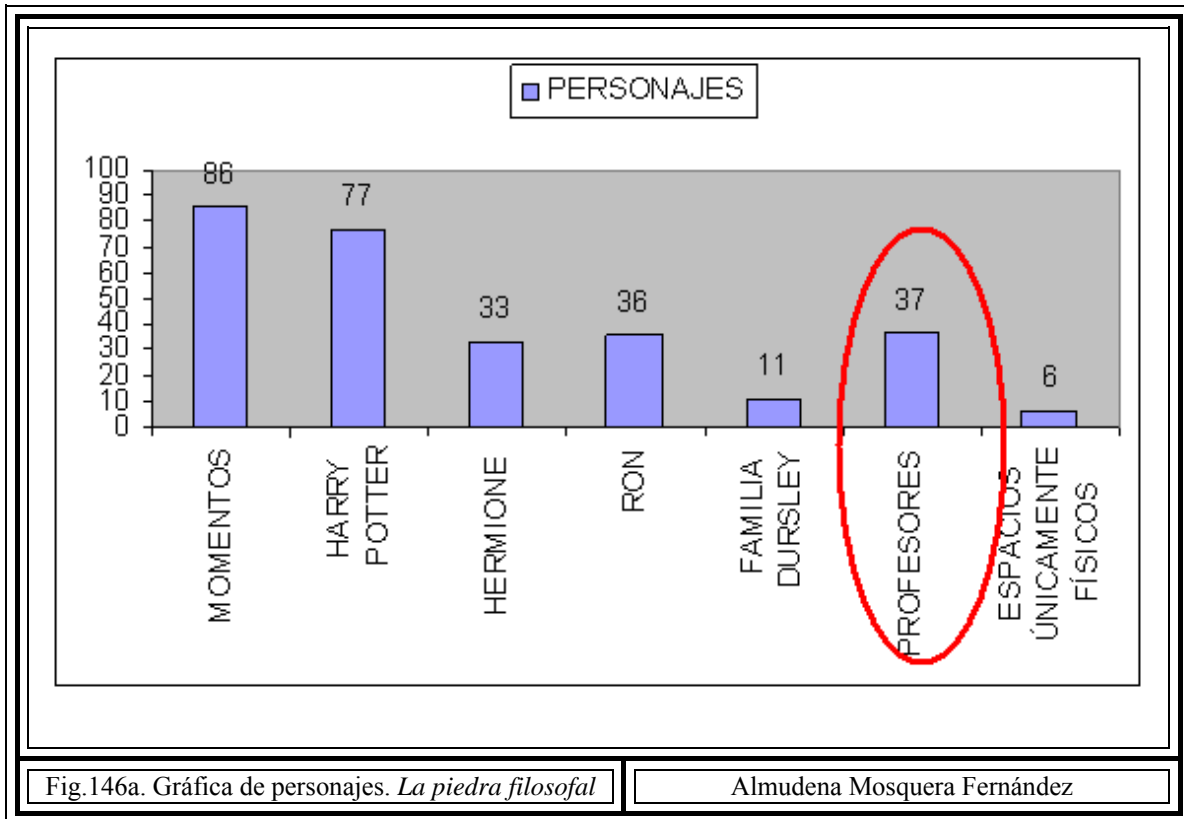
¹⁸⁹ ROWLING, *Op. Cit.*, pp. 15-16.

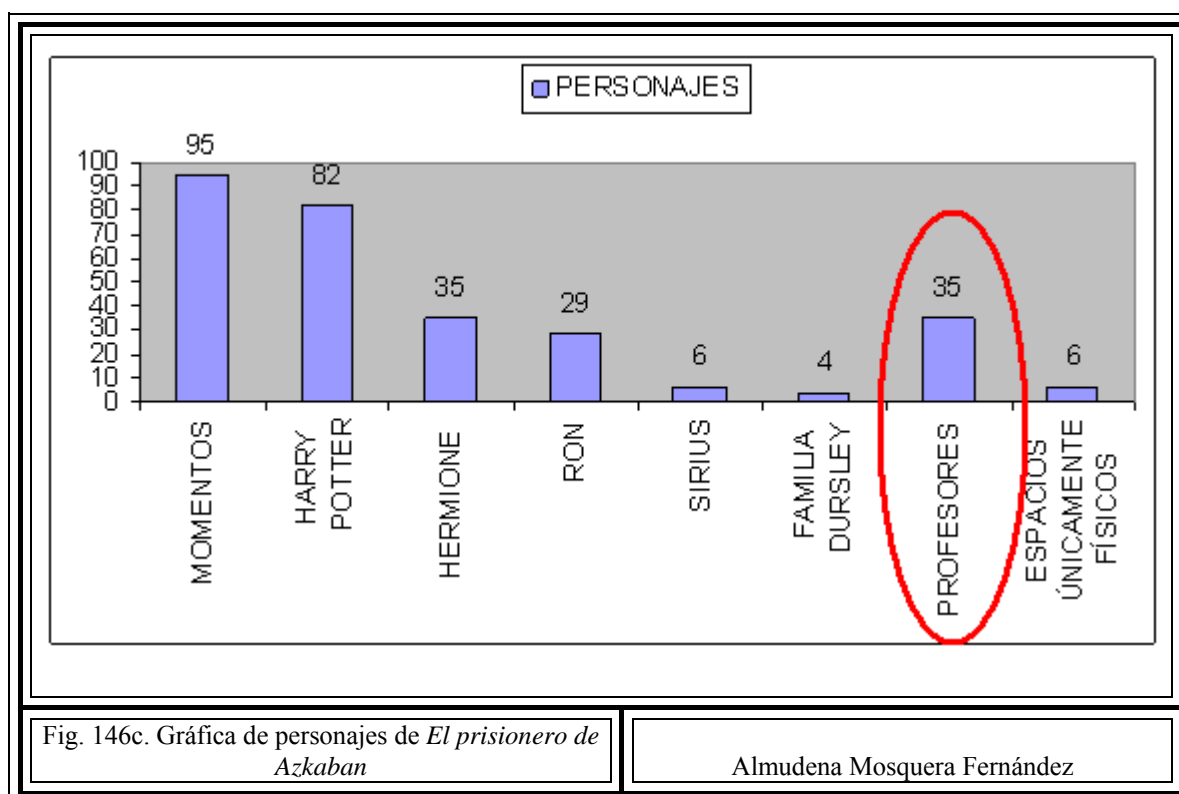
¹⁹⁰ ROWLING, *Op. Cit.*, p. 50.

¹⁹¹ ROWLING, *Op. Cit.*, p. 99



Veamos la importancia de los docentes en la saga de Harry Potter:





Es evidente por los números que manejamos en las incursiones musicales secuenciadas en la que aparecen docentes, está en uno de los grupos que más se ha dotado instrumentalmente así como de forma literaria la escritora ha dedicado detalles para poner de relieve en el cine a los profesores, el compositor le adjudica un peso especial musicalmente hablando. Esta relación provoca en nosotros que no podamos evitar hacer alusiones a la vida real en circunstancias que ocurren a Harry, a nivel académico en el que ni la magia ni su fantasía le salva sino su bondad e inteligencia ¿ No es suficiente para que nosotros, los docentes del siglo XXI nos preguntemos como es la escuela que estamos formando? Los valores que hay en esta obra son muchos y la música a través de la literatura y el cine nos puede ayudar a conocerlos.

Aplicación didáctica

A través de los textos como referencia y relacionando momentos musicales antes descritos podemos establecer el siguiente modelo de ficha:

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	A través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	A través de las relaciones matemáticas a la hora de profundizar en el análisis musical
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música final, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	Escalonar la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Criterios de evaluación	Según se acuerde en el departamento de música pero teniendo un porcentaje adecuado para evaluar en competencias en relación con los contenidos dados que estará comprendido entre un 20% y un 50%, en cada evaluación.
Fig. 147. Modelo de aplicación didáctica 11	Almudena Mosquera Fernández

Búsqueda de un aspecto musical a destacar en el fragmento a través de otras fuentes de algunos de los ejemplos expuestos

Como actividades añadidas, podemos sugerir el contrastar algunos de los momentos con obras del compositor musical John Williams tratando de llevar a cabo los esquemas y modelos que configuran nuestras propuestas didáctico musicales¹⁹².

De las obras trabajadas se pueden llevar a cabo elaboraciones, de forma original, de la plasmación de lo visto, a través de musicogramas y puzles musicales, teniendo en cuenta la información trabajada¹⁹³.

¹⁹² Podemos tomar una referencia inicial en MARTÍN SÁNCHEZ, David. “Aspectos analíticos del sinfonismo de John Williams”. OLARTE MARTÍNEZ, Matilde (ed). *La Música en los medios audiovisuales. Algunas aportaciones*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2009, pp. 443-58.

¹⁹³ En el trabajo de tesis doctoral de MARTÍN FÉLEZ, David. *La banda sonora en las producciones audiovisuales infantiles y su aplicación en educación infantil, primaria y secundaria. Una propuesta de investigación-acción*. Dirigida por Jose Luis Aróstegui Plaza. (Universidad de Granada, 2010). Se nos presentan muchas fichas técnicas que facilitan los datos de películas y la localización de las mismas y que puede ser de gran utilidad a la hora de buscar material cinematográfico.

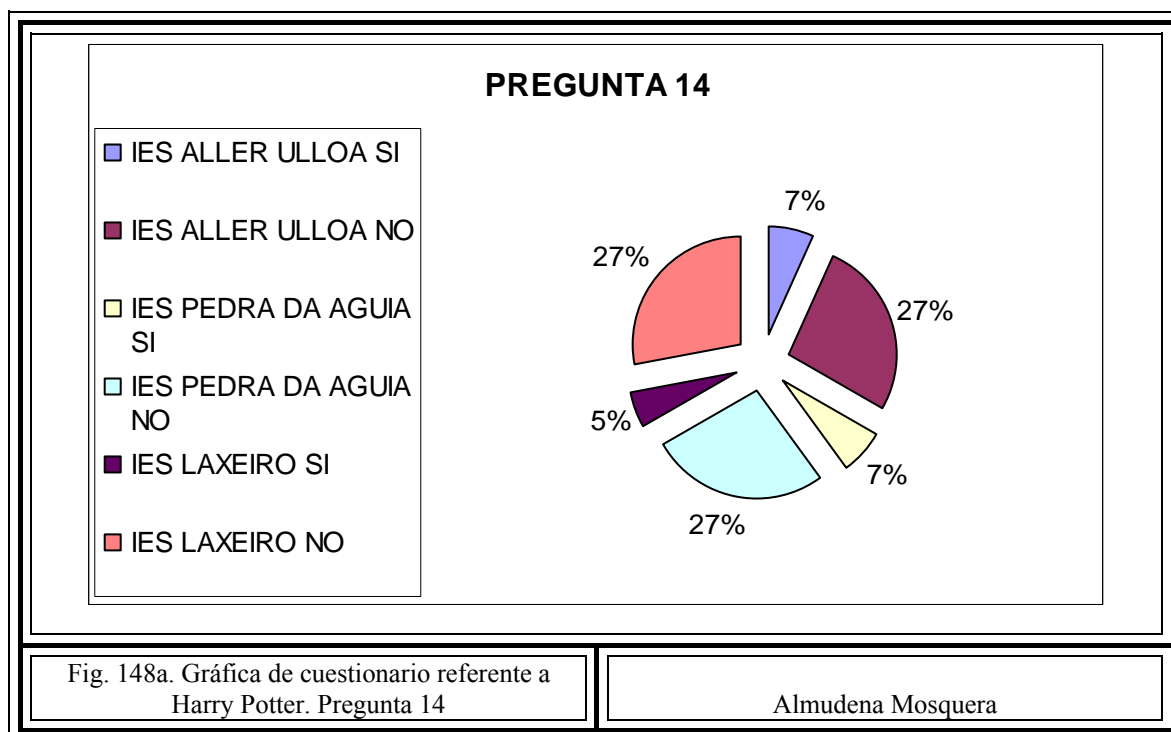


4.3 RELACIÓN DE HARRY POTTER CON EL CUESTIONARIO

En los trabajos de campo realizados sobre este aspecto¹⁹⁴, en referencia a la autora J. K. Rowling obtuvimos los siguientes resultados:

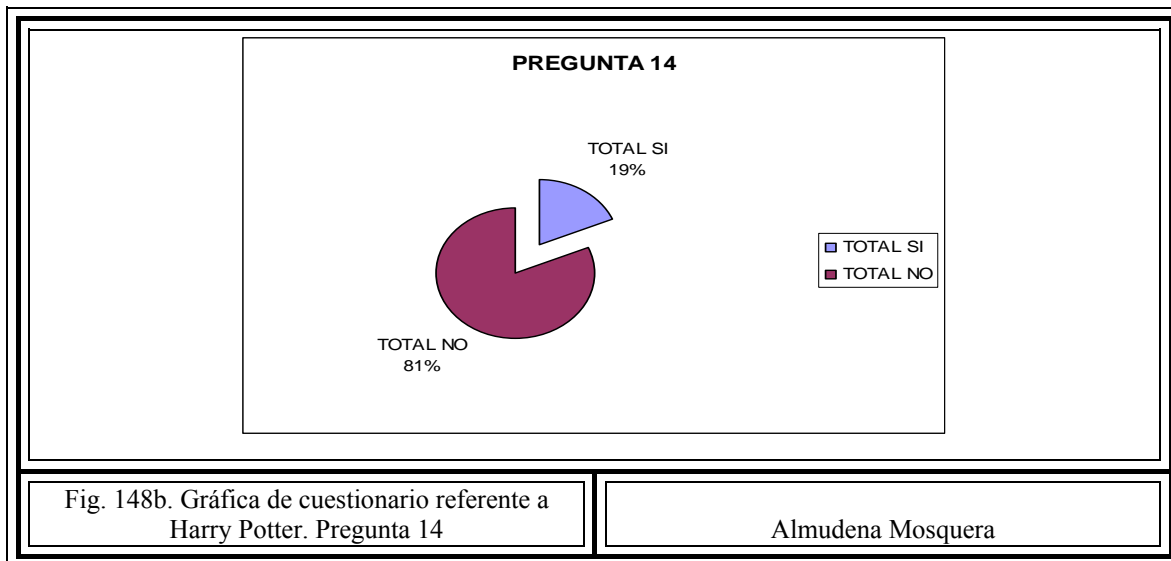
A la pregunta 14: ¿ Conoces algún aspecto de la vida de Harry Potter?

Por centros:



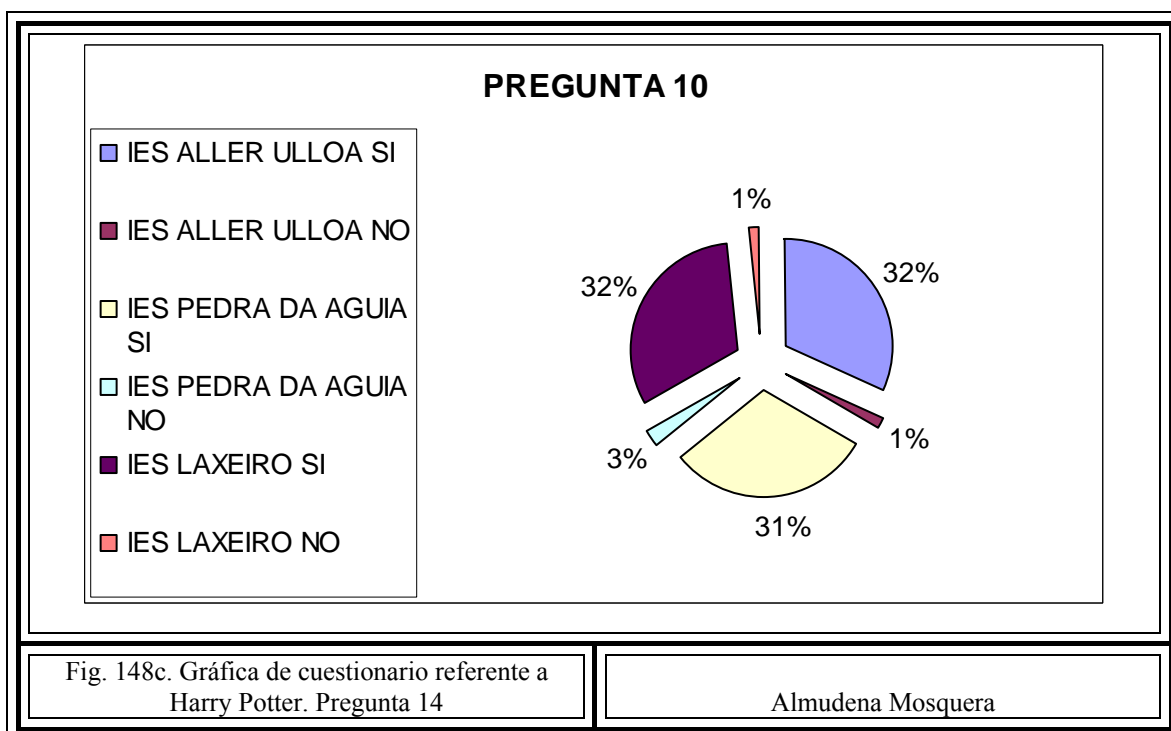
El máximo porcentaje lo hallamos en la respuesta no aunque viendo los totales sin duda muy significativo si tenemos en cuenta que no ocurre lo mismo con la figura de Harry Potter que ella misma creó, por centros:

¹⁹⁴ Como ya hemos indicado, realizado en octubre del 2010 en los centros educativos siguientes: IES Laxeiro, IES Pedra da Aguiá e IES Ramón María Aller Ulloa. Aspecto comentado en el capítulo primero del cuerpo de la tesis.

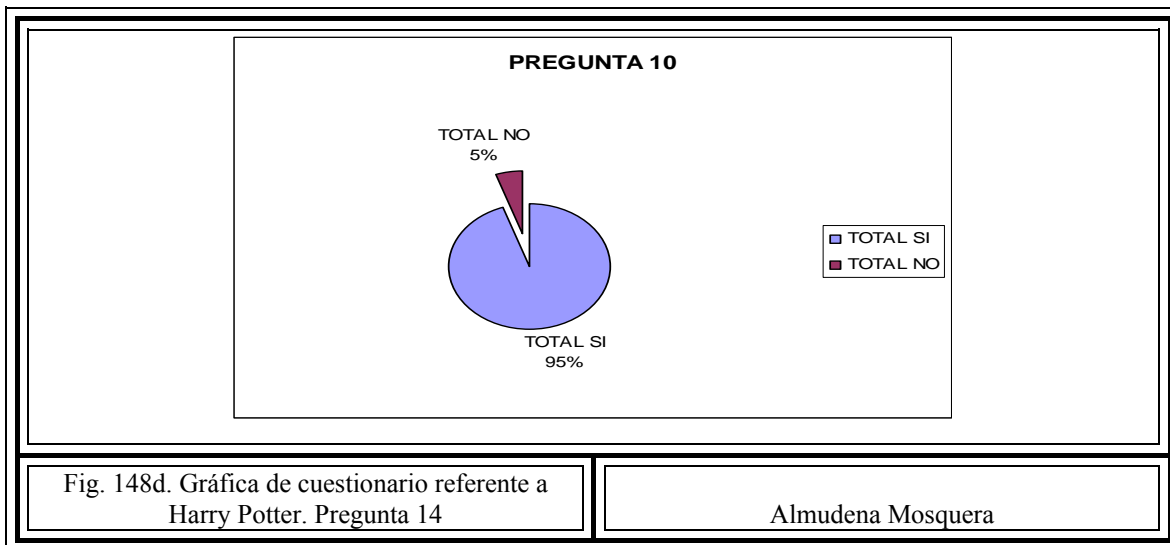


En cuanto a la figura de Harry Potter que comentábamos líneas atrás:

Pregunta 10. ¿ Conoces la figura de Harry Potter? Los resultados por centros son:



Que viéndolo en conjunto llama todavía más la atención, es el porcentaje más alto y con más similitud de todo el cuestionario:



Es evidente el desconocimiento de la autora de Harry Potter pero el reconocimiento de la figura que ésta creó ¿ Ayuda la práctica literario musical que presentamos a acercarse a una realidad del siglo XXI bajo la tinta de la autora y con los medios audiovisuales y didáctico musicales que imprimimos en ella?

4.4. GRÁFICAS APLICADAS A CUALIDADES DEL SONIDO EN HARRY POTTER

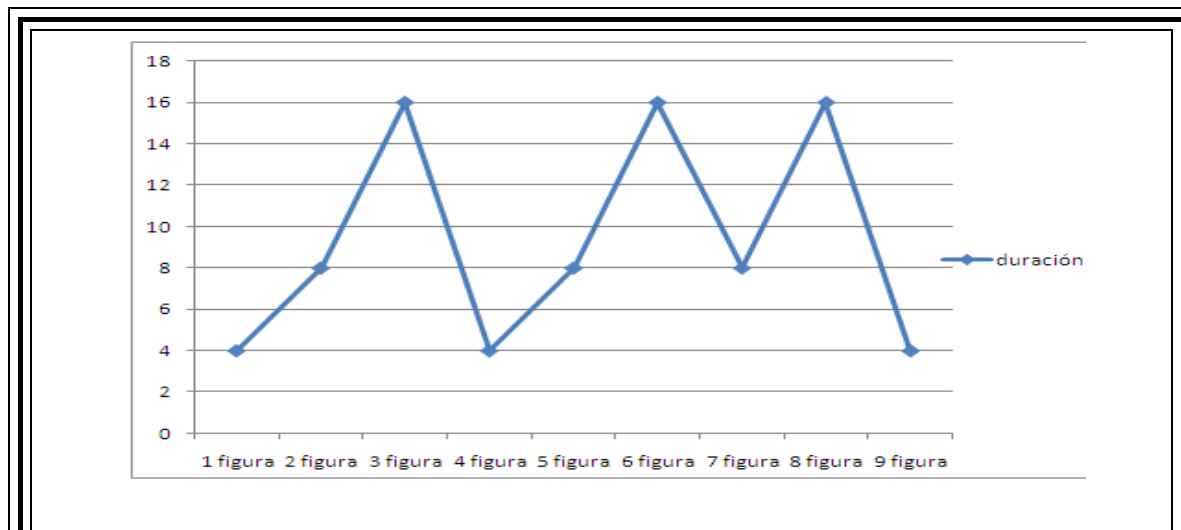


Fig.149a. Gráfica aplicada actualidad del sonido: altura. HOGWARTS C.1 Y C.2

Almudena Mosquera Fernández

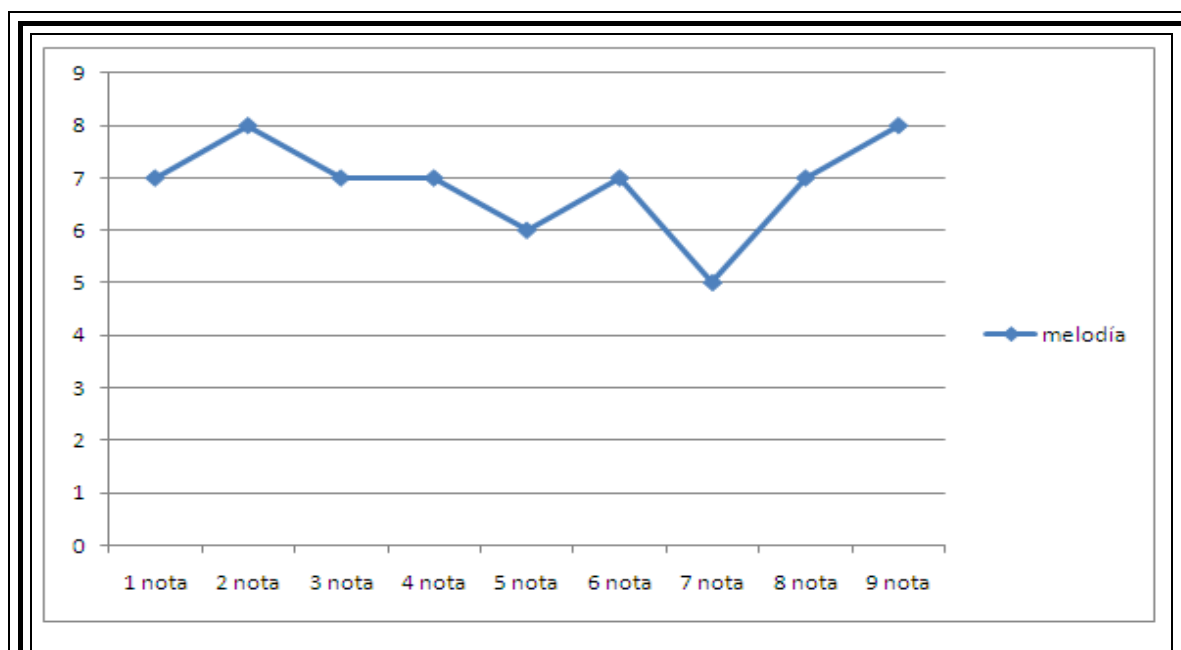


Fig.149b. Gráfica de la cualidad del sonido: altura. Callejón DIAGON C.1, C.2, C.8 y C.9.

Almudena Mosquera Fernández

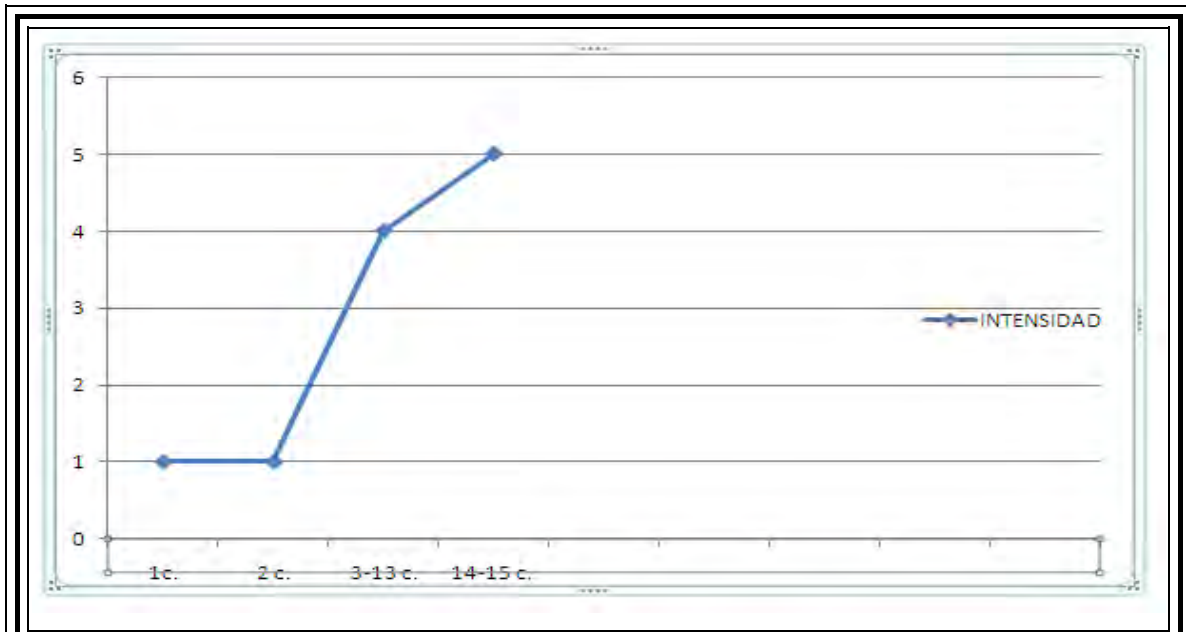


Fig. 149c. Gráfica para la calidad del sonido: intensidad. A window to the past 1-15), cap. 3

Almudena Mosquera Fernández

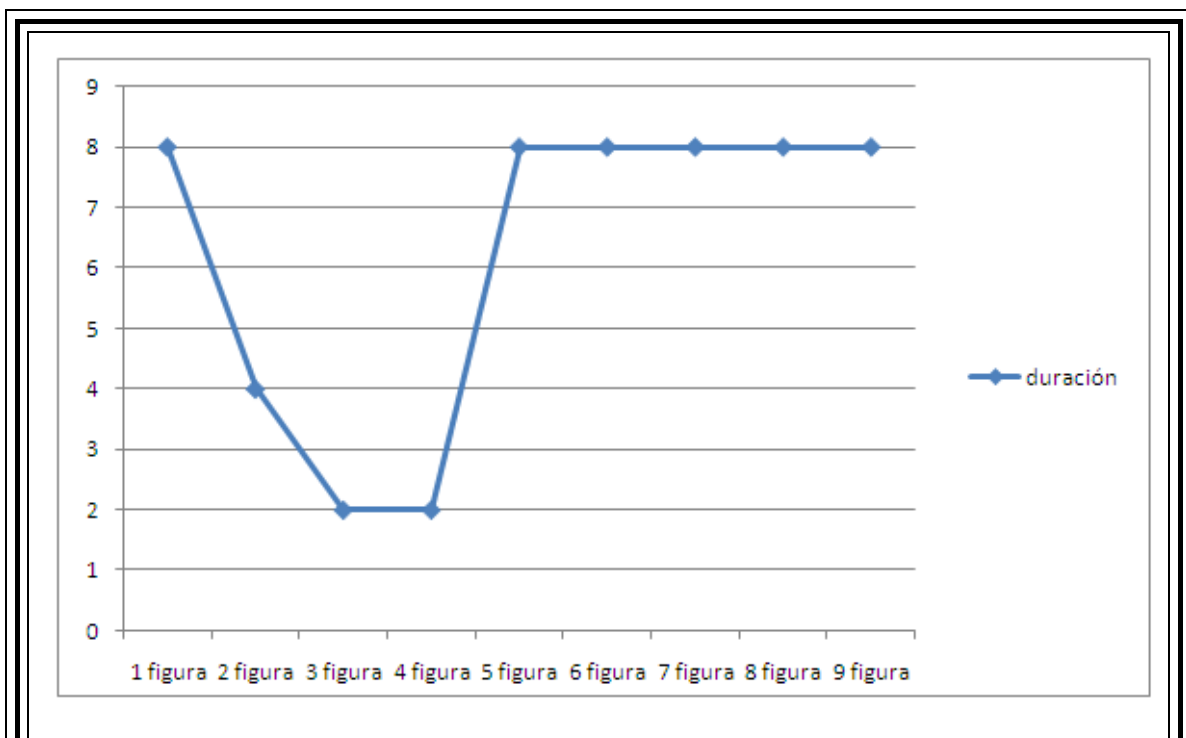
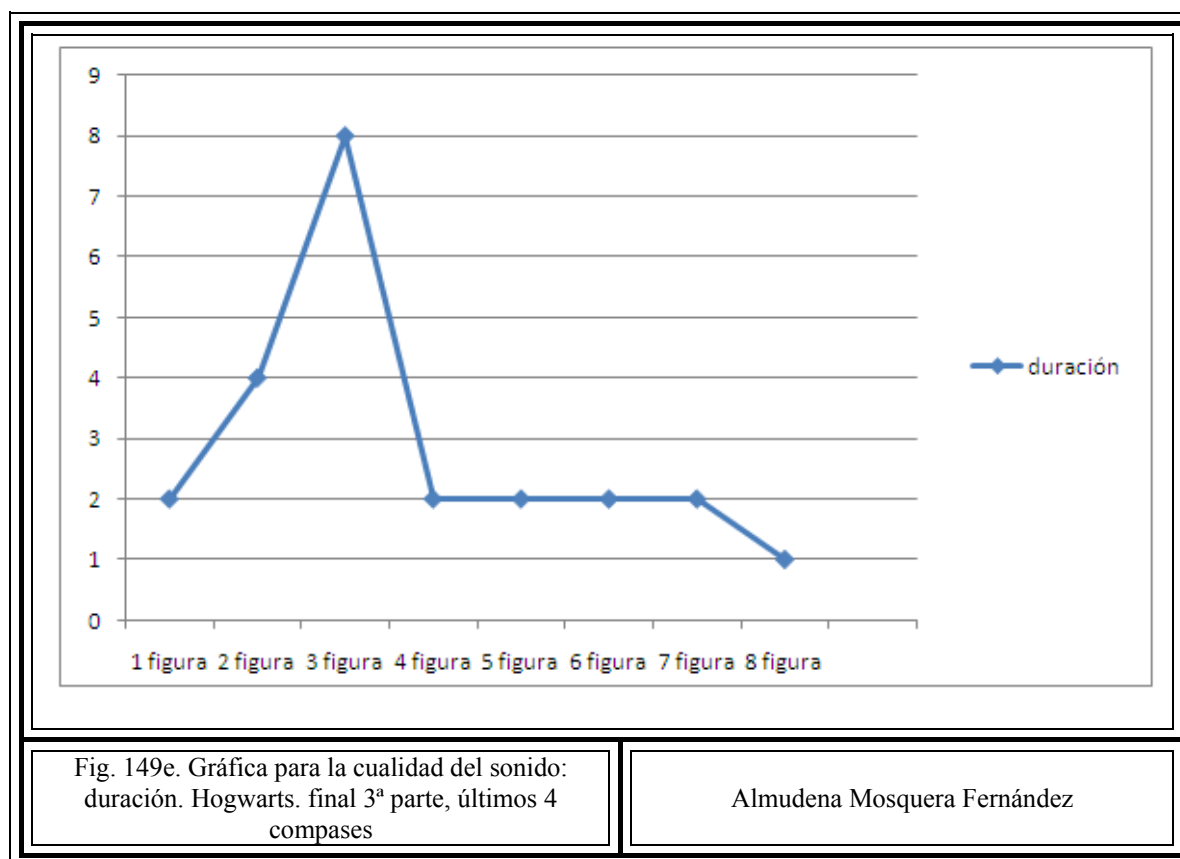


Fig. 149d. Gráfica aplicada a la calidad del sonido: duración. Hogwarts. Final 2ª Parte

Almudena Mosquera Fernández



A modo de apunte final cerramos este capítulo preguntándonos lo siguiente:

¿ A través de la escritora y del compositor de la banda sonora homónima de la creación literaria contribuimos al desarrollo al desarrollo de competencias?

La fantasía se ha puesto de relieve a través de personajes dibujados con un pincel que mira a los adolescentes y comprende sus problemas y lo plasma día a día a través de cada una de las páginas que configura la saga.

Lo audiovisual fundido al compás de un director que ha sabido coordinar las intervenciones audiovisuales con la dosis justa de protagonismo haciendo de cada personaje un mundo musical diferente sin dejar a un lado su faceta de construir un tema principal que a nadie deja impasivo y permite recordar musicalmente hablando a un fenómeno de masas: Harry Potter.



CAPÍTULO 5

EXPERIENCIAS DIDÁCTICO MUSICALES EN EL IES





EXPERIENCIAS DIDÁCTICO MUSICALES EN EL IES	CAPÍTULO
	5

5.1. APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA MUSICAL

Después de haber hecho un recorrido por propuestas didácticas que configuran experiencias musicales teniendo en cuenta el currículo del área de música en la educación secundaria obligatoria, no podemos cerrar esta investigación sin presentar dos experiencias que ejemplifican las orientaciones teóricas puestas de relieve a través de la práctica musical.

En una tesis doctoral sobre competencias centrado en sus aplicaciones en la práctica docente se recoge¹⁹⁵:

La práctica educativa debe enfilarse su energía en la adecuación y transformación de contextos (familiares, escolares, socio-culturales) que brinden la posibilidad a los estudiantes de configurar su identidad y consolidar relaciones equilibradas consigo mismo y con los otros.

Sin embargo, una intervención de este tipo representa un reto de grandes dimensiones que incluso desborda la acción de los educadores. Una intervención educativa que se oriente en esta dirección requiere necesariamente trascender el aula, apoyarse en las familias y los contextos cercanos y de mayor influencia a la escuela. Demanda alimentar inteligencias y sensibilizar corazones con el fin de formar individuos y grupos humanos capaces de comprenderse y aceptarse.

Somos conscientes que cada una de las propuestas didácticas presentadas debe enfocarse de manera organizada y estructural para llevarla a cabo de una manera coherente en la práctica educativa, más concretamente en la práctica musical. Son muchos los factores que determinan la consecución de las mismas pero que van encaminadas a desarrollar dos de los bloques de contenidos que forman parte de nuestro

¹⁹⁵ MORALES MANTILLA, Sandra Milena. *Educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural*. Universidad de Valencia. 2007, p. 204.
Disponible en red en <http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0520108150238//morales.pdf> [Consultado el 8 de julio del 2009].



currículo y que encajan perfectamente en lo que nosotros presentamos en estudio de investigación¹⁹⁶:

Del bloque 2, la interpretación y estableciendo comparación con lo que presentamos, vamos a destacar los siguientes :

* Las características de la voz y de la palabra como medios de expresión musical. Habilidades técnicas e interpretativas, exploración y descubrimiento de las posibilidades de la voz como medio de expresión musical.

* Los instrumentos y el cuerpo como medios de expresión musical: características genéricas y formales.

* Agrupaciones vocales e instrumentales en la música de diferentes géneros, estilos y culturas. La interpretación individual y en grupo.

* Práctica de piezas musicales aprendidas a través de la memorización y de la lectura de partituras.

* Las grafías y otras formas de notación musical, convencionales y propias, empleadas como expresión musical.

* Conocimiento y empleo de las tecnologías de la información en la interpretación y grabación de piezas musicales.

* Práctica de la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación.

* Exploración de las posibilidades de diversas fuentes sonoras y práctica de habilidades técnicas para la interpretación.

* Práctica de las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención al director/a y a los/as intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto.

* Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo y la aportación de las ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.

* Aceptación y predisposición para mejorar las capacidades técnicas e interpretativas propias y respeto ante otras formas de expresión.

Desde un primer momento y conscientes de la importancia de la voz, aprovechamos este proyecto para desarrollar las posibilidades que ofrece este instrumento y posibilitar a los alumnos explorar en sus capacidades interpretativas desde un cuidado y uso de la misma.

El acompañamiento con instrumental orff fue paulatino, a medida que íbamos poniendo una base sólida con alumnos que seguían perfectamente la partitura y el ritmo musical añadíamos alumnos con alguna dificultad que encontraban en ellos el apoyo necesario para desarrollar sus posibilidades y adaptarse al conjunto musical.

Nuestra intención pasó inicialmente en formar grupos pequeños que a medida que iba desarrollándose el proyecto aumentó considerablemente. Para potenciar voces que

¹⁹⁶ Traducción personal de la *Lexislación de la Educación Secundaria Obligatoria, Op.Cit.*, pp. 162-63.

destacaban por sus cualidades tímbricas, decidimos a la hora de interpretar las estrofas darle un protagonismo especial a algunas de ellas, teniendo en cuenta no solo nuestra percepción individual sino en primera instancia la de los compañeros y después la del técnico de sonido que vino a grabar el tema.

Una de las pautas que seguimos fue el desarrollo de la capacidad memorística centrada en el texto y profundización del lenguaje musical presente en el proyecto musical que estamos representando.

El hecho de estar en contacto con un estudio de grabación ha posibilitado el acercamiento a aspectos de tecnología presentes en los bloques de contenido y que a veces carecen de realismo al no poder vivenciar y acercarnos a mecanismos de grabación¹⁹⁷.

Y del Bloque 3, la creación:

- * La improvisación, la elaboración de arreglos y la composición como recursos para la creación musical en todas sus vertientes; elaboración de arreglos de canciones y piezas instrumentales, con acompañamientos sencillos y la selección de distintos tipos de organización musical.

- * Composición individual o en grupo de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de elementos y recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula.

- * Fomento da sensibilidad estética, desenvuelta a través de la comprensión e interiorización de la música.

- * Empleo y conocimiento de los recursos necesarios para la conservación y la difusión de las creaciones musicales propias y ajenas.

- * Utilización de las tecnologías de la información en los procesos de creación musical.

Partiendo de la base que teníamos que innovar en el tema y centrarnos en aspectos que pertencían a la naturaleza, nos servimos de fragmentos de la obra de Emilia Pardo Bazán en *Los Pazos de Ulloa* y *La madre naturaleza*, de la misma autora, para refrescar el discurso literario y llevarlo de esa manera a la construcción escrita dentro del plano musical.

¹⁹⁷ La cercanía de alumnos de música a mecanismos de grabación puede complementarse en la comunidad de Galicia con una visita guiada a una colección personal que tiene un particular, vecino de Leiro, villa de Ourense y que también cuenta con instalaciones de cine 3D. Dicha actividad la propusimos para el departamento de música en planificación de actividades musicales para el curso académico 2010-2011 y que se llevará a cabo el 17 de febrero del 2011. Esta exposición cuenta con fonógramos, gramófonos, pianos mecánicos, fotos antiguas de carteleras de cine... Un panorama especialmente atractivo con el que podemos completar nuestro discurso y práctica musical.



Las aportaciones a la letra se hicieron de forma individual en un primer momento para ser objeto de debate grupal y poder concretar de una manera más clara la línea a seguir. Potenciando la capacidad literaria encontramos la base para crear sobre ella arreglos instrumentales y vocales que partían de la individualidad del docente y se extendieron al colectivo del alumnado de forma gradual.



5.2 PRIMER EJEMPLO: *AZUL E VERDE ENNEGRECIDOS*

Ámbito de aplicación ¹⁹⁸

Este proyecto se desarrolló en el curso académico 2007-2008 en el centro I.E.S Pedra da Aguiá en A Ponte do Porto, Camariñas, a través de un concurso musical que se desarrollaba en la comunidad autónoma de Galicia y en la que estaban convocados todos los centros de Primaria y Secundaria de dicha comunidad.

Las bases del concurso tenían una relación directa con el área de música dado que una de las condiciones de presentación consistía en presentar una canción, letra y música, inéditas y desarrolladas de forma individual o grupal, bajo la supervisión de un docente.

El atractivo inicial que supuso tenía que moldearse para conseguir una estructura formal y focalizándolo en aspectos que desarrollábamos en nuestra práctica docente diaria.

La unión de literatura y música posibilitaba la puesta en marcha de prácticas que señalamos en los capítulos tres y cuarto del presente estudio de investigación a la vez que contribuía con su desarrollo a la adquisición de competencias.

Presentada y aceptada en dirección nuestra participación en dicho concurso nos propusimos llevar a cabo un proyecto ambicioso que sirviera de base para futuras experiencias didáctico musicales.

A. Relación de la realidad educativa con la realidad actual. Bases metodológicas.

Procesos de aprendizaje

Desde lo general a lo específico hemos tenido en cuenta el proceso de aprendizaje que iba a llevarse a cabo a través del siguiente proyecto y siguiendo esta línea encontramos aspectos que iban acordes con los siguientes apartados ¹⁹⁹:

¹⁹⁸ MOSQUERA FERNÁNDEZ, Almudena. *Azul e verde ennegrecidos*. Código de la obra SGAE 9.035.156. Código ISWC T-042.532.715-6 .CAE/IPI 543.263.171. Copyright 2007.

¹⁹⁹ BERNARDO CARRASCO, J. *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp, 1991, pp. 23ss..



1. Principio de pequeñas dosis. El alumno aprende mejor cuando el aprendizaje se cumple gradualmente. Las estrategias de aprendizaje que iremos desarrollando serán susceptibles de fraccionamiento y, en consecuencia, de gradación en cuanto a dificultades.
2. Principio de la respuesta activa. El alumno aprende mejor si tiene que responder a cuestiones relativas a lo que está estudiando. El hecho de que se pretenda una vinculación efectiva entre lo que se estudia y el bagaje sonoro del alumnado hace que la respuesta activa encuentre un camino perfecto por el que vehicular los contenidos de rango conceptual inmanentes a la propia materia.
3. Principio de evaluación inmediata. El alumno aprende mejor cuando puede verificar, inmediatamente, la exactitud de su trabajo. Es el caso de la tipología de contenidos que se presentarán en el próximo capítulo, muy apropiados para retroalimentar el trabajo futuro a través de la eficacia evaluadora del presente.
4. Principio de la velocidad propia. El estudiante aprende mejor cuando puede estudiar según su propio ritmo, lento o rápido, conforme a sus posibilidades y a su voluntad de trabajo. Aunque pudiera parecer complejo, en realidad las prácticas que se diseñarán buscarán el respeto por los diferentes ritmos de trabajo y capacidades, ya que la labor cooperativa en un ambiente de intercambio será un elemento primordial.
5. Principio del registro de resultados. El aprendizaje se hace más eficiente si el estudiante va conociendo sus progresos y sus errores. En cuanto a estos últimos, una vez identificados, él puede efectuar revisiones para eliminarlos. Los planteamientos didácticos basados en la reiteración de visionados, puestas en común y búsqueda de alternativas potenciarán el éxito de este principio en las aplicaciones que postulamos.
6. Principio de los indicios o insinuaciones. Cuanto menos yerra el alumno, mejor: de ahí la conveniencia de ofrecer indicios, sugerencias e insinuaciones que conduzcan a respuestas acertadas. La concepción general de la enseñanza musical con un referente audiovisual se fundamenta, entre otros parámetros, en el papel orientador y participativo del docente, quien habrá de tener claro desde el primer instante las posibilidades de los procedimientos que lleva a cabo.
7. Principio de la redundancia. El aprendizaje se realiza y se fija mejor cuando el asunto desconocido es asociado con uno conocido o, asimismo, si se dan repeticiones; de ahí la preocupación de asociar lo nuevo a lo viejo y de repetir todo constantemente. Son comunes las vinculaciones entre músicas en principio desconocidas por los alumnos pero escuchadas inconscientemente a través de los medios audiovisuales que dan lugar a aplicaciones pedagógicas concretas. Explotar esta faceta es otra de las grandes virtudes del método audiovisual.
8. Principio del éxito. El alumno, al advertir que está progresando, esto es, que está obteniendo éxito en sus estudios, se interesa más por los mismos y se siente motivado para seguir estudiando. La consecuencia última es un fin forjado a través de medios igualmente exitosos. Engarzar con la



significatividad musical supondrá facilitar posteriores realizaciones de similar fundamento y estructura.

Las planificaciones que estipulamos para llevar a cabo los procesos literarios y musicales y su consecuente creación están en consonancia con la dosificación gradual de las dificultades encontradas. Existía una relación directa con mecanismos de trabajo llevados a cabo en las obras literarias de Emilia Pardo Bazán y J. K. Rowling por lo que la facilidad con la que estábamos acostumbrados a comentar analizar textos facilitaba el desarrollo individual y grupal cara la orientación de la creación musical e interpretación del mismo.

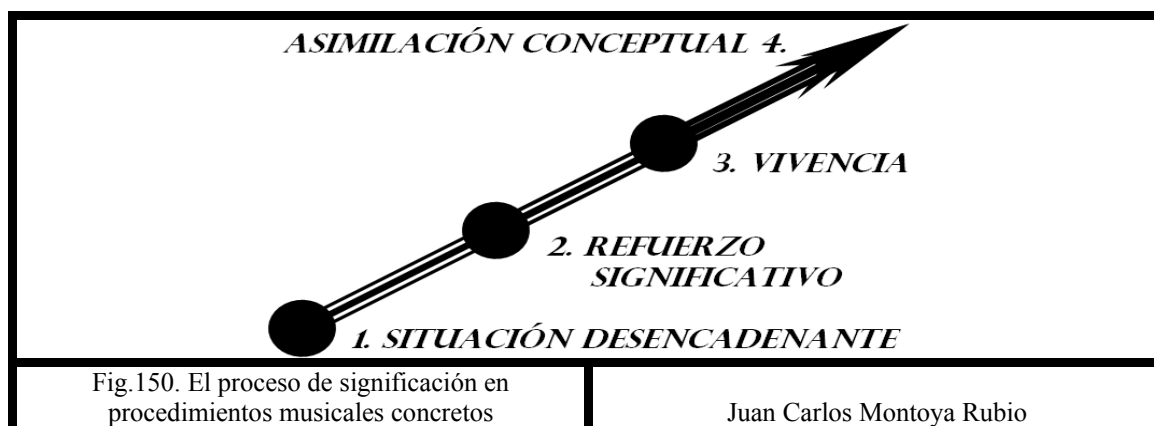
Cronológicamente hablando nos organizamos para cumplir las fases estipuladas en el concurso salvando el aumento de tiempo en su práctica dada la grata sorpresa de la suma constante de alumnado al proyecto.

Lo que en un principio se había dirigido a un grupo voluntario de alumnos que tenían un gusto especial por la interpretación musical se extendió a 102 alumnos de los cursos comprendidos entre 2º y 4º de educación secundaria obligatoria. Cabe recordar que la no presencia en este proyecto de cursos de 1º de la ESO responde a que la materia de música en la comunidad autónoma de Galicia no se imparte en este nivel.

B. Primera fase: toma de contacto

Una vez que presentamos el proyecto de concurso del tema en las aulas supimos que teníamos un largo que camino por delante si verdaderamente queríamos que fuese un ensayo práctico de las competencias llevadas al máximo exponente. En la línea de asimilar los conceptos que íbamos a trabajar relacionados en un primer momento los contenidos musicales, buscando un modelo de aplicación que acomodase el aprendizaje a través de la vivencia personal de cada alumno con respecto a la actividad que queríamos desarrollar. Hablamos de una asimilación conceptual que se obtiene siguiendo unos pasos que van en concordancia con lo que aquí señalamos²⁰⁰:

²⁰⁰ MONTOYA RUBIO, Juan Carlos. *Op.Cit.*, p. 121.



Con respecto a este cuadro y de acuerdo con lo que en él se especifica queremos detallar la relación que establecemos con cada uno de los puntos:

1. Situación desencadenante: concurso de música.
2. Refuerzo significativo: cambio de actividad musical acorde con el calendario recogido en las bases del concurso. Potenciación positiva en la participación del mismo.
3. Vivencia: creación e interpretación del tema desde los inicios a la consecución y grabación del mismo.
4. Asimilación conceptual: el hecho de trabajar el tema desde un punto de vista literario, la creación y configuración de la letra del tema, confiere al proceso un trabajo en competencias que va en concordancia con el refuerzo y la contrucción de las mismas desde un punto de vista musical.

C. Segunda fase: iniciación del proyecto

En esta primera fase tomamos unas directrices generales que adoptamos siguiendo estas pautas:

1. TEMÁTICA: Después de escoger el tema de la naturaleza, focalizamos los acontecimientos actuales en referencia a la situación actual de la misma y centrándonos en concreto en la zona del alumnado: Camariñas.
2. TEXTOS: Trabajar textos en las clases de música que tienen que ver con el tema principal en cuanto a temática, para la elaboración de la letra de la canción. Independientemente de la participación total de los alumnos del aula.

3. **MÚSICA:** Seleccionamos la música que nos iba a servir de base de una serie de composiciones musicales e inéditas que cedíamos al alumnado de nuestro repertorio personal. Después de un consenso en el que decidimos el tema musical, teníamos ya un punto de apoyo a través del cual podíamos centrar nuestras inquietudes individuales, compositivamente hablando.

Como resultado de esta segunda fase y relacionando estos pasos con el trabajo en competencias veamos lo siguiente:

SEGUNDA FASE: PAUTAS		
Temática de naturaleza	Trabajo con textos	Decisión de un tema musical entre varios
COMPETENCIAS TRABAJADAS		
Competencia en el conocimiento e interacción del mundo físico	Competencia en comunicación lingüística	Competencia en autonomía e iniciativa personal.

Fig. 151. Contribución al desarrollo en competencias. 1.

Almudena Mosquera Fernández

En este cuadro podemos observar que en esta segunda fase de la preparación del tema a cada una de las pautas adoptadas le corresponde una competencia básica a través de la cual trabajamos.

La carga literaria no es una traba para la consecución de nuestros objetivos, al contrario, supone seguir trabajando en la misma línea que hemos marcado desde el comienzo en el estudio de investigación que presentamos.

D. Tercera fase: desarrollo del tema escogido y práctica musical

Estamos en el punto de la interpretación y creación, teniendo ya superada la segunda fase debemos avanzar en:

1. Práctica y ejecución del tema con la voluntariedad en ensayo si es necesario incluso fuera del horario lectivo.

2. Manejo de nuevas tecnologías relacionadas con las técnicas de grabación y utilización de programas informáticos de corte musical.
3. Relación directa de la práctica con estilos de música actuales.

TERCERA FASE		
Voluntariedad en la práctica	Informática musical	Estilos de música
COMPETENCIAS TRABAJADAS		
Competencia en el autonomía e iniciativa personal y la competencia para aprender a aprender.	Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital	Competencia cultural y artística

Fig.152. Contribución al desarrollo en competencias. 2

Almudena Mosquera Fernández

De nuevo establecemos una comparativa de lo trabajado, en esta tercera fase, con la competencia básica para desarrollar mediante la práctica musical el tema acotado, tanto en el plano literario como musical, en la fase anterior.

Análisis musical: azul e verde ennegrecidos²⁰¹

E. Adaptación y ubicación

La base que tomamos parte del siguiente tema:

<u>El mar y tú</u>	
<p>Caminaba descalza por la playa y escuchaba el murmullo de las olas que batían en las rocas y besaban la arena de mis pies. Y soñaba con ver entre las olas los recuerdos que tu imagen me inspiraban y sentía que ya me liberaba de esta esta pena de este dolor que ataba mis noches y mis días y en verdad la llama se apagara y ahora solo queda el recuerda de esta pena de este dolor y grité...</p> <p>Adiós, le decía al mar y a ti adiós tal vez, no debiera nunca enamorarme de ti, de tus ojos, de tu forma de reír me costará bastante acostumbrarme. y el mar, testigo del dolor que yo sentí al recordar las palabras y caricias que tenías lloró y con mis lágrimas el agua se juntó quiero y puedo acabar con esta pena.</p> <p>Adiós te digo con el mar, adiós amor...</p>	
Fig.153. Letra de la canción “El mar y tú”	Composición de Almudena Mosquera Fernández

A partir de esta fuimos generando, mediante un trabajo constante de comparación con los resultados que íbamos obteniendo insertando instrumental orff a la base melódica siguiente:

²⁰¹ MOSQUERA FERNÁNDEZ, Almudena. *Azul e verde ennegrecidos*. SGAE 9.035.156. ISWC T-042.532.715-6. CAE/IPI: 543.263.171.2007.



Azul e verde ennegrecidos

The image displays a musical score for the piece 'Azul e verde ennegrecidos'. The score is written on ten staves of music, each beginning with a treble clef and a common time signature (C). The music consists of a single melodic line. The first staff contains measures 1 through 4. The second staff starts at measure 5 and ends at measure 8. The third staff starts at measure 9 and ends at measure 12. The fourth staff starts at measure 13 and ends at measure 16. The fifth staff starts at measure 17 and ends at measure 19. The sixth staff starts at measure 20 and ends at measure 23. The seventh staff starts at measure 32 and ends at measure 35. The eighth staff starts at measure 36 and ends at measure 40. The ninth staff starts at measure 41 and ends at measure 45. The tenth and final staff starts at measure 46 and ends at measure 50. The notation includes various rhythmic values such as quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests and ties.



Fig.154. Música de *Azul e verde ennegrecidos* Almudena Mosquera Fernández



Estructura de la pieza:

General

Primera parte

Azul e verde ennegridos

Fig.155a. Estructura de la pieza
Azul e verde ennegridos c 1-17. 1ª estrofa

Almudena Mosquera Fernández

Segunda parte

Azul e verde ennegridos

Fig.155b. Estructura de la pieza
Azul e verde ennegridos c 17-20. 1ª estrofa

The image displays two identical systems of musical notation, each enclosed in a purple rectangular border. Each system consists of four staves of music in treble clef. The first staff of each system is labeled with the number 32. The second staff is labeled with 36. The third staff is labeled with 41. The fourth staff is labeled with 46. At the end of the fourth staff in each system, there is a red rectangular box highlighting the final notes of the piece. Below the caption, the author's name 'Almudena Mosquera Fernández' is printed.

Fig. 155b. Estructura de la pieza, *Azul e verde ennegrecidos*, c 18-49. Estribillo

Almudena Mosquera Fernández

Tercera parte:

Azul e verde ennegrecidos

Fig.155c. Estructura de la pieza, *Azul e verde ennegrecidos*, c 50-65. 2ª estrofa

Almudena Mosquera Fernández

Cuarta parte:

Azul e verde ennegrecidos

[title] 5

Fig.155d. Estructura de la pieza *Azul e verde ennegrecidos*, c. 66-92. Estribillo

Almudena Mosquera Fernández

ESTRUCTURA DE LA CANCIÓN			
A	B	A	B
Primera parte	Segunda parte	Tercera parte	Cuarta parte
Estrofa	Estribillo	Estrofa	Estribillo

E insertamos la letra, al todo de la composición, a medida que avanzábamos en la realización de la misma que es la siguiente. Facilitamos al lado la traducción en castellano para su mejor comprensión. Cabe señalar que en las bases del concurso nos indicaban que la letra tenía que ser en gallego:



Tema en gallego	Tema en castellano
<p>AZUL E VERDE ENNEGRECIDOS</p> <p>Terra meiga que engaiolas os sentidos cos teus campos, co teu mar, co teu rocío con feitizos misteriosos nos envolves non queremos verte máis chorar. As tuas bágoas de cinza camiñando por pradeiras que antes verdes se lucían tinguindo dun traxe de acibeche que semella loito de por vida.</p> <p>Adeus, lle dicía ó mar e a ti adeus tal vez, non debera nunca namorarme de ti, desas ondas desa forma de vivir tratarei de inventar unha paisaxe que nos una adeus ás estrelas que decoran a túa tez e a esa lúa que susurra entre as rochas vernizadas de ti desas ondas desa forma de vivir quero e poido acabar con esta pena.</p> <p>Azul e verde son na miña terra pinceladas dos que calan e asentan, pero azul e verde son se ti o queres as verbas dunha historia. Desta terra feiticeira que é Galiza que da vida dende as augas afundidas que sente, que se amola e que nos pide agarimo e algo de atención.</p> <p>ADEUS, LLE DICÍA O MAR...</p> <p>...dos suspiros mariñeiros que pediu, o lume adoecido.</p>	<p>AZUL Y VERDE ENNEGRECIDOS</p> <p>Tierra de brujas que enjaulas los sentidos con tus campos, con tu mar, con tu rocío con los hechizos misteriosos nos rodeas no queremos verte llorar más. Tus lágrimas de ceniza caminando por praderas que antes se lucían verdes tiñendo de un traje negro que parece luto para toda la vida.</p> <p>Adiós, le decía al mar y a ti adiós tal vez, no debiera nunca enamorarme di ti, de esas olas de esa forma de vivir voy a tratar de inventar un paisaje que nos una adiós a las estrellas que adornan tu piel y a esa luna que murmulla entre las rocas barnizadas de ti, de esas olas de esa forma de vivir quero y puedo acabar con esta pena.</p> <p>Azul y verde son en mi tierra pinceladas de los que callan y asientan, pero el azul y el verde son si tu lo quieres las palabras de una historia. De esta tierra que embruja que es Galicia que da vida desde las profundas aguas que siente, que sufre y que nos pide cariño y un poco de atención.</p> <p>Adiós, le decía al MAR ...</p> <p>De los suspiros ... marineros, que pidió, el fuego arrasador.</p>
<p>Fig.156. Traducción del tema en gallego y castellano</p>	<p>Almudena Mosquera Fernández</p>

F. Aplicación didáctica

La propuesta didáctica regida por unas líneas generales establecidas en el concurso no se desligan en ningún momento del modelo que hemos aplicado en los anteriores capítulos y que hacemos extensible a cualquier experiencia didáctico musical que pueda ser objeto de evaluación desarrollando aspectos en los que se contemplen: competencias, audición y medio audiovisual, este último lo trataremos en el apartado del visionado.

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas que expondremos en las grafías de las cualidades del sonido
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Fig.157. Modelo de aplicación didáctica 12	Almudena Mosquera Fernández

También de la ficha omitimos los criterios de evaluación que aunque no han sido contemplados al inicio del curso académico de una manera detallada dado que esta actividad surgió avanzado el periodo lectivo, los criterios se pueden ajustar a los adoptados en el caso de salidas culturales o proyectos académicamente dirigidos que engloben en todo momento las prácticas musicales con su contribución al desarrollo en competencias.

G. VISIONADO

Aquí y recordando la relación que establecemos en el modelo que ajustamos a las aplicaciones didácticas sí que tenemos en cuenta las funciones de la música:

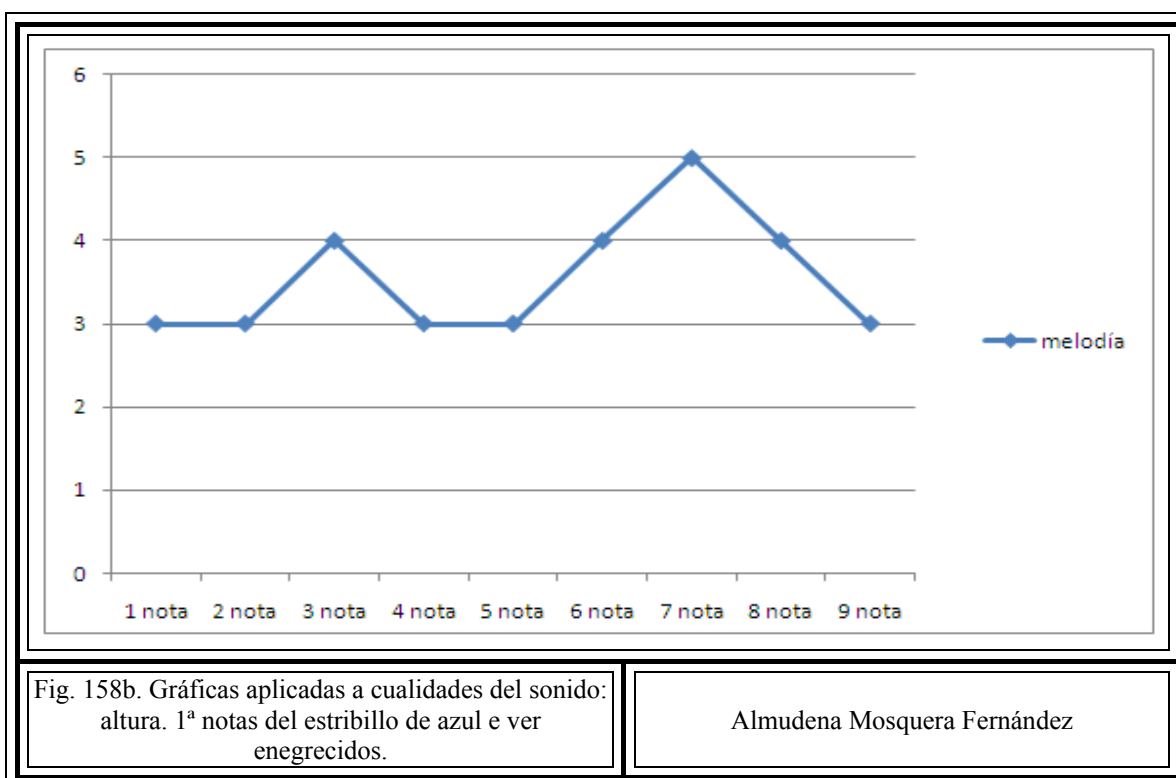
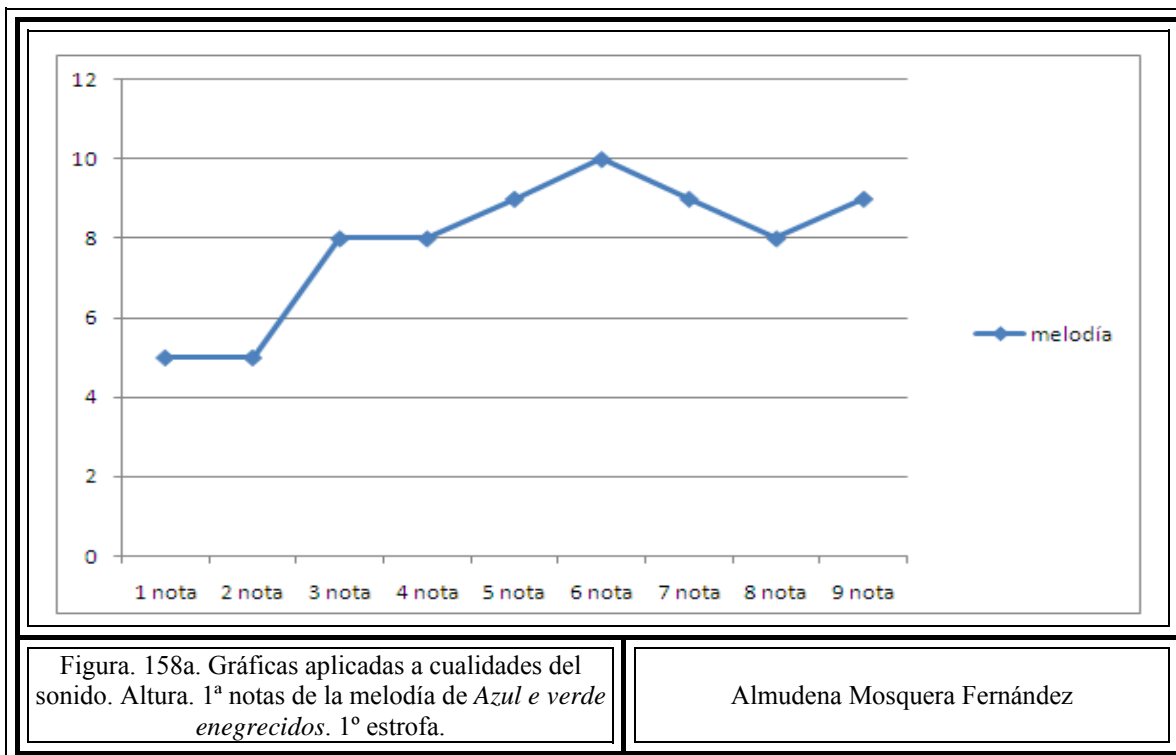
MODELO DE FICHA	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Funciones de la música y bloques de contenido	Almudena Mosquera Fernández

De esta manera seguimos en la línea establecido desde un comienzo en la que tratamos de demostrar que todas las experiencias didáctico musicales trabajadas son objeto de evaluación y contribuyen al desarrollo en competencias y consecuentemente al desarrollo integral de nuestro alumnado.

El visionado del producto en el que los alumnos pudieron verse, grabando el tema, comentando su elaboración y profundización sobre la repercusión que tiene el medio ambiente en sus vidas hizo que la trascendencia a nivel personal alcanzara un alto nivel de autoreflexión, autoaprendizaje y comunicación interpersonal.



Gráficas aplicadas a cualidades del sonido





5.3 SEGUNDO EJEMPLO: *NEGRA SOMBRA*

Aproximación a Rosalía de Castro desde la obra negra sombra

Hablar de Rosalía de Castro es personificar a una de las grande figuras de la literatura femenina del siglo XIX en Galicia. Una época difícil para la mujer por la sociedad española en la que se ve envuelta y para la escritura en gallego, que había quedado reducido a un dialecto.

Son muchas las obras importantes en su trayectoria literaria pero sin duda que una de las que ha tenido más repercusión a nivel musical es la musicalizada por el compositor gallego Juan Montes²⁰²: negra sombra. Una de las seis baladas que se encuentran recogidas en el que fue su segundo y a su vez último libro de versos en lengua gallega, titulado *Follas novas*.

No podemos evitar la relación entre las tres autoras tratadas en este estudio de investigación²⁰³: las tres escritoras de gran relevancia y repercusión y creadoras de un bagaje literario que ha inspirado otras creaciones pero de corte musical y audiovisual.

Pardo Bazán	J. K. Rowling	Rosalía de Castro
Nacimiento y muerte		
1851 + 1921	1965	1837+1885
Ámbito en el que se desarrollaron o desarrolla		
Literario	Literario	Literario
Obras suyas llevadas al cine		
Si	Si	Si
Tratan la temática de la muerte		
Si	Si	Si
Repercusión en la actualidad		
Si	Si	Si

Fig. 159. Relación con las tres escritoras: Emilia Pardo Bazán, J. K. Rowling y Rosalía de Castro

Almudena Mosquera Fernández

Y volviendo con el compositor Juan Montes de quien se decía que este músico lucense estaba íntimamente relacionado con las esencias populares, veamos ejemplo²⁰⁴ recogido

²⁰² Profundiza en la vida de este compositor y de una manera exhaustiva VARELA DE VEGA, Juan Bautista. *Juan Montes, un músico gallego. Estudio biográfico*. Diputación Provincial: La Coruña, 1990.

²⁰³ Las otras dos, Emilia Pardo Bazán y J.J. Rowling, han sido tratadas en los capítulos tres y cuatro del presente estudio de investigación y citadas como nuestro punto de referencia a la hora de trabajar sus textos y las transformaciones de los mismos en los planos musical y audiovisual.



de dos villas de la ciudad de Ourense cuya referencia le llegó en carta, según el autor del artículo, al mismísimo musicólogo Felipe Pedrell²⁰⁵.

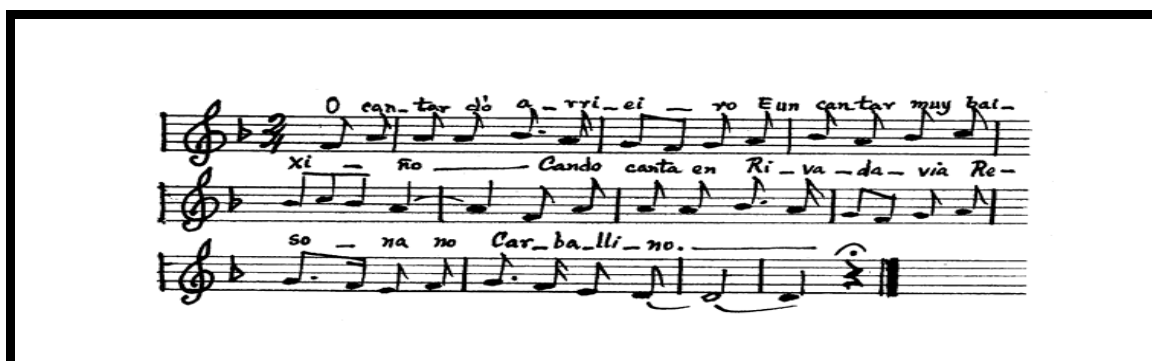


Fig. 160. Melodía popular (fragmento). Melodía recogida por Juan Montes²⁰⁶

Juan Montes

Antes de centrarnos en la obra de “Negra sombra” vamos a exponer las primeras notas que se recogen en el *Boletín del museo provincial de Lugo*²⁰⁷.

A. Versión de “Negra sombra”²⁰⁸

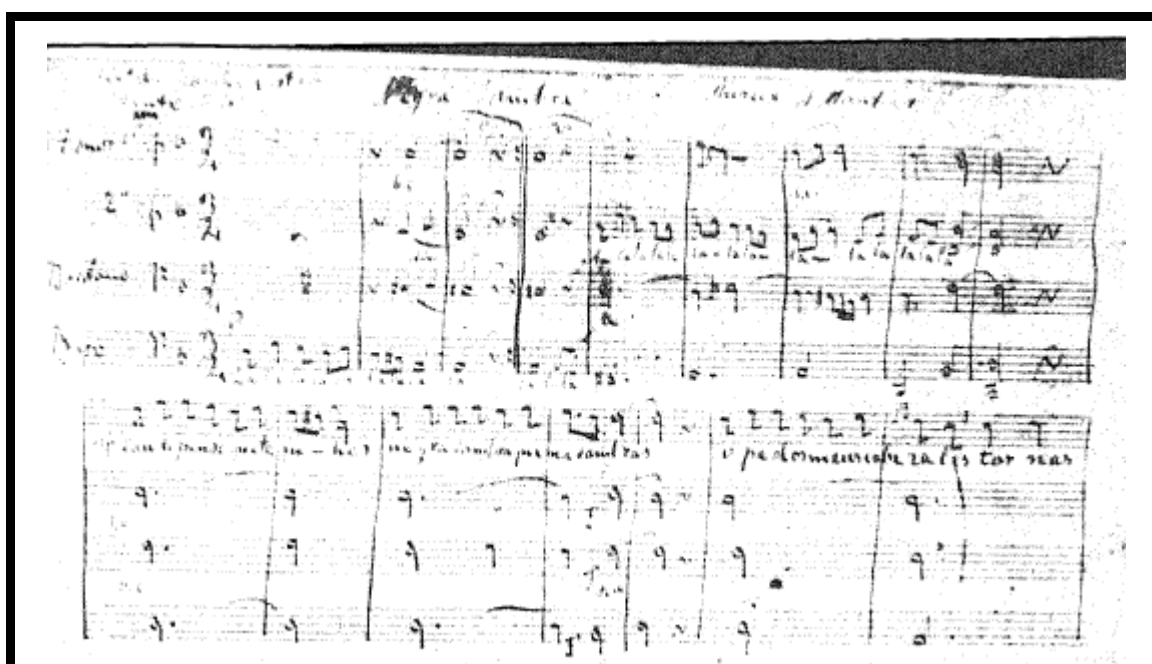


Fig. 161. Primeras notas de “Negra sombra”

Juan Montes

²⁰⁴ En VARELA DE VEGA, Juan Bautista: “Juan Montes y el folclore gallego” *Revista Folklore* 23 (1982), pp. 174-78.

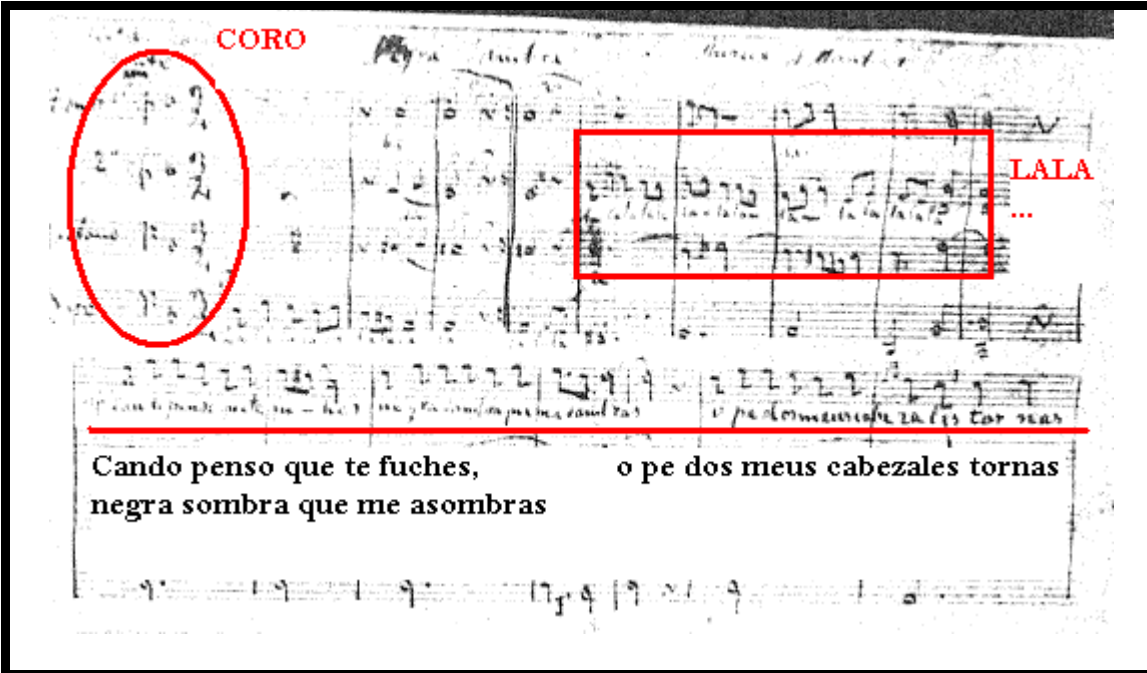
²⁰⁵ Traducción personal al castellano del texto: El cantar del arriero es un cantar muy suavecito, cuando canta en Ribadavia, resuena en Carballiño.

²⁰⁶ En VARELA DE VEGA. *Op. Cit.*, p.177.

²⁰⁷ Y que podemos encontrar disponible en red en: <http://www.diputacionlugo.org/> [Consultado el 2 de octubre del 2008].

²⁰⁸ Estos primeros apuntes de las primeras notas escritas por Juan Montes se encuentran guardados junto con el resto de partituras originales de “Negra sombra” en el Museo Provincial de Lugo.

De esta versión original podemos destacar varias cosas:



The image shows a handwritten musical score for the song "Negra sombra". The score is written on several staves. A red oval highlights the beginning of the chorus, labeled "CORO" in red. A red rectangle highlights a section of the score with the word "LALA" and an ellipsis "..." written in red next to it. Below the staves, the lyrics are written in a bold, serif font: "Cando penso que te fuches, o pe dos meus cabezales tornas negra sombra que me asombras". A red horizontal line is drawn across the lyrics. At the bottom of the image, there is a caption and the name of the composer.

Fig.161. Aspectos a destacar de "Negra sombra":
Coro, el lalala inicial y relación de primeros versos

Juan Montes

Siguiendo la línea de la versión original y antes de exponer nuestra adaptación adjuntamos una que aparece en manuales actuales con los que trabajamos en la práctica docente veamos²⁰⁹:

²⁰⁹ FERNÁNDEZ GARCÍA, Rosa María; DE LA PUENTE VAQUERO, Isabel . *Historia de la música. Bacharelato de Humanidades e ciencias sociais*. A Coruña: Galinova, 2003.

Lento (M. = 56)

Piano

mesto

p

5

poco cres:

10

Can-do pen-so que te fu - ches, ne-gra som-bra que m'a-

sf *pp*

*dolce e malinconico
sostenuto e molto legato*

Fig.162. Adaptación al piano de "Negra sombra"

Juan Montes

Es evidente que si no hiciésemos una aplicación a otro tipo de instrumental los alumnos no podrían acercarse a esta pieza en la que se fusiona literatura, música y adaptación de la misma al cine.

B. Aplicación en instrumental orff

Nuestro perfil de aplicaciones didácticas pasa por profundizar en obras en las que el alumnado pueda estar integrado a nivel de interpretación. Un acercamiento inicial a través de su texto configura a la práctica la seguridad en el acompañamiento de la misma.

Líneas atrás comentamos que entre las dos compositoras literarias que tratamos en los capítulos tercero y cuarto tienen similitudes en algunos aspectos, uno de ellos,

apuntábamos, era el de la temática de la muerte. Empezando por Emilia Pardo Bazán, decir que la sombra de la muerte y de la naturaleza estaban muy presentes, solo hay que visionar las obras que expusimos de ella, para acercarnos también al plano audiovisual, que hacen que nos cercioremos de como el dramatismo gira en torno a muchos de sus personajes principales. Siguiendo el orden expuesto en este estudio, J. K. Rowling moldea a su protagonista desde el primer instante que aparece, tanto en el plano literario como audiovisual, como objeto del punto de mira de todo tipo de ataques, su bondad e inteligencia, más que los poderes mágicos de los que le dota, hacen que la muerte asome siempre pero se quede, por una circunstancia u otra, a las puertas.

Empezando por el texto literario veamos:

Tema en gallego	Tema en castellano ²¹⁰
<p>Cando penso que te fuches, negra sombra que me asombras, ó pé dos meus cabezales tornas facéndome mofa. Cando maxino que es ida, no mesmo sol te me amostras, i eres a estrela que brila, i eres o vento que zoa. Si cantan, es ti que cantas, si choran, es ti que choras, i es o marmurio do río i es a noite i es a aurora. En todo estás e ti es todo, pra min i en min mesma moras, nin me deixaras ti nunca, sombra que sempre me asombras.</p>	<p>Cuando pienso que te fuiste, negra sombra que me asombras, a los pies de mis cabezales, te vuelves haciéndome burla. Cuando imagino que te has ido, en el mismo sol te me muestras, y eres la estrella que brilla, y eres el viento que sopla. Si cantan, eres tú que cantas, si lloran, eres tú que lloras, y eres el murmullo del río y eres la noche y eres la aurora. En todo estás y tú eres todo, para mí y en mí misma moras, ni me abandonarás nunca, sombra que siempre me asombra.</p>
Fig. 163. Tema negra sombra en gallego y castellano	Almudena Mosquera Fernández

Sn muchas las ideas que pueden surgir de estas líneas, en el modelo que exponemos de la aplicación didáctica podemos dotar a la competencia lingüística de un mayor peso dada la importancia y trascendencia de este poema no solo en la literatura gallega sino en el ámbito de la corriente española a través de la obra de la escritora Rosalía de Castro: *Follas Novas*²¹¹.

²¹⁰ Traducción personal al castellano del tema negra sombra que está en gallego.

²¹¹ Xoán Montés Capón (Lugo 1840-1899) unió estas letras con un alalá recogido en A Cruz do Incio. Fue presentado por primera en el Gran Teatro de La Habana en 1892.

A continuación exponemos la obra a la que adaptamos instrumental orff es la siguiente:

NEGRA SOMBRA

The image displays a musical score for the piece 'Negra Sombra'. It is arranged in three systems, each containing two grand staves (treble and bass clefs). The music is written in a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The notation includes various rhythmic values such as quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests and dynamic markings. The score is presented in a clean, black-and-white format within a rectangular border.



2 Negra Sombra

3

Negra Sombra



The image displays a musical score for a piece titled "Negra Sombra". The score is presented in four systems, each consisting of two grand staves (treble and bass clefs). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The notation includes various rhythmic values such as quarter notes, eighth notes, and chords. The first system shows a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef. The second system continues the melodic and bass lines. The third system features a more complex melodic line with some slurs and a bass line. The fourth system concludes the piece with a final melodic phrase and a bass line. The title "Negra Sombra" is centered below the second system, with the number "4" to its left.



The image displays a musical score for the piece "Negra Sombra", adapted for Orff instruments. The score is presented in four systems, each consisting of two staves (treble and bass clef). The first system includes the title "Negra Sombra" and the number "5". The music is written in a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The notation includes various rhythmic values such as quarter notes, eighth notes, and rests, along with dynamic markings like "f" (forte) and "mf" (mezzo-forte). The score is enclosed in a black rectangular border.

Fig. 164. Adaptación de “Negra sombra” para instrumental orff

Almudena Mosquera Fernández



C. Análisis musical

Siguiendo el modelo de análisis expuesto y desarrollado en los dos capítulos anteriores vamos a seguir con el punto que se refiere a la estructura de la pieza por compases:

Estructura de la pieza

La pieza se compone de varias estrofas y estribillo, al tratarse de una obra que hemos adaptado a instrumental orff, su resultado en lo concerniente a su extensión no es considerable de hablar de varias secciones por lo que no hablaremos de una estructura específica sino de : la introducción, estrofas y estribillo (considerando este último desde la perspectiva de un cambio claro de tonalidad).

- Introducción, abarca los primeros dieciséis compases y se hace solamente con acompañamiento instrumental: piano y placas (madera y metal).




The image shows a musical score for the introduction of the piece 'Negra sombra'. It consists of two systems of music. The first system covers measures 1 to 16. The first system has two staves: a treble clef staff with a melody and a bass clef staff with accompaniment. The second system also has two staves, but they are mostly empty, indicating a change in instrumentation or a specific performance instruction. The score is labeled 'Compás 1 hasta Compás 16'.

Compás 1 hasta Compás 16

Fig. 165a. Estructura de "Negra sombra" e instrumentación. Introducción

Almudena Mosquera Fernández


- Estrofas: la letra la ponemos debajo del acompañamiento porque la voz derecha del piano lleva el peso de la melodía pero a veces no la hace en su totalidad pasando a acompañar para dotar de más densidad al instrumental orff la armonía general de la pieza:



Compás 17 hasta Compás 24

Fig. 165b. Estructura de “Negra sombra” e instrumentación. Comienzo de la letra

Almudena Mosquera Fernández




Compás 25 hasta Compás 31

Fig. 165c. Estructura de “Negra sombra” e instrumentación. Comienzo de la segunda estrofa

Almudena Mosquera Fernández


- Estribillo: cambio sustancial en la armonía que lleva a enfatizar la letra del comienzo en la que se pone de relieve la muerte.



Compás 32

Fig. 165d. Estructura de “Negra sombra” e instrumentación. Comienzo del estribillo	Almudena Mosquera Fernández
--	-----------------------------

Esta situación de cambio importante hace que como resultado estemos ante una estructura de AAB.





Últimos seis compases de la pieza que hemos adaptado en los que incorporamos una de las frases del texto para enfatizar el valor textual dado desde un principio al tema de la muerte.


Fig. 165e. Estructura de “Negra sombra” e instrumentación. Estructura Final	Almudena Mosquera Fernández
---	-----------------------------

Instrumentación por familias:

Hemos querido dotar a la pieza de tres acompañamientos fundamentales: voz, piano e instrumental orff compuesto por placas de madera y metal que pasan desde el carrillón a los metalófonos o xilófonos bajos. La proporción de ellos va en función del grupo de alumnos que tenemos, incluso nos encontramos con voces que a veces harmónicamente hablando no se pueden interpretar pero que pueden servir de base para instrumentos de viento, teniendo en cuenta que en ocasiones nuestro alumnado tiene formación musical fuera de las aulas.

NEGRA SOMBRA	
piano	
placas	
Fig. 165f. Estructura de “Negra sombra” e instrumentación. Detalle de instrumentación	Almudena Mosquera Fernández

Lenguaje musical:
- El compás



Compás 1

Compás 3 y 4

Estos son los cambios más significativos en cuanto a compases, alternamos 3/4 y 4/4 de nuevo en los siguientes compases: c.17(4/4) , c.18 (3/4), c.19 (4/4), c.20 (3/4) y de nuevo alternamos desde el c.25(4/4), c.26 (3/4), c.27(4/4), c.28 (3/4).

Con estos cambios tratamos de dotar a la pieza de contrastes rítmicos acordes con el texto y el significado del mismo.

Fig. 166a. Lenguaje musical. Ejemplos del compás utilizado

Almudena Mosquera Fernández

Células musicales

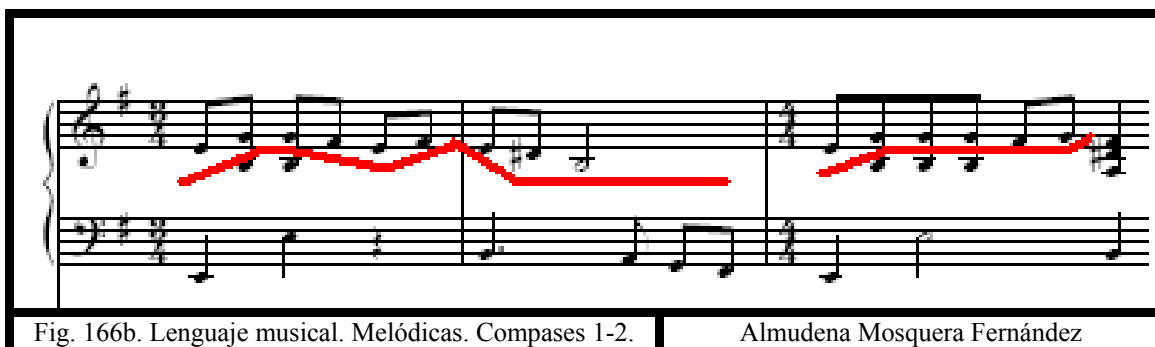


Fig. 166b. Lenguaje musical. Melódicas. Compases 1-2. Almudena Mosquera Fernández

La melodía y su acompañamiento de texto giran en torno a lo que se se señala en el cuadro anterior, acorde a la tonalidad menor de la que está dotada esta pieza, con una alteración en la armadura y progresiones melódicas sobre notas sol, si, re y mi principalmente.



Fig. 166c. Lenguaje musical. Rítmicas . Compases 5-8. Almudena Mosquera Fernández

Dado que el acompañamiento instrumental que hacemos que se basa en el piano y en las placas, el giro de los dos grupos señalados anteriormente está presente en toda la composición y le confiere una viveza y agilidad rítmica a la misma dado las combinaciones que se establecen entre los grupos de corcheas, negras y blancas.

D. Aplicación didáctica

La propuesta didáctica regida sigue las líneas generales establecidas para otros momentos y que hemos aplicado en los anteriores capítulos desarrollando aspectos en los que se contemplan: competencias, audición y medio audiovisual, este último lo trataremos en el apartado del visionado.

MODELO DE FICHA	
Competencias trabajadas	
Competencia en comunicación lingüística.	a través de los textos (lectura y comprensión)
Competencia matemática.	a través de las relaciones matemáticas que expondremos en las grafías de las cualidades del sonido
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	A través de la localización de los espacios señalados
Tratamiento de la información y competencia digital.	A través de trabajos con el programa de música finale, secuenciadores, paint y power point, según nivel
Competencia social y ciudadanía.	A través de la discusión y debate de la importancia de momentos históricos puestos de relieve.
Competencia cultural y artística	A través de la cual apreciamos las diferentes manifestaciones artísticas: presencia de artes.
Competencia para aprender a aprender.	A través de la cual motivamos la búsqueda de nuevos mecanismos de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal.	A través de la cual el alumno se capacita para tener sus propias ideas y valorar las de los demás
Nivel Educativo	Educación secundaria obligatoria
Ubicación dentro de la programación didáctica	Antes de finalizar una evaluación
Relación de tarea con objetivos	Graduación de los objetivos marcados según el nivel.
Tipo de escucha en graduación	
<input type="checkbox"/> causal <input type="checkbox"/> semántica <input type="checkbox"/> reducida <input type="checkbox"/> transformada	
Fig. 167. Modelo de aplicación didáctica 13	Almudena Mosquera Fernández

Los criterios de evaluación irán relacionados con aquellos en los que aplicamos a la hora de valorar la interpretación, aspecto tratado en el comienzo del presente capítulo al que también hacemos una alusión legislativa.

E. Visionado

Como en el otro ejemplo práctico aplicamos a las aplicaciones didácticas teniendo en cuenta las funciones de la música así como la relación de la película *Mar Adentro*²¹² con nuestra propia interpretación:

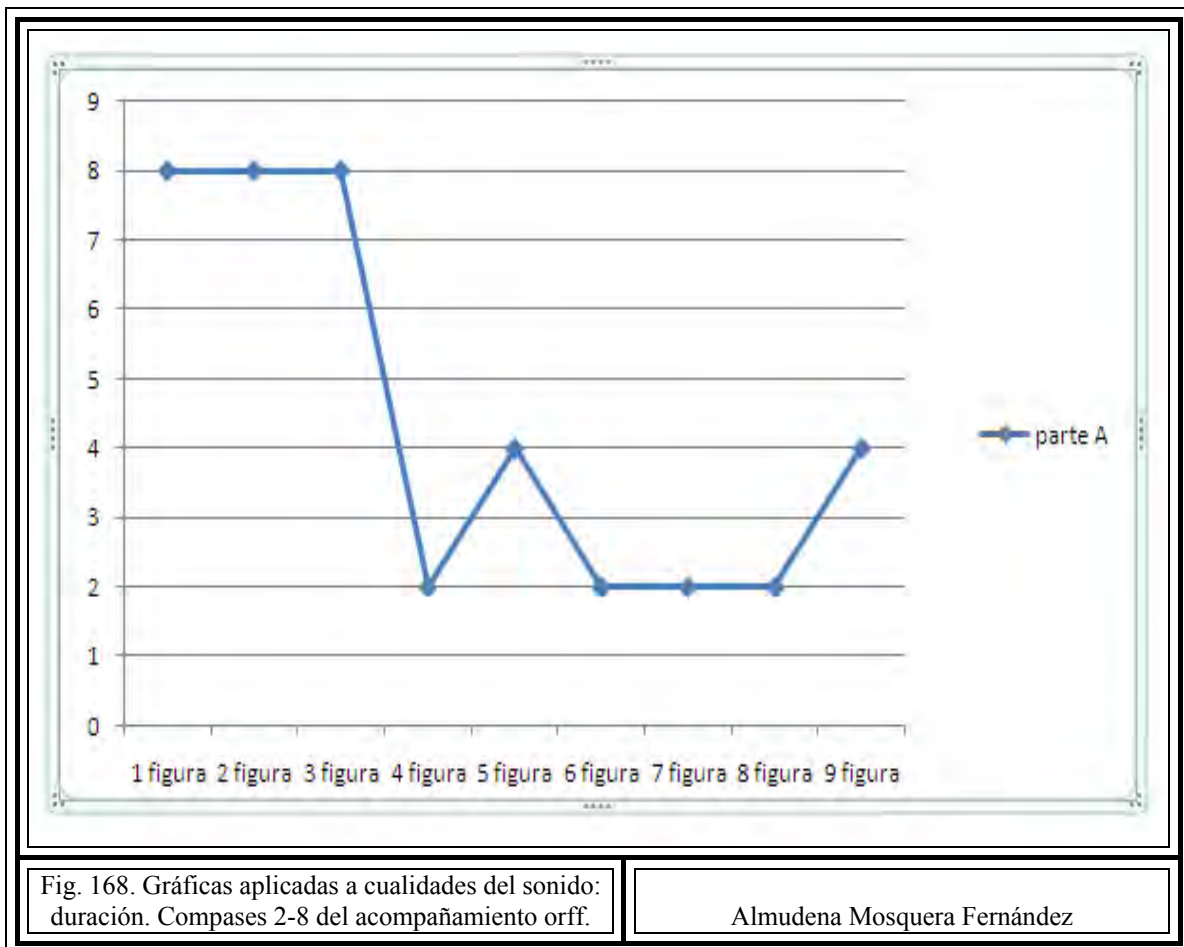
MODELO DE FICHA	
Función de la música	
<input type="checkbox"/> Música necesaria <input type="checkbox"/> Música creativa <input type="checkbox"/> Música diegética <input type="checkbox"/> Música incidental <input type="checkbox"/> Música empática <input type="checkbox"/> Música anempática <input type="checkbox"/> Música integrada <input type="checkbox"/> Música adaptada	
Bloque de contenido	la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales.
Funciones de la música y bloques de contenido	Almudena Mosquera Fernández

El visionado puede considerarse como una actividad académicamente dirigida en la que los alumnos analizando el tema puedan aportar antes de la realización del mismo así como la profundización en algunos aspectos musicales, apreciaciones personales que enriquezcan al grupo.

²¹² *Mar adentro* (2004). Director: Alejandro Amenabar . Guión: Alejandro Amenabar y Mateo Gil. Música: Alejandro Amenabar. Intérpretes: Javier Bardem, Belén Rueda, Lola Dueñas, Mabel Rivera, Celso Bugallo. Clara Segura, Joan Dalmau, Alberto Jiménez, Tamar Novas, Frances Garrido.



F. Gráficas aplicadas a cualidades del sonido

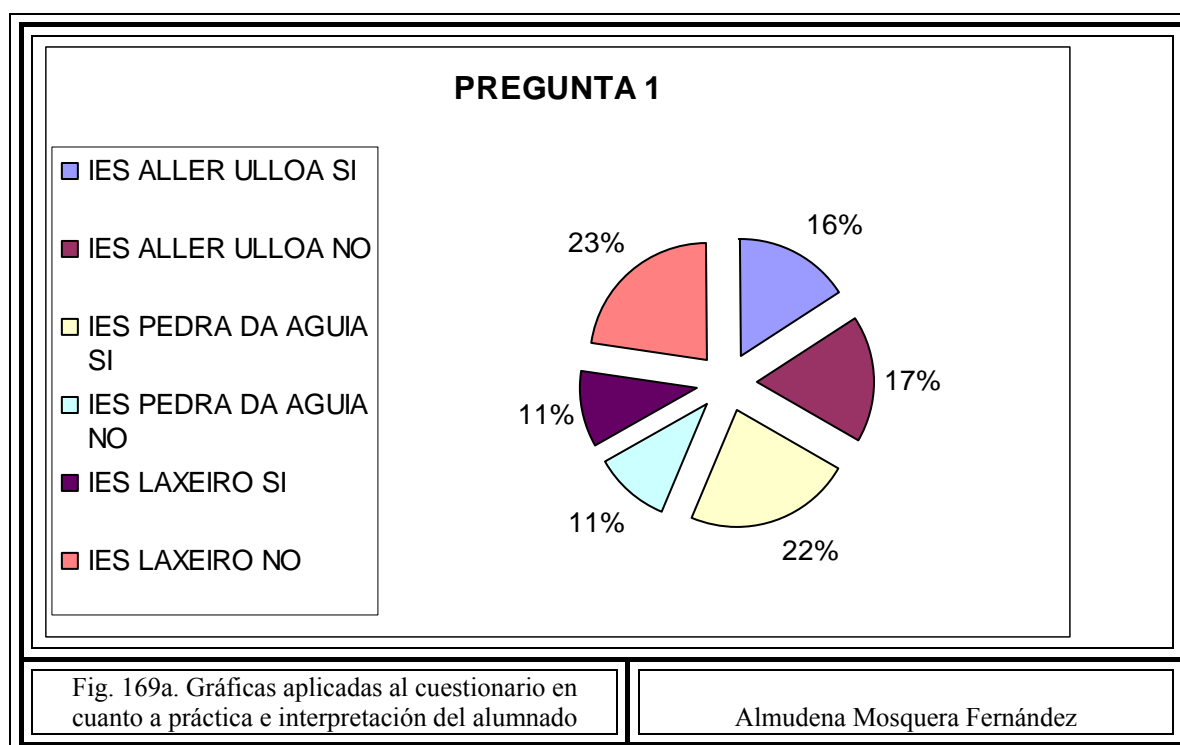


5.4 RELACIÓN CON EL CUESTIONARIO

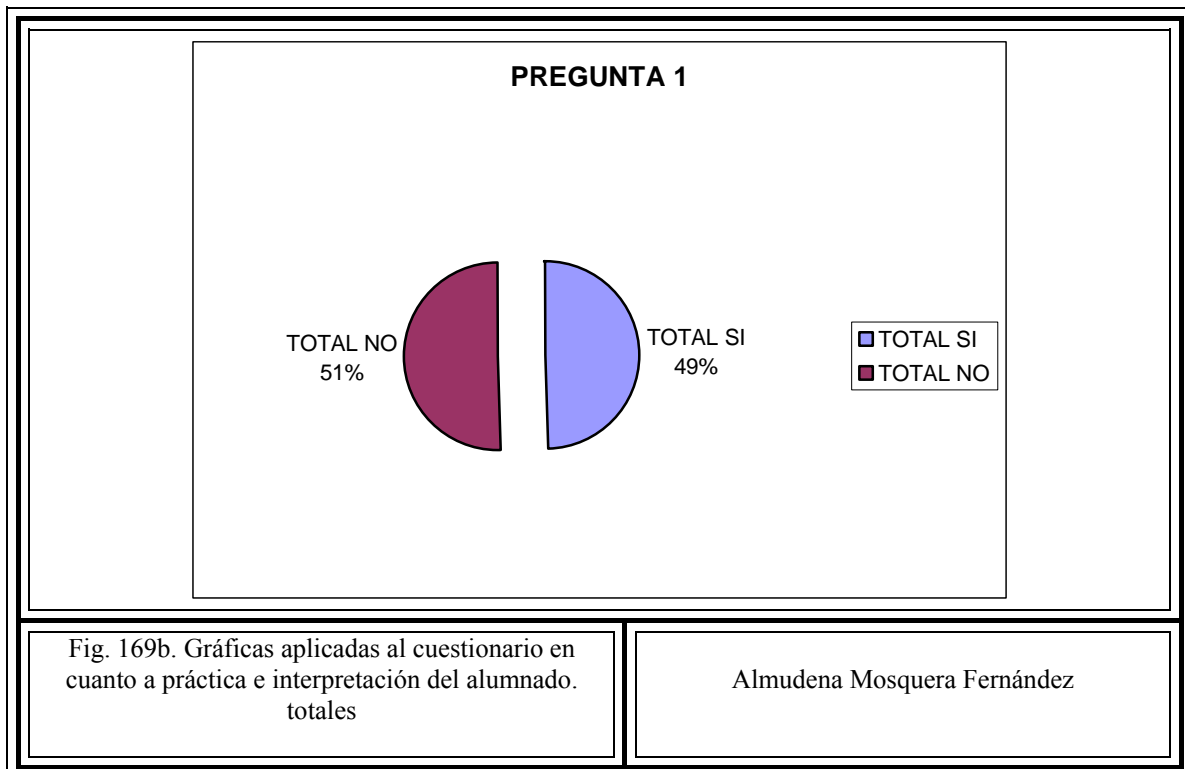
En referencia a la interpretación, que es el tema que se desenvuelve principalmente en este capítulo, hemos hecho las siguientes preguntas²¹³:

A la pregunta 1: ¿ Has tocado o tocas algún instrumento fuera del horario del instituto?

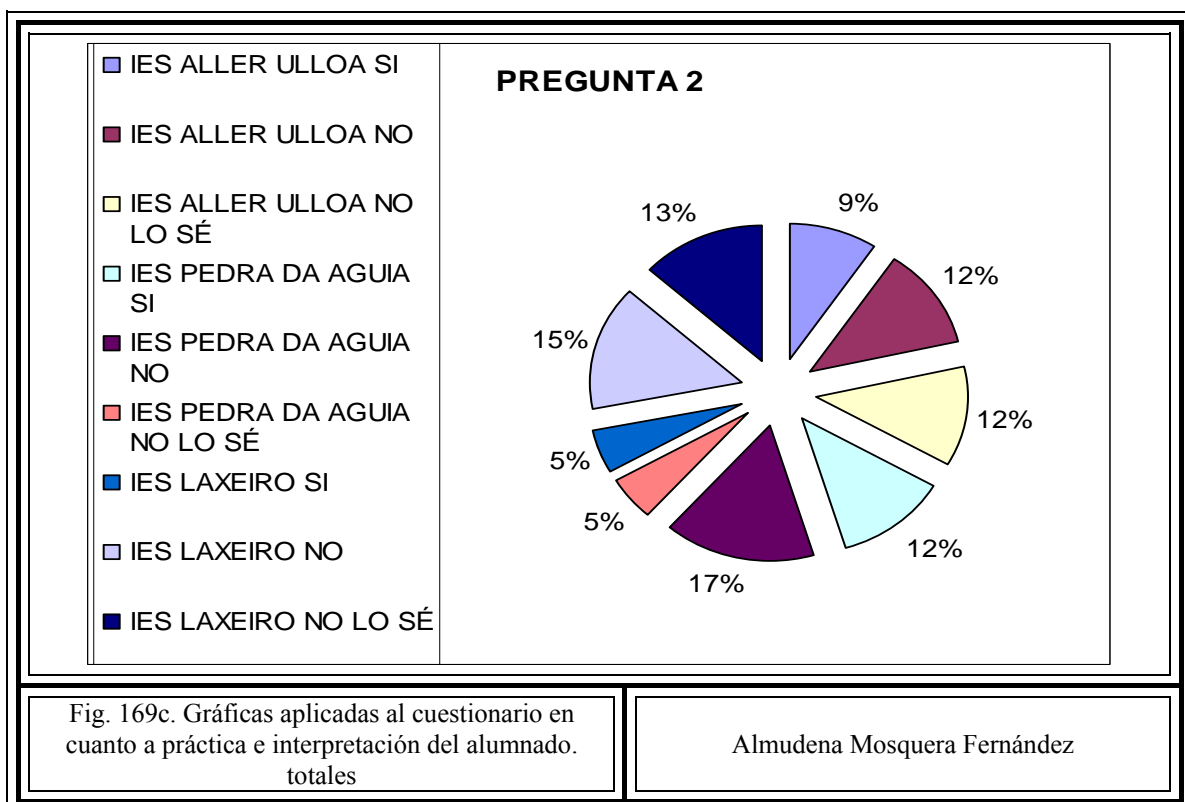
Por centros:

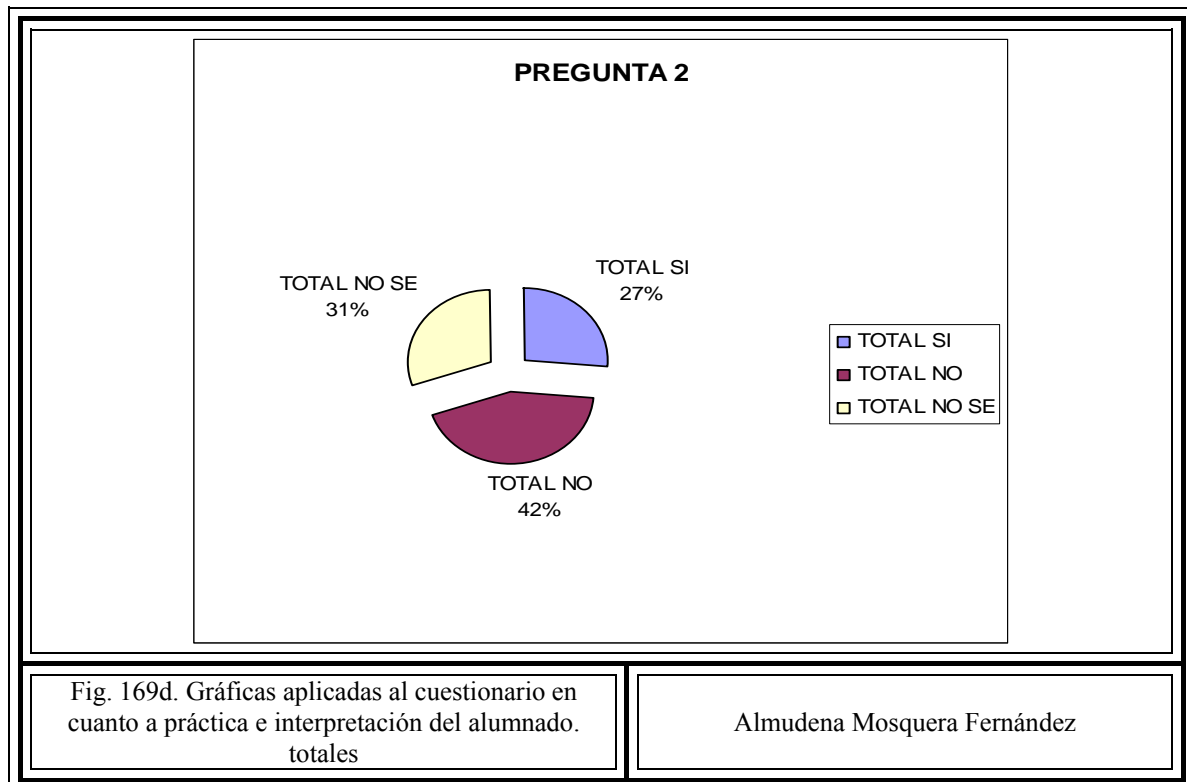


²¹³ Como ya hemos indicado, realizado en octubre del 2010 en los centros educativos siguientes: IES Laxeiro, IES Pedra da Aguiá e IES Ramón María Aller Ulloa. Aspecto comentado en el capítulo primero del cuerpo de la tesis.

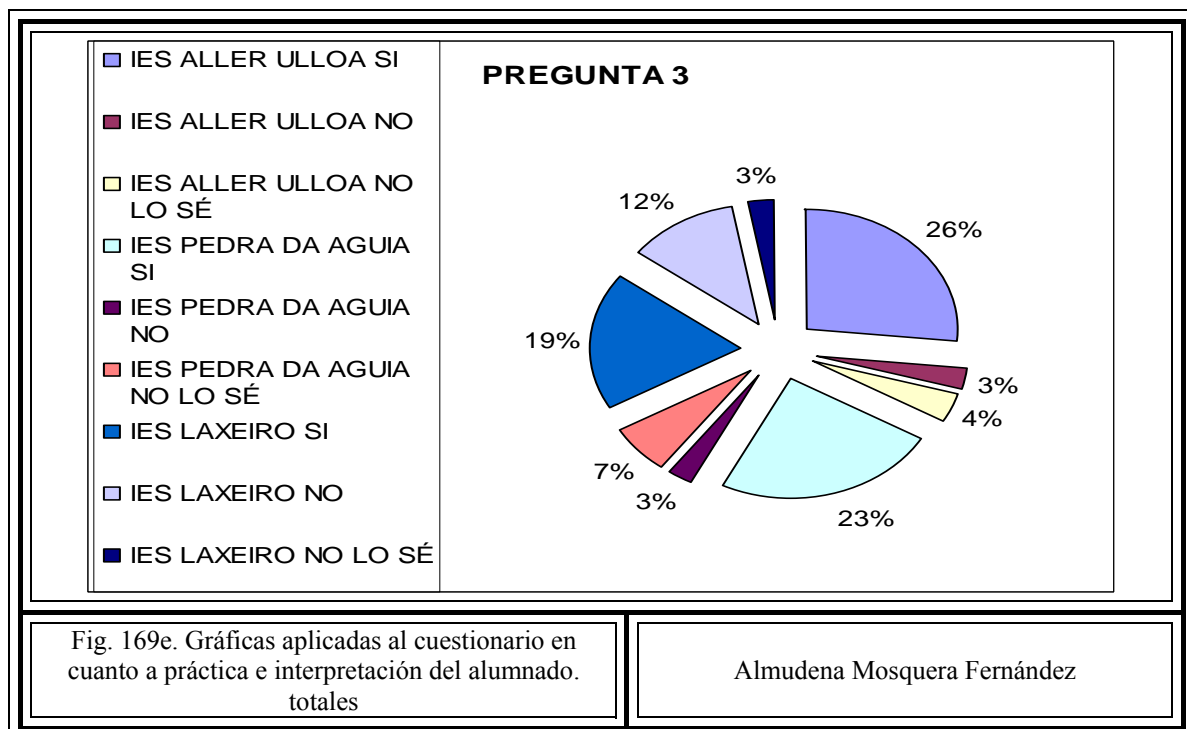


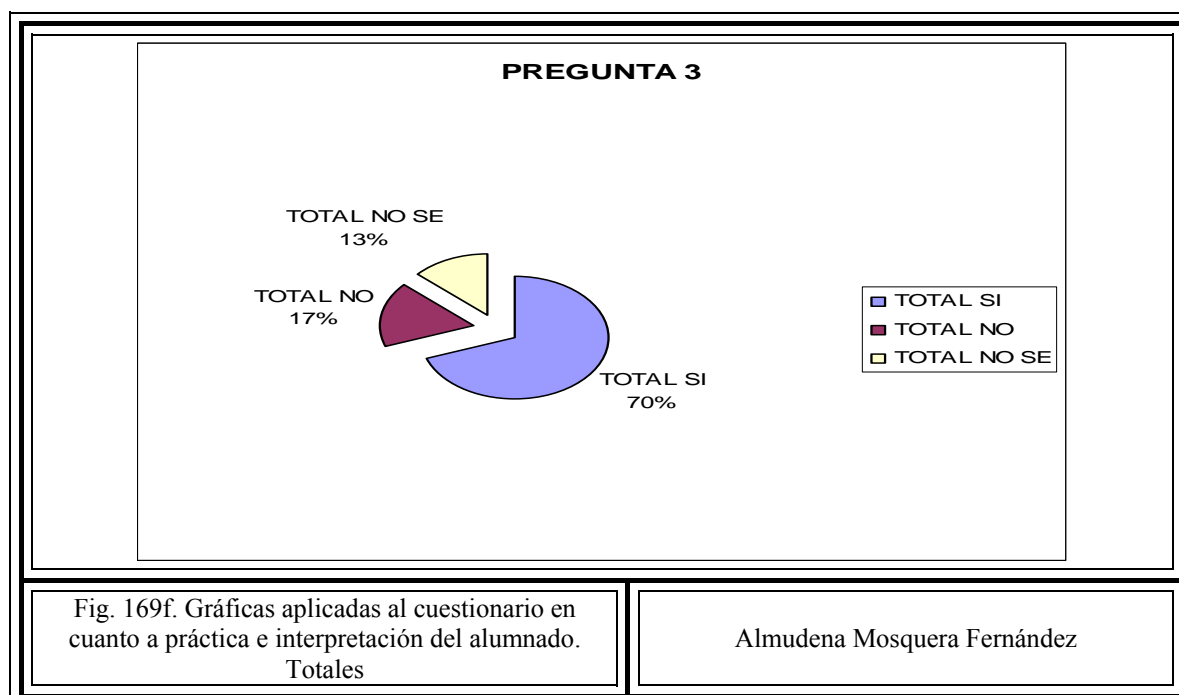
A la pregunta 2: ¿ Has practicado en clase de música de tu instituto algún tema de música y cine?, las repuestas por centros son las siguientes:





A la pregunta 3: ¿ Te gustaría practicar en tu clase de música bandas sonoras de películas?, las respuestas por centros son las siguientes:





A modo de resumen decir que nos pareció apropiado incorporar al cuerpo de redacción cada uno de los datos que hemos recogido, independientemente de que también se encuentre en el anexo.

Se ha querido poner de relieve en este último capítulo, la necesidad de poner en práctica cada una de las propuestas desde un enfoque analítico y desarrollando las competencias como hemos querido dejar constancia desde el inicio de este estudio de investigación.

Negra sombra y azul e verde ennegrecidos son una apuesta de probar e investigar nuevos campos en el tema audiovisual haciendo de sus capacidades el soporte ideal para llevar a cabo nuestra realización práctica.

Con la idea de aprovechar la potencialidad de cada uno de los alumnos dejamos constancia en este capítulo las posibilidades que tiene un docente a la hora de llevar a cabo cada experiencias didáctico musicale. De la interpretaación queremos que se desprenda también la creación , la composición y en definitiva la exploración en el mundo de la música que tanto abanico ofrece y que nosotros lo intentamos llevar a cabo desde lo audiovisual y junto con los planos literario y cinematográfico, nuestra base conductora y en definitiva, como creemos y vivenciamos lo positivo de nuestras experiencias, nuestro camino a seguir para llegar a una meta que es el disfrute de la

música desde el conocimiento más amplio que nos ofrecen las herramientas de las competencias llevadas a cabo en la educación actual.





CONCLUSIONES





CONCLUSIONES

Desde el momento que nos propusimos realizar este trabajo de investigación marcamos unas líneas generales de estudio que giraban en torno a la música y el cine. A medida que avanzamos fuimos perfilando una serie de objetivos a través de los cuales intentábamos profundizar desde un punto de vista analítico, con la intención de moldear un estudio que aportase innovaciones al campo de la Musicología.

Dicha esta idea inicial que más que conclusiva se dibuja como reflexiva, vamos a analizamos por puntos una serie de aspectos con los que queremos dibujar estas conclusiones:

- 1. Las indagaciones bibliográficas** aportaron al estudio y en nosotros un extenso bagaje documental en ocasiones difícil de clasificar dado el campo de literatura, cine y audiovisual en el que nos movimos y que dificultó por un lado la concreción de datos a medida que avanzamos en el cuerpo de redacción. Nos resultó muy difícil, muchas veces, no dejarnos llevar por derroteros de lecturas unas veces más interesantes que otras. Por otro lado todas ellas simbolizaban un espacio en un todo que de alguna manera resulta gratificante a la hora de nutrirnos en aspectos analíticos referentes a los citados campos.
- 2. Las propuestas didácticas** han sido la base de todo nuestro estudio. Conscientes y más aún después de ver como en estos últimos años algunos aspectos de la educación van en una decadencia total: convivencia, lectura... el sentimiento como docente de poner de relieve aspectos didácticos fueron el motor de cada una de nuestras experiencias musicales que exponemos y traemos de forma detallada al presente estudio. Creemos que este aporte supone una herramienta a tener en cuenta por los especialistas en música así como profesores de otras disciplinas que puedan ajustar algunos de los modelos que aportamos para llevar a cabo su práctica diaria.



- 3. Una revisión detallada y actualizada de la legislación:** hemos tratado de contextualizar, a través de una revisión de la legislación, algunos de los aspectos que pueden dar una explicación a algunos de los problemas de la educación actual. Este hecho nos ha llevado a tener claro que los continuos cambios provocan una falta de asentamiento en cada propuesta hecha y acarrea unos vacíos legales que se alejan de la viabilidad de una práctica docente reforzada por la estabilidad del sistema educativo vigente. Algunos aspectos conseguidos en el área de música han ido en detrimento, por lo que ha provocado en los especialistas de música una verdadera impotencia, lo que conlleva que muchas veces se traduzca en falta de motivación a la hora de llevar a cabo nuestra práctica docente diaria.
- 4. La literatura a las aulas:** siendo una de nuestras motivaciones iniciales y sabiendo que muchas de las adaptaciones llevadas al cine tenían su base en una sólida creación literaria, se convirtió en los cimientos de nuestro estudio en el que tratamos de conjugar desde los dos planos distintos, el plano realista y el plano fantástico; esta situación nos ha aportado una visión de las obras cinematográficas que, aun siendo diferentes, pueden tener una unidad gracias al conducto musical que para la obra audiovisual sirve de canal, y para nosotros es el modo de poder explicar aspectos musicales inherentes en los contenidos musicales que impartimos en nuestras aulas de música.
- 5. Trabajar aspectos audiovisuales:** por un lado a través de la utilización de aquellos estudios que entroncan directamente en esta línea, al haberlos revisado implicó saber, comparar o en algunos casos transformar sus aportaciones a nuestro campo para ajustarse a los objetivos que proponemos y por otro lado manifestamos y abogamos por la necesidad de la utilización real de las técnicas audiovisuales en las clases de una educación del siglo XXI que bebe de las fuentes digitales y se alimenta de los desarrollos tecnológicos que avanzan a pasos agigantados, como hemos tratado de demostrar en el presente trabajo de investigación.



6. Las nuevas tecnologías llevadas al aula: conscientes y relacionado con el punto anterior, acercamos técnicas informáticas en cada uno de los ejemplos que desenvolvemos:

- Programas de edición de partituras con el que presentamos adaptaciones musicales de obras en las que quisimos profundizar. El tratamiento de estos sistemas pasa por el hecho de que nosotros podemos trabajar en ideas musicales y llevarlas a cabo de una manera ordenada y proyectable en las clases y por tener presente en todo momento líneas de trabajo que potencian las ganas de llevar a cabo este tipo de trabajos por parte del alumnado.
- Potenciar el conocimiento de las posibilidades que ofrecen las grabaciones mediante programas que van desde lo más sencillo a lo más profesional; de ahí el hecho de que pusiéramos el ejemplo en el último capítulo de nuestra participación en un concurso musical motivado por el desarrollo en todo momento de las competencias básicas.
- Uso de las gráficas para trasladar datos musicales a formatos digitales, que nos permite cuantificar y utilizar el resultado a un plano tecnológico que antes no había sido explorado desde un enfoque didáctico; además permite el desarrollo autónomo de las diferentes presentaciones y posibilidades que ofrece esta técnica para que el alumnado exprese, desde su gusto personal, aspectos musicales relevantes en un análisis musical concreto.

7. Gusto por el cine conlleva la necesidad de manifestar esta tendencia en un marco educativo. El interés que despiertan los medios audiovisuales son, desde nuestro punto de vista, una evidencia a nivel social y que debemos y esa pretensión la dejamos patente desde la primera idea que moldeamos en este estudio, tener presente en nuestras experiencias didácticas. Dado que establecimos modelos para analizar la música en el cine, fusionamos la teoría y



la práctica en una intención real de sacar el máximo partido a cada uno de los ejemplos que visionamos y analizamos.

- 8. Música para el cine:** hemos acercado una faceta más de la creación artística llevada al campo audiovisual. Tomamos de referencia a tres compositores y esta situación conlleva un acercamiento a tres técnicas compositivas distintas dado que tanto la relación temática, como el marco en el que se mueven, la finalidad cinematográfica y la base literaria son diferentes. Este aspecto supone abrir un abanico en el interés auditivo de cada alumno y fortalecer con ello la exploración de otras bandas sonoras tanto de estos compositores como de otros. Relacionar requiere un esfuerzo tanto en el desarrollo del lenguaje como en el de la expresión vocal y escrita a la hora de emitir cualquier juicio crítico comparativo.
- 9. Marcos diferentes en siglos XIX y XX:** el hecho de sumergirnos en el siglo XIX a través de Emilia Pardo Bazán es rescatar un pedazo de historia en la que esta literata se movió, sociedad y caciquismo en una Galicia que sirve de ejemplo para núcleos sociológicos de la España y la Europa del siglo XIX, estudios en los que no profundizamos pero que a través de ejemplos audiovisuales pudimos ligeramente presenciar analizando algunas de las incursiones musicales de la obra cinematográfica. En cambio, el marco fantástico de J. K. Rowling nos lleva a las técnicas más avanzadas a nivel de imagen, efectos sonoros que John Williams ha sabido calar en las tres primeras obras adaptadas y que son un punto de partida en la fantasía de una saga pero esperemos no un punto y aparte en la producción musical para un marco fantástico.
- 10. Datos precisos a través de cuestionarios:** el haber ligado datos y dejar constancia de ellos a través de sus representaciones en gráficas es prueba de una técnica que hemos adoptado en nuestra investigación y puesto de relieve de una manera más precisa y explicada en este estudio. Nos ayuda a actualizar aquellos aspectos que queremos poner de relieve profundizando de una manera analítica en los resultados que obtenemos y creemos que es una manera más de potenciar



un trabajo de campo en torno a un aspecto musical desde la literatura e interpretación. El haber ligado a tres centros educativos nos ayuda a mantener las relaciones entre docentes y cargos directivos, algo que creemos es esencial para seguir profundizando en una línea de mejora educativa.

11. Competencias: están presentes desde el título y son una constante de referencia en cada propuesta didáctica que presentamos. Conscientes de que forman parte de nuestra educación actual, manifestamos la necesidad de incorporarlas como un aspecto más de nuestras experiencias didácticas y no como un concepto aislado que se trata de insertar en algunas ocasiones por imposiciones legales más que por convicciones pedagógicas. En este estudio constatamos que el uso de competencias de una forma real y bajo una reflexión didáctica orienta los objetivos desde una visión interdisciplinar por lo que la música, literatura y cine podrían ser, en el campo del área artística, una vía a considerar para trabajarlas de forma continuada.

12. Proyección: este estudio es la prueba del abanico de posibilidades que ofrece el campo de la didáctica a la hora de incorporar en la educación nuevas vías para conseguir que el alumnado adquiera una formación lo más integral posible teniendo en cuenta los cambios sociológicos que estamos viviendo en la segunda década del siglo XXI. Una apuesta por las nuevas tecnologías desde una base literaria que intenta en todo momento motivar al alumnado y despertar en ellos el interés por la lectura. Esta motivación inicial está acompañada por una combinación de los medios audiovisuales y éstos con la música, esencial en nuestro triángulo experimental y a través de la cual estudiamos aspectos del lenguaje musical, relacionando contenidos, objetivos y criterios de evaluación en la pretensión de trabajar en competencias nuestro estudio contribuye a través de la música en las aulas. La educación secundaria es nuestro campo de trabajo en donde enfocamos y dirigimos nuestras experiencias didáctico-musicales y en él incidimos en la importancia de la expresión, la creación, la interpretación tanto literaria como musical a través de lo audiovisual.

Música, cine y literatura son herramientas que hay que saber utilizar porque en el campo de la educación su acogida tiene por ahora sólo una cara: la buena.



BIBLIOGRAFÍA





BIBLIOGRAFÍA

A. MÚSICA, CINE Y MEDIOS AUDIOVISUALES

- ADORNO, Theodor W. *Composición para el cine. El fiel correpetidor*. Madrid: Akal, 2007.
- ALCALDE, Jesús. *Música y Comunicación. Puntos de encuentro básicos*. Madrid: Editorial: Fragua (Colección Biblioteca de Ciencias de la Comunicación), 2007.
- ALVARES, Rosa; ARCE, Julio. *La armonía que rompe el silencio. Conversaciones con Pepe Nieto*. Valladolid: 41 Semana Internacional de Cine, 1996
- ARCOS, María de. *Experimentalismo en la música cinematográfica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- BELTRÁN MONER, Rafael. *La ambientación musical. Selección, montaje y sonorización*. Madrid: Instituto Oficial de radio y Televisión, 1984 [2ª edición 1991].
- BUHLER, James; FLINN, Caryl; NEUMEYER, Davis (eds.). *Music and Cinema*. Wesleyan University Press, 2000.
- CHION, Michel. *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós, 1993.
- CHION, Michel: *La música en el cine*. Barcelona: Paidós, 1997.
- COLÓN PERALES, Carlos / LOMBARDO ORTEGA, Manuel / INFANTE DEL ROSAL, F. *Historia y teoría de la música en el cine: presencias afectivas*. Sevilla: Alfar, 1997.
- COPLAND, Aarón. “Música de cine”, en *Cómo escuchar la música*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica de México, 1994
- CUÉLLAR ALEJANDRO, Carlos A. *Cine y Música: el arte al servicio del arte*. Valencia: Universidad Politécnica, 1998.
- CUETO LLERA, Roberto. *El lenguaje invisible. Entrevistas con compositores del cine español*. Madrid: 33 Festival de Cine de Alcalá de Henares / Comunidad de Madrid, 2003.
- CUETO LLERA, Roberto. *Cien bandas sonoras en la historia del cine*. Madrid: Nuer, 1996.



- FRAILE PRIETO, Teresa. “Aproximación a los mecanismos temporales de la música de cine”. OLARTE MARTÍNEZ, M. (Ed.) *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2005, pp. 213–24.
- FRAILE, Teresa. “Construcciones del discurso metafórico en torno a la música de cine”. En NOTARIO RUIZ, Antonio (ed.). *Estética: Perspectivas contemporáneas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2008
- FRAILE PRIETO, Teresa. “De nuevo el dedo en la llaga. Algunas reflexiones metodológicas sobre el estudio de la música cinematográfica”. OLARTE MARTÍNEZ, M. (Ed.) *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2009, pp. 83–103.
- FRAILE, Teresa. *La creación musical en el cine español contemporáneo (1990-2004)*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad de Salamanca, 2009. Disponible en: <<http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/18374>>.
- FRAILE, Teresa. *Música de cine en España: señas de identidad en la banda sonora contemporánea*. Badajoz: Departamento de Publicaciones de la Diputación de Badajoz, colección cine/Festival Ibérico, nº 14, 2010.
- GARCÍA LABORDA, Jose María. “Músicos en el cine (biografías cinematográficas de músicos)”. OLARTE MARTÍNEZ, M. (Ed.) *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2005, pp. 375–82.
- GERTRUDIX BARRIO, Manuel. *Música y narración en los medios audiovisuales*. Madrid: Laberinto Comunicación, 2003.
- HERNÁNDEZ RUIZ, Javier; PÉREZ RUBIO, Pablo. *Música en la imagen. Antón García Abril: el cine y la televisión*. Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza, 2003.
- KASSABIAN, Anahid. *Hearing Film. Tracking Identifications in contemporary Hollywood Film Music*. New York & London: Routledge, 2002.
- LACK, Russell. *La música en el cine*. Madrid: Cátedra, 1999 (1ª ed.: 97).
- LAGERWEIJ, Nijs; HOPKINS, David. “La base de conocimientos de mejora de la escuela”. REYNOLDS, D. (ed.). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana -Aula XXI, 1997, pp. 71-101.
- LLUÍS i FALCÓ, Josep. *Los compositores de cine en Cataluña (1930-1959)*. Barcelona: Portic, 2010.
- LLUÍS i FALCÓ, Josep. “Paràmetres per a una anàlisi de la banda sonora musical cinematogràfica”. *D’Art* 21 (1995), pp. 69–186.
- LLUÍS i FALCÓ, Josep. “Análisis musical vs. análisis audiovisual: el dedo en la llaga”. OLARTE MARTÍNEZ, M. (Ed.) *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Ediciones Plaza Universitaria, 2005, pp. 143–53.



- LLUÍS i FALCÓ, Josep. “Contra una historia monumental de la música en el audiovisual. Más allá del cine y las estrellas”. OLARTE MARTÍNEZ, M. (Ed.) *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2009, pp. 45–81.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Joaquín. *Manuel de Falla y el cine: una relación infructuosa*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2007.
- MARTÍN FÉLEZ, David. “Experiencia innovadora de música de cine en la escuela: proyecto de innovación ‘La influencia de la comunicación audiovisual en el alumnado de educación primaria’ ”. OLARTE MARTÍNEZ, M. (Ed.) *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2009, pp. 761–79.
- MARTÍN SÁNCHEZ, David. “Aspectos analíticos del sinfonismo de John Williams”. OLARTE MARTÍNEZ, M. (Ed.) *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2005, pp. 443–58.
- MEDINA DE LA VIÑA, Elena. *Cine negro y policíaco español de los años cincuenta*. Barcelona: Laertes, 2000.
- MONTOYA RUBIO, Juan Carlos. “Didáctica de la música de cine: la música preexistente como pretexto pedagógico”. OLARTE MARTÍNEZ, M. (Ed.) *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2009, pp. 669–704.
- MONTOYA RUBIO, Juan Carlos. “La sonorización del audiovisual como fuente de aprendizajes musicales”. OLARTE MARTÍNEZ, M. (Ed.) *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2009, pp. 705–46.
- MOSQUERA FERNÁNDEZ, Almudena. “Emilia Pardo Bazán y su aportación al cine”. OLARTE MARTÍNEZ, M. (Ed.) *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2005, pp. 517–21.
- MOSQUERA FERNÁNDEZ, Almudena. “Música incidental para momentos mágicos”. OLARTE MARTÍNEZ, M. (Ed.) *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2009, pp. 633–67.
- MURILLO TORRECILLA, F. Javier; BARRIO HERNÁNDEZ, Raquel; PÉREZ-ALBO, María José. *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica, 1999.
- NIETO, José. *Música para la imagen. La influencia secreta*. Madrid: S.G.A.E., 1996.
- OLARTE MARTÍNEZ, Matilde. “¿Existe una frontera en la música aplicada a la imagen como elemento expresivo y estructural?”. LOLO, Begoña (Ed.) *Campus*



interdisciplinares de la musicología, vol. 1. Madrid: Sociedad Española de Musicología, 2001, pp. 745–59.

- OLARTE MARTÍNEZ, Matilde. “La música incidental en el cine y el teatro”. BANÚS, Enrique (Ed.). *El legado musical del siglo XX*. Pamplona: EUNSA, 2002, pp. 151–79.
- OLARTE MARTÍNEZ, Matilde (ed.). *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2005.
- OLARTE MARTÍNEZ, Matilde. “Aportación femenina a la creación musical cinematográfica”. *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2005, pp. 367–74.
- OLARTE MARTÍNEZ, Matilde. “El género del musical y la utilización de sus melodías con fines expresivos”. *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2005, pp. 101–18.
- OLARTE MARTÍNEZ, Matilde (ed.). *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2009.
- OLARTE MARTÍNEZ, Matilde. “¿Creación incidental o reutilización de música preexistente?: parámetros de análisis en la música del cine de Almodóvar”. *Delantera de paraíso. Estudios en homenaje a Luis G. Iberní*. (ed.: Celsa Alonso, Carmen Julia Gutiérrez, Javier Suárez-Pajares). Madrid: ICCMU, 2009, pp. 633-44.
- OLARTE MARTÍNEZ, Matilde. “La inserción del número musical como elemento recurrente en las películas: ¿Una nueva tipología *Nowadays Musical*?”. *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2009, pp. 495–520.
- OLARTE MARTÍNEZ, Matilde. “Música de cine compuesta por mujeres. La utopía del universo femenino”. *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2009, pp. 601–12.
- OLARTE MARTÍNEZ, Matilde. “Nuevos retos para la música en la televisión. Ficción y no ficción”. *Trípodos* 26 (2010), pp. 39-51.
- PACHÓN RAMÍREZ, Alejandro. *Música y cine: géneros para una generación*. Badajoz: Festival Ibérico de Cine/ Diputación de Badajoz, 2007
- PACHÓN RAMÍREZ, Alejandro. *La música en el cine contemporáneo*. Badajoz: Diputación Provincial de Badajoz, 1992. [2ª edición ampliada en 1998]
- PACHÓN RAMÍREZ, Alejandro. «La música en el cine español actual: metodología e historiografía». En: *De Dalí a Hitchcock: los caminos en el cine: Actas del V Congreso de la Asociación Española de Historiadores del Cine (La Coruña, 1993)*. La Coruña: Centro Galego de Artes da Imaxe / A.E.H.C., 1995, pp. 415 – 420. Versión on-line en: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002 <<http://www.cervantesvirtual.com/portal/LGB/>>



- PADROL, Joan. «Evolución de la banda sonora en España». En: *Evolución de la banda sonora en España: Carmelo Bernaola*, Coord. Fernando CALVO. Alcalá de Henares: Festival de Cine de Alcalá de Henares - Club Cultural Antonio Nebrija, 1986, pp. 15 – 74.
- PADROL, Joan. *Pentagramas de película. Entrevistas a grandes compositores de bandas sonoras*. Madrid: Nuer, 1998.
- PADROL, Joan. *Conversaciones con músicos de cine*. Diputación de Badajoz, 2006
- PADROL, Joan; VALLS GORINA, Manuel. *Música y cine*. Barcelona: Ultramar, 1990.
- RADIGALES, Jaume. “Música i comunicació: la música com a element audiovisual”. En *Tripodos*. N°7 y N°8. Barcelona: Facultat de Ciències de la Comunicació Blanquerna, 1999.
- RADIGALES, Jaume. *Sobre la música. Reflexions a l’entor de la música i l’audiovisual*. Barcelona: Trípodos. Facultat de Ciències de la Comunicació Blanquerna. Universitat Ramon Llull, 2002.
- RADIGALES, Jaume. *La música en el cinema*. Barcelona: UOC, VullSaber 5, 2007.
- RADIGALES, Jaume; FRAILE, Teresa. “La música en los estudios de comunicación audiovisual. Prospecciones y estado de la cuestión” En *Tripodos*. N°19. Barcelona: Facultat de Ciències de la Comunicació Blanquerna, 2006, pp. 99-112.
- RADIGALES BALBÍ, Jaume; LLUÍS I FALCÓ, Josep; OLARTE MARTÍNEZ, Matilde; LÓPEZ GONZÁLEZ, Joaquín; FRAILE PRIETO, Teresa. “Música y cine en España: recuperación, inventario y difusión de un patrimonio cultural multidisciplinar”. *Actas del XII Congreso Internacional de la Asociación Española de Historiadores del Cine*. Castellón: Universitat Jaume I, 2008.
- RADIGALES BALBÍ, Jaume; LLUÍS I FALCÓ, Josep; OLARTE MARTÍNEZ, Matilde; LÓPEZ GONZÁLEZ, Joaquín; FRAILE PRIETO, Teresa. “Música y cine en España: inventario documental-analítico (1989-2005)” [*Revista de Musicología* XXXII (2009), pp. 665-73.
- RODRÍGUEZ, Angel. *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Barcelona: Paidós, 1998.
- ROMÁN, Alejandro. *El lenguaje musivisual: Semiótica y estética de la música cinematográfica*. Madrid: Visión Libros, 2008.
- RUIZ DE LUNA, Salvador. *La música en el cine y la música para el cine*. Madrid: 1960.



- SEDEÑO VALDELLÓS, Ana María. *La música contemporánea en el cine*. Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio científico de la Universidad de Málaga, Textos Mínimos 83, 2005.
- SEVILLA LLISTERRI, Gabriel. *El modelo cruzada. Música y narrativa en el cine español de los años cuarenta*. Madrid: Editorial: Biblioteca Nueva, Editorial, 2007.
- VEGA TOSCANO, Ana. “Música y creación audiovisual” en LOLO, Begoña (ed.). *Campos interdisciplinarios de la musicología*, vol.1. Madrid: Alpuerto-Sociedad Española de Musicología, 2001, pp. 699-710
- VILLEGAS LOPEZ, Manuel. *Arte , cine y sociedad*. Madrid: JC , 1991, pp.133-36.
- XALABARDER, C. (2006): *Música de cine: una ilusión óptica*. LibrosEnRed.
- XALABARDER, C. (1997): *Enciclopedia de las bandas sonoras*. Barcelona: Ediciones B.
- XALABARDER, C. (2005): “Principios informadores de la música de cine”. OLARTE MARTÍNEZ, M. (Ed.) *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, pp. 155–204.

B. ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS **EDUCATIVAS MUSICALES**

- ALSINA, Pep. *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Grao, 1997
- ALSINA, Pep y SESÉ, Frédéric. *La música en la escuela: la audición*. Barcelona: Grao, 2003.
- ALSINA, Pep; SESÉ, Frederic. *La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. Barcelona: Grao, 2003, p.119.
- BERNARDO CARRASCO, J. *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp, 1991.
- COLL, César. “Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares”. *Cuadernos de Pedagogía* 168 (1988), pp. 16-20.
- DÍAZ GÓMEZ, Margarita. “La música en el currículo de primaria y secundaria”. *Aula de Innovación Educativa* 112 (2002), pp. 8-10.
- DÍAZ GÓMEZ, Margarita y GIRÁLDEZ HAYES, Andrea (coord.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Grao, 1997.



- ESCOBAR MARTÍNEZ, M^a Dolores. *Literatura y Música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria*. Universidad de Murcia, 2010.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Rosa María; DE LA PUENTE VAQUERO, Isabel . *Historia de la música. Bacharelato de Humanidades e ciencias sociais*. A Coruña: Galinova, 2003.
- GIRÁLDEZ HAYES, Andrea. *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza, 2007.
- GIRÁLDEZ HAYES, Andrea. *Internet y educación musical*. Barcelona: Grao, 2005.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta. *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires – México: Lumen, 2002.
- LAGERWEIJ, Nijs; HOPKINS, David. «La base de conocimientos de mejora de la escuela». REYNOLDS, D. (ed.). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana -Aula XXI, 1997, pp. 71-101.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Joaquín. *Música y cine en la España del franquismo: el compositor Juan Quintero Muñoz (1903-1980)*. Universidad de Granada, 2009. Disponible en: <<http://digibug.ugr.es/handle/10481/2178>>
- MARTÍN FÉLEZ, David. *La banda sonora en las producciones audiovisuales y su aplicación en educación infantil, primaria y secundaria: una propuesta de investigación-acción*. Universidad de Granada, 2010.
- MARTÍN ORTEGA, Elena y MORENO HERNÁNDEZ, Amparo. *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza, 2007.
- MENDOZA PONCE, José. *El musicograma y la percepción de la música*. Universidad de Huelva, 2010.
- MONTOYA RUBIO, Juan Carlos. “Kodály, Orff y Willems van al cine. Metodologías de enseñanza musical desde los medios audiovisuales”. ROIG VILA, R. (Dir.): *Investigar desde un contexto educativo innovador*. Alicante: Marfil, pp. 283–294, 2009.
- MONTOYA RUBIO, Juan Carlos. *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca, 2010.
- MORALES MANTILLA, Sandra Milena. *Educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural*. Universidad de Valencia, 2007.
- MURILLO TORRECILLA, F. Javier; BARRIO HERNÁNDEZ, Raquel; PÉREZ-ALBO, María José. *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, 1999.



- PALACIOS MEJÍA, Luz Amparo. *Las funciones de la banda sonora en el cine*. Universidad Autónoma de Barcelona, 1989.
- PIAGET, J. “La epistemología de las relaciones interdisciplinarias” en APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A. Y MICHAU, G. *Interdisciplinariedad. Problemas en la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, 1979.
- PÉREZ ESTEVE, Pilar y ZAYAS HERNANDO, Felipe: *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao, 2007.
- SANTOS, R. M. “A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares-análise comparativa de quatro métodos em fundamentos de la Educação musical”. *ABEM 2* (1985), pp.7-112.
- SARRAMONA, Jaume. *Las competencias básicas en la educación secundaria*. Barcelona: Ceac, 2004.
- SCHÖN, Donald. *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SWANWICK, K. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music education*. London: Routledge, 1994.
- V.V.A.A. “Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación secundaria obligatoria”. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, 2002.
- V.V.A.A: “Evolución histórica del sistema educativo español”. Disponible en Internet en <<http://www.mec.es>> *Legislación sobre Educación, gráficos de la estructura del Sistema Educativo, etapas en las que se divide y características de las mismas*. [Consultado el 15 de octubre del 2007].
- WUYTACK, Jos. *Audición musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogía Musical, 1996.

C. EN EL ÁMBITO LITERARIO

- AYALA, M^a de los Ángeles. *Los Pazos de Ulloa*. Madrid: Cátedra, 2005.
- BORDWELL, D. *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós, 1996.
- MAYORAL, Marina. *Cuentos y novelas de la tierra*, vol I. Santiago de Compostela: Ediciones Sálvora, 1984.



- GONZÁLES MEJÍA, Marta. *Cuentos de Mujeres Valientes*. Madrid: Ed. Clan, 2010.
- LÓPEZ QUINTÁNS, Javier: “ La música como Arte en Emilia Pardo Bazán”. *La tribuna Cadernos de Estudio da Casa Museo Emilia Pardo Bazán* 3 (2006), pp. 115-32.
- LÓPEZ QUINTÁNS, Javier. *El fracaso existencial en los personajes de la narrativa de Emilia Pardo Bazán*. Universidad de Santiago de Compostela, 2005.
- PATIÑO EIRÍN, Cristina. “Emilia Pardo Bazán y la música”. *Revista del Instituto “José Cornide” de Estudios Coruñeses XXVII-XXVIII* (1992-1994), pp. 221-32.
- ROWLING, J. K. *Harry Potter y el prisionero de azkaban*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones Salamandra, Emecé, 2000.
- ROWLING, J. K. *Harry Potter y la cámara secreta*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones Salamandra, Emecé, 1999.
- ROWLING, J. K. *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona: Ed. Emecé, 1999.
- SINOVAS MATÉ, Juliana. *La obra periodística completa en la Nación de Buenos Aires (1879-1921)*. A Coruña, Editorial Diputación Provincial de A Coruña, 1999.

D. FICHAS TÉCNICAS DE PELÍCULAS Y RECURSOS WEB

- *El indulto* (1960). Dtor: Jose Luis Sáenz de Heredia. Guión: Jose Luis Sáenz de Heredia siguiendo la obra literaria homónima de Emilia Pardo Bazán . Música: Salvador Ruiz de Luna. Intérpretes: Concha Velasco, Rafaela Aparicio, Luis Induni, Xan Das Bolas, Pedro Armendáriz, José Calvo, Fernando Sancho, José María Caffarel, Antonio Garisa, Ángel del Pozo, Manuel Monroy, Porfiria Sanchiz, José María Lado, José María Seoane.
- *Harry Potter y la piedra filosofal* (2001). Dtor: Chris Columbus. Guión: Steve Kloves de la novela de J.K. Rowling. Música: John Williams. Intérpretes: Daniel Radcliffe, Rupert Grint, Emma Watson, Richard Harris, Maggie Smith, Alan Rickman, Robbie Coltrane.
- *Harry Potter y la cámara secreta* (2002). Dtor: Chris Columbus. Guión: Steve Kloves de la novela de J. K. Rowling. Música: John Williams. Intérpretes: Daniel Radcliffe, Rupert Grint, Emma Watson, Toby Jones.
- *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (2004). Dtor: Alfonso Cuarón. Guión: Steve Kloves de la novela de J. K. Rowling. Música: John Williams. Intérpretes: Daniel Radcliffe, Rupert Grint, Emma Watson, Gary Oldman.



- *Los chicos del coro* (2004). Dtor: Christophe Barratier. Guión: Christophe Barratier y Philippe Lopes-Curval. Música: Bruno Coulais. Intérpretes: Gérard Jugnot, François Berléand, Kad Merad, Jean-Paul Bonnaire, Marie Bunel, Jean-Baptiste Maunier, Maxence Perrin, Grégory Gagnol, Thomas Blumenthal, Cyril Bernicot, Simon Fargeot, Théodule Carré-Cassaigne, Philippe Du Janerand, Carole Weiss, Erick Desmarestz, Paul Chariéras, Armen Godel, Monique Ditisheim, Steve Gadler, Fabrice Dubusset, Marielle Coubaillon, Violette Barratier, Lena Chalvon, Colette Dupanloup, Didier Flamand, Jacques Perrin.
- *Los Pazos de Ulloa* (1985). Dtor: Gonzalo Suárez. Guión: Manuel Gutiérrez Aragón siguiendo la obra literaria homónima de Emilia Pardo Bazán. Música: Juan José García Caffi. Intérpretes: Victoria Abril, Fernando Rey, Pastora Vega, Nacha Martínez, Lucas Martín, Jose Luis Gómez, Raúl Fraire, Charo López.
- *Mar adentro* (2004). Dtor: Alejandro Amenabar. Guión: Alejandro Amenabar y Mateo Gil. Música: Alejandro Amenabar. Intérpretes: Javier Bardem, Belén Rueda, Lola Dueñas, Mabel Rivera, Celso Bugallo. Clara Segura, Joan Dalmau, Alberto Jiménez, Tamar Novas, Frances Garrido.
- EURYDICE: *Las competencias clave. Un concepto de expansión dentro de la educación general obligatoria*. Disponible en red en <www.eurydice.org> [Consultado el 7 de abril del 2007].
- CINE & BSO (Administrador: Ricardo Borrero). URL: <www.cineybsom.com> [Consultado el 7 de abril del 2007].
- MUNDO BSO (Gestión de Conrado Xalabarder). URL: <www.mundobso.com> [Consultado el 7 de abril del 2007].
- BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA (Madrid). URL: <www.bne.es> [Consultado el 7 de abril del 2007].
- INFORMES PISA. Disponible en red en <www.mec.es> [Consultado el 7 de abril del 2007].
- TESIS DOCTORALES. Disponible en red en: <www.teseo.org> [Consultado el 7 de abril del 2007].

E. PARTITURAS

- WILLIAMS, John Williams. *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. Album Cover Artwork. Publications Arranged by BILL GALLIFORD, ETHAN NEUBURG and TOD EDMONDSON. Miami: Warner Bros, 2001.
- WILLIAMS, John Williams. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. Album Cover Artwork. Publications Arranged by BILL GALLIFORD, ETHAN NEUBURG and TOD EDMONDSON. Miami: Warner Bros, 2002.



- WILLIAMS, John Williams. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. Album Cover Artwork. Publications Arranged by BILL GALLIFORD, ETHAN NEUBURG and TOD EDMONDSON. Miami: Warner Bros, 2004.

F. OTRAS FUENTES

- *Lexilación de Educación Secundaria de Galicia*. Santiago de Compostela: Tórcalo Artes Gráficas, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2008.
- MOSQUERA FERNÁNDEZ, Almudena. *Azul e verde enegrecidos*. Código de la obra SGAE, 9.035.156. Código ISWC T-042.532.715-6 .CAE/IPI 543.263.171. Copyright 2007.
- VARELA DE VEGA, Juan Bautista. *Juan Montes, un músico gallego*. Estudio biográfico. Diputación Provincial: La Coruña.1990.





ANEXOS





II ANEXO I.

A CUESTIONARIO

1. ¿Has tocado o tocas algún instrumento fuera del horario del instituto?
 SI
 NO
2. ¿Has practicado en clase de música de tu instituto algún tema de música y cine?
 SI
 NO
 NO LO SÉ
3. ¿Te gustaría practicar en tu clase de música bandas sonoras de películas?
 SI
 NO
 NO LO SÉ
4. ¿Has leído alguna novela literaria que haya sido llevada al cine?
 SI
 NO
 NO LO SÉ
5. ¿Te suena el nombra de Emilia Pardo Bazán?
 SI
 NO
6. ¿Emilia Pardo Bazán en qué ámbito la encuadrarías?
 CINEMATOGRAFICO
 MUSICAL
 LITERARIO



7. ¿ Está viva Emilia Pardo Bazán?

SI

NO

NO LO SÉ

8. ¿ Te suena la obra de Emilia Pardo Bazán llamada “ Pazos de Ulloa” ?

SI

NO

9. Y de la misma autora que en el punto anterior, te suena la obra “ El indulto”?

SI

NO

10. ¿ Conoces a la figura de Harry Potter?

SI

NO

11. ¿ Has visto alguna de sus películas en el cine?

SI

NO

12. ¿ Reconocerías el tema musical principal de la película?

SI

NO

13. ¿ Crees que debe continuar la saga de Harry Potter en el cine?

SI

NO

14. ¿ Conoces algún aspecto de la vida de la autora de Harry Potter?

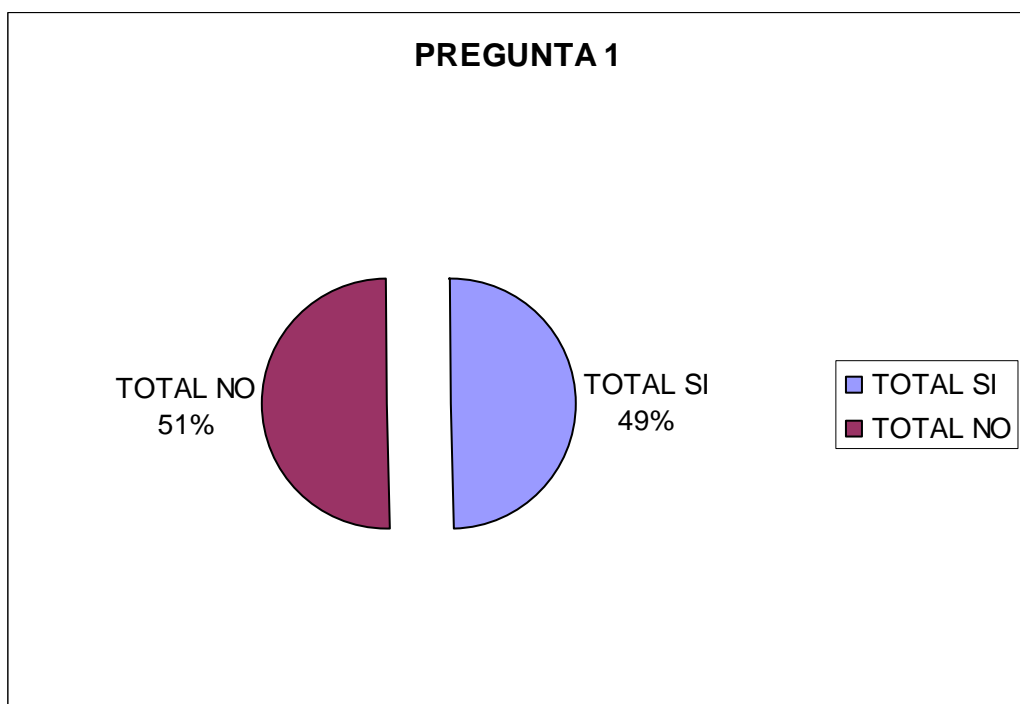
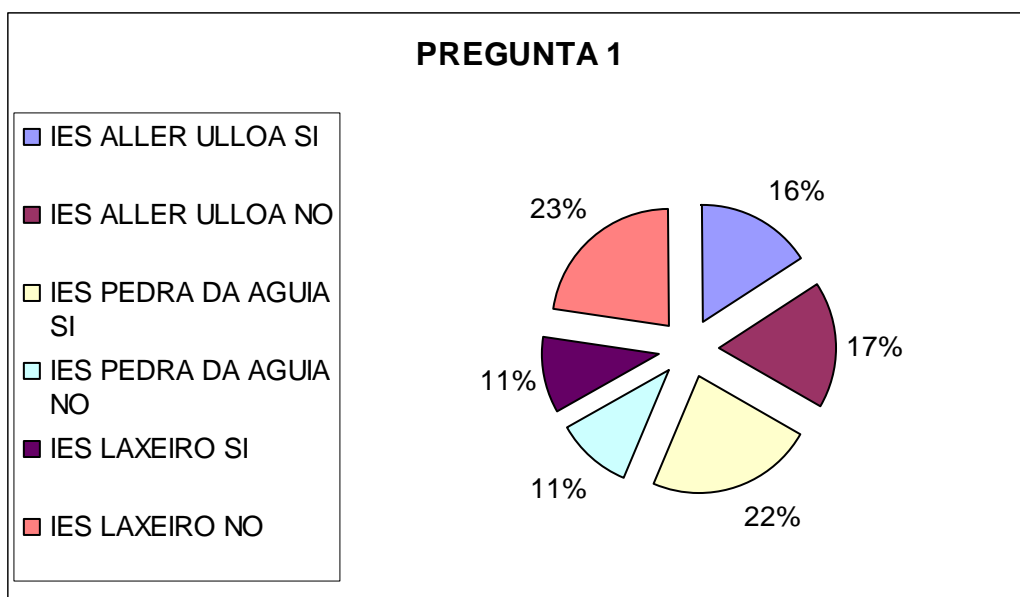
SI

NO

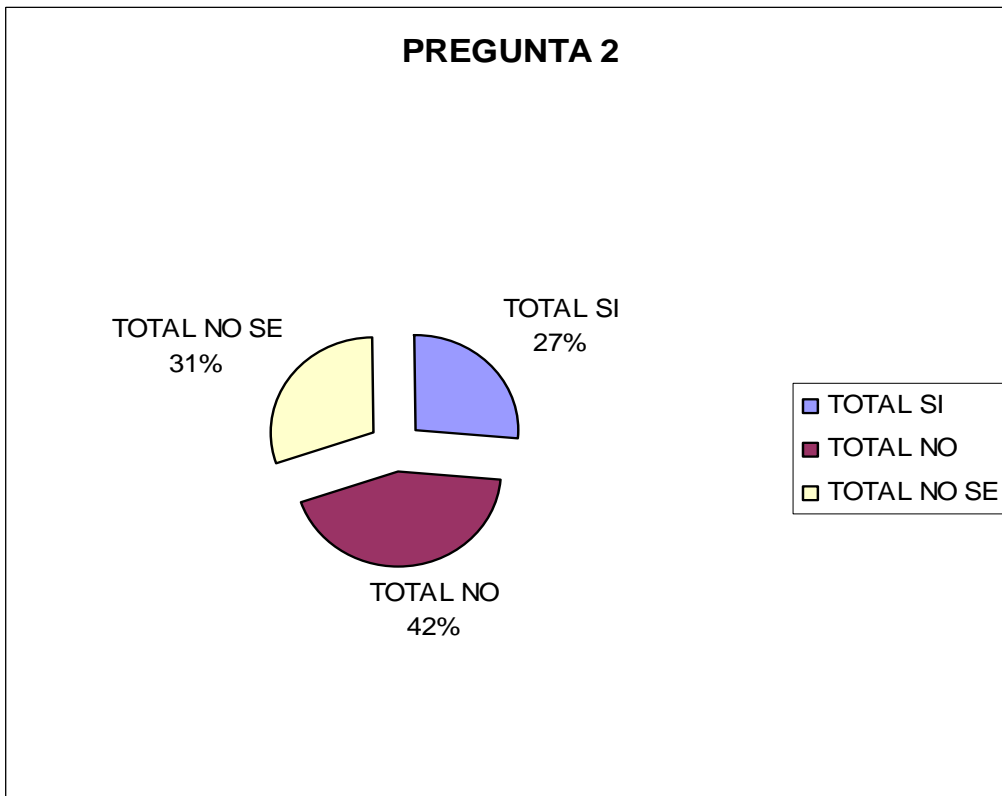
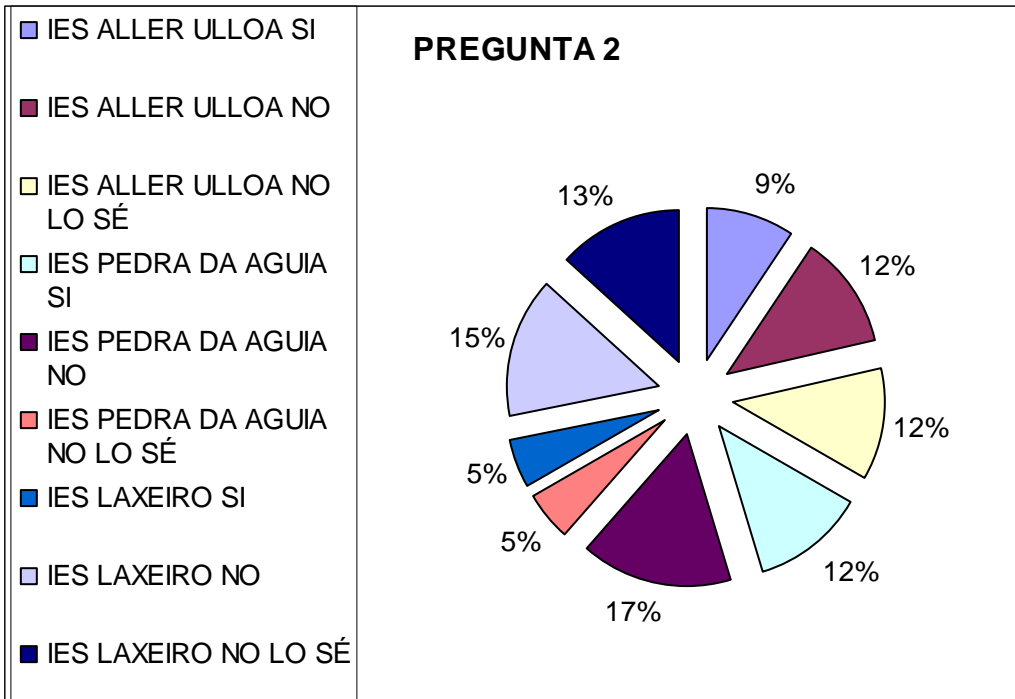


B RESULTADOS

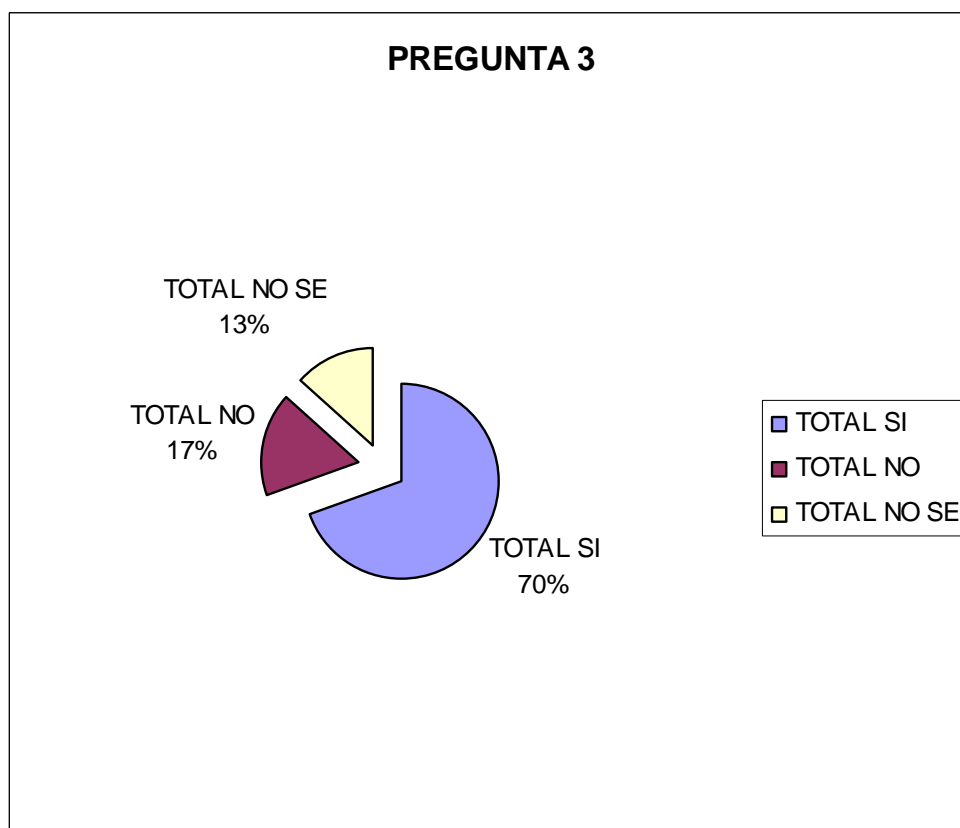
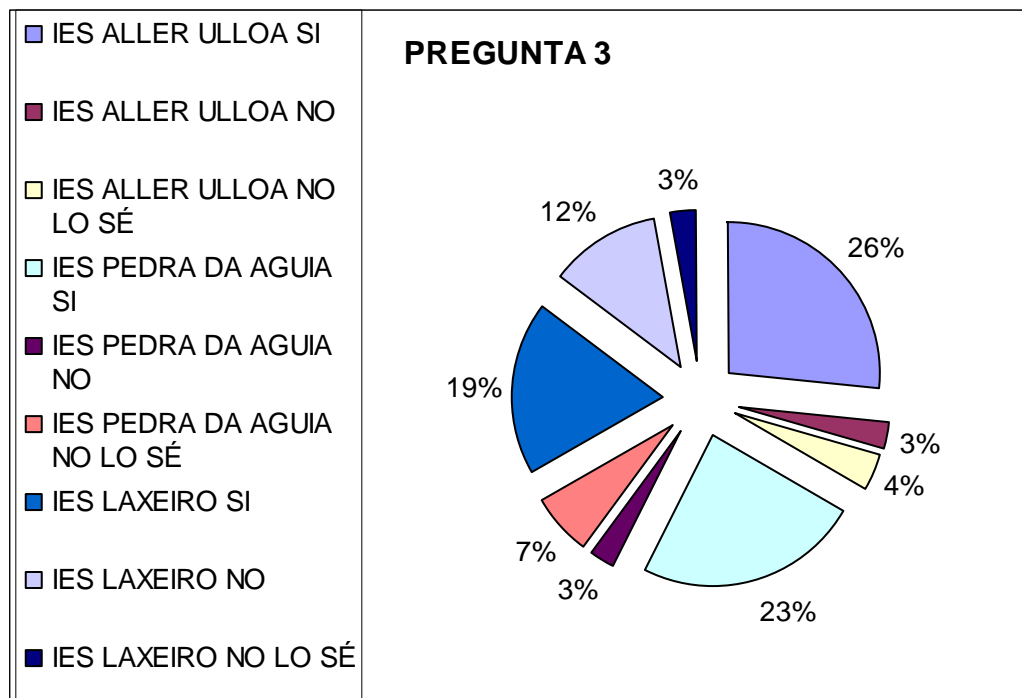
PREGUNTA 1



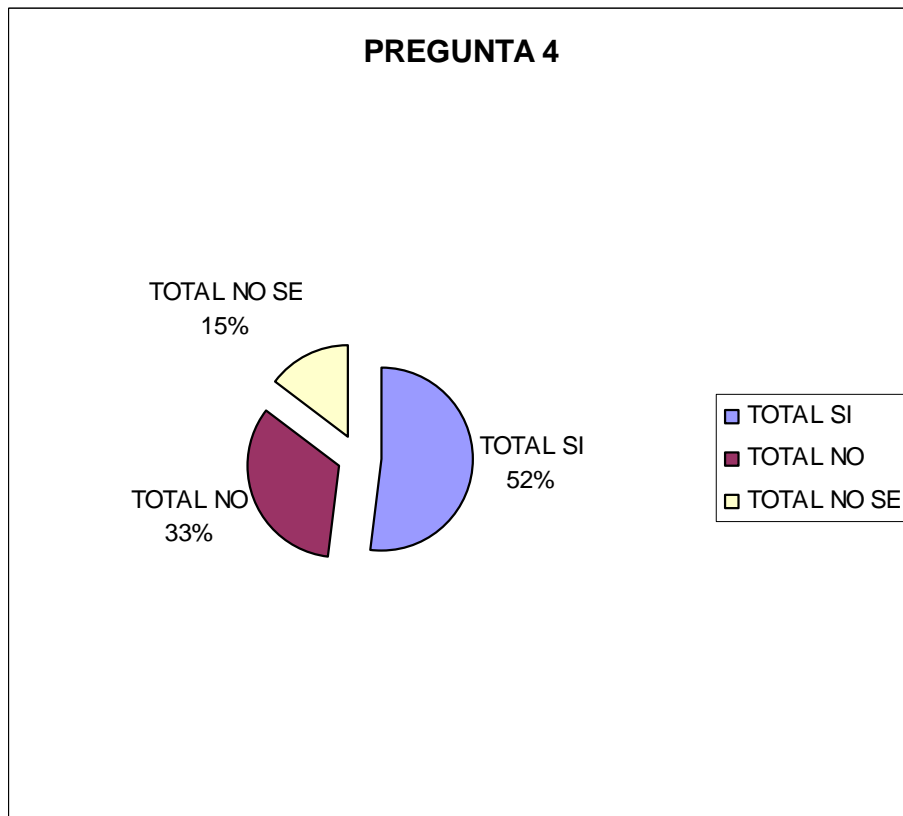
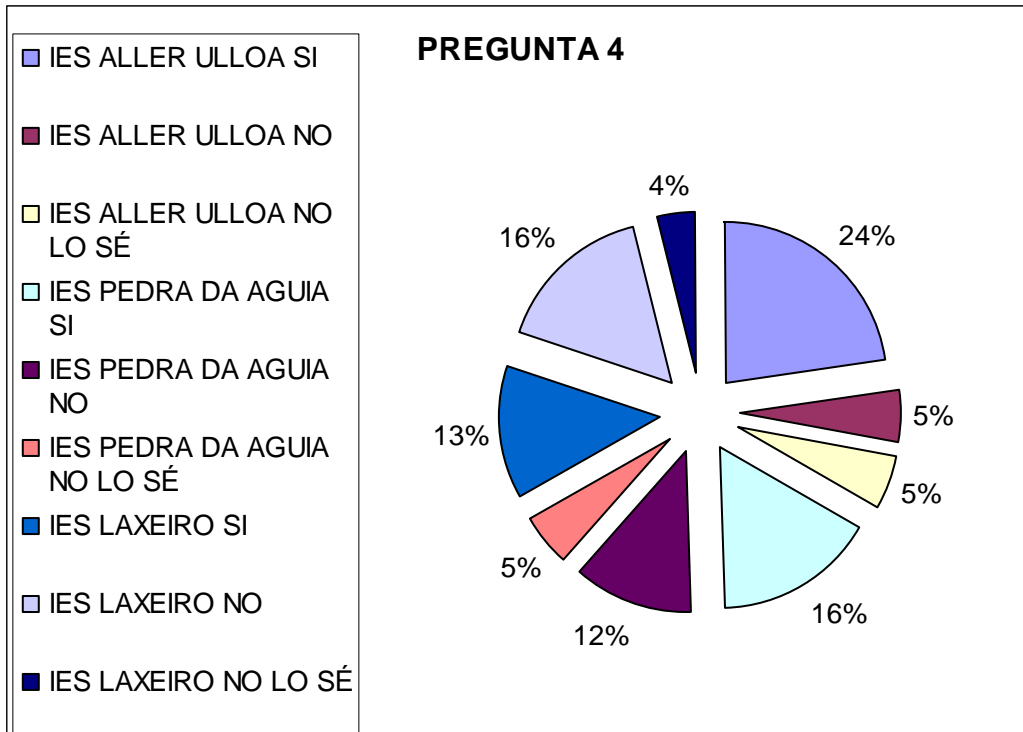
PREGUNTA 2



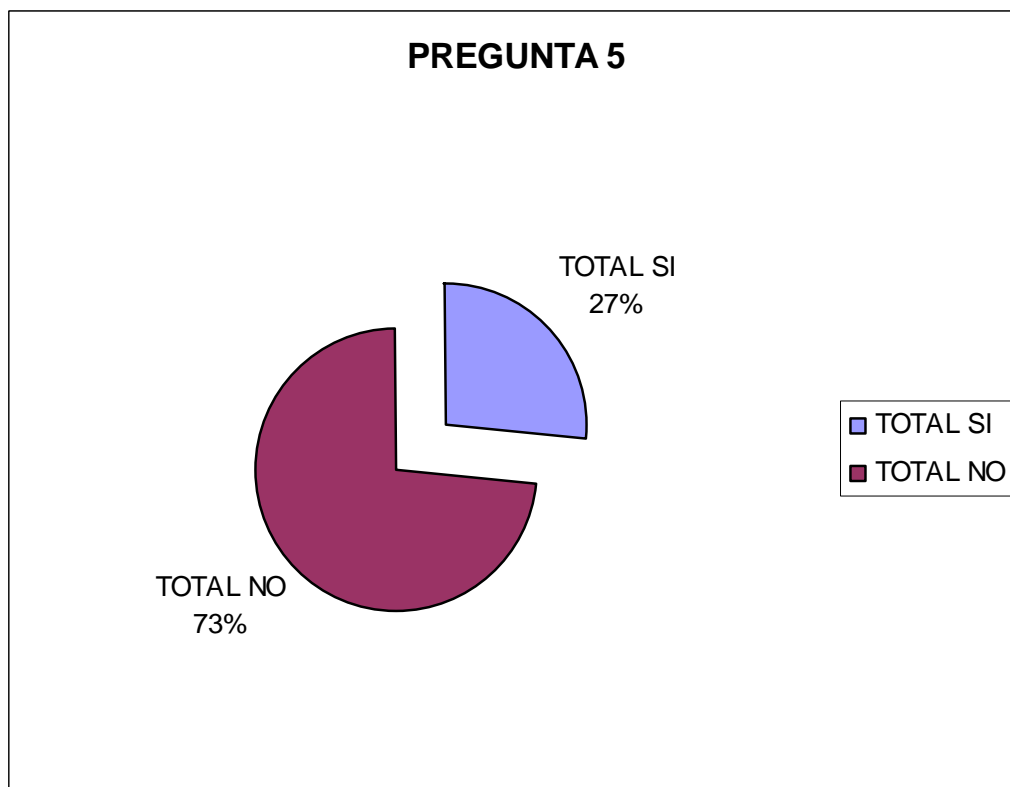
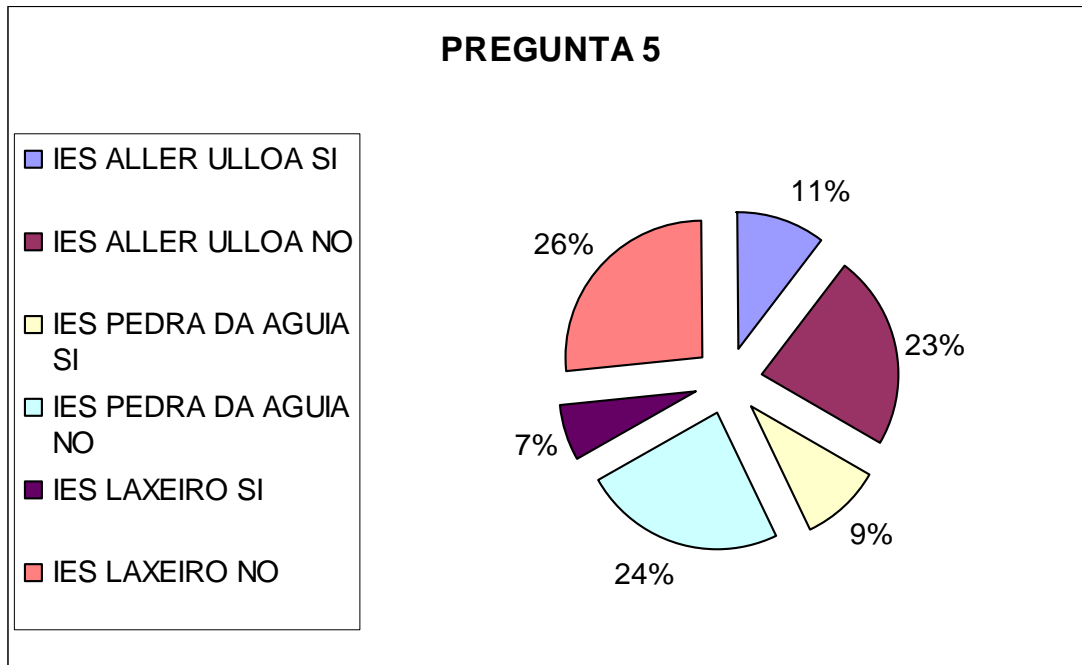
PREGUNTA 3



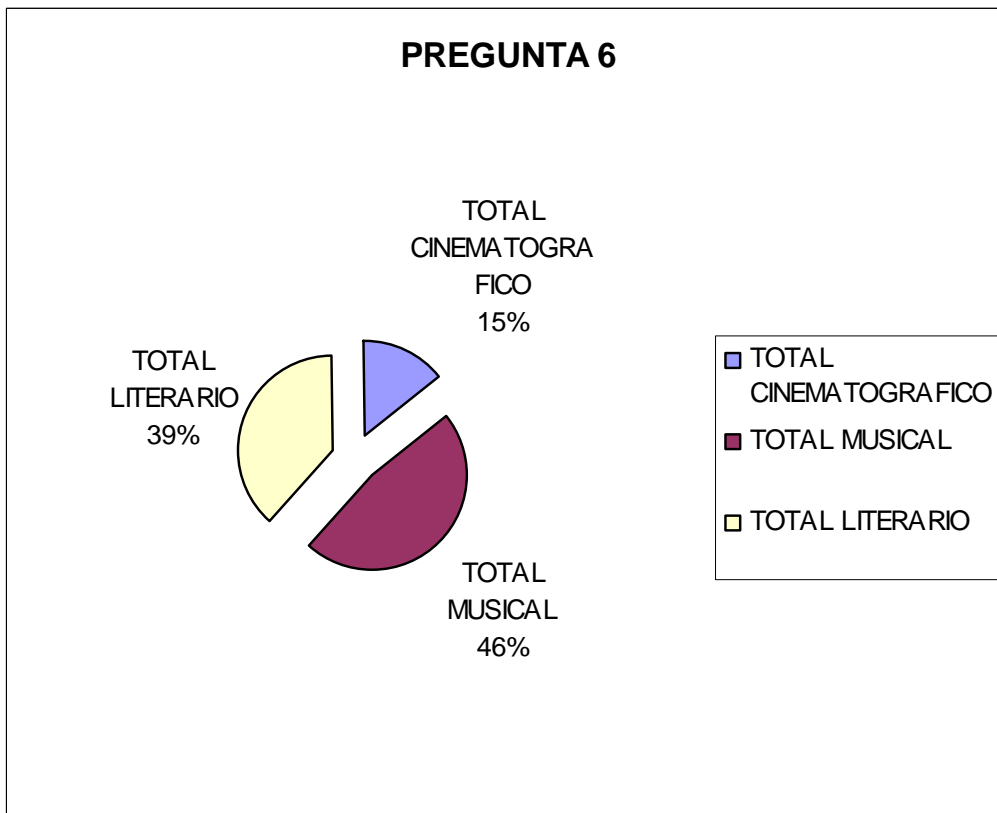
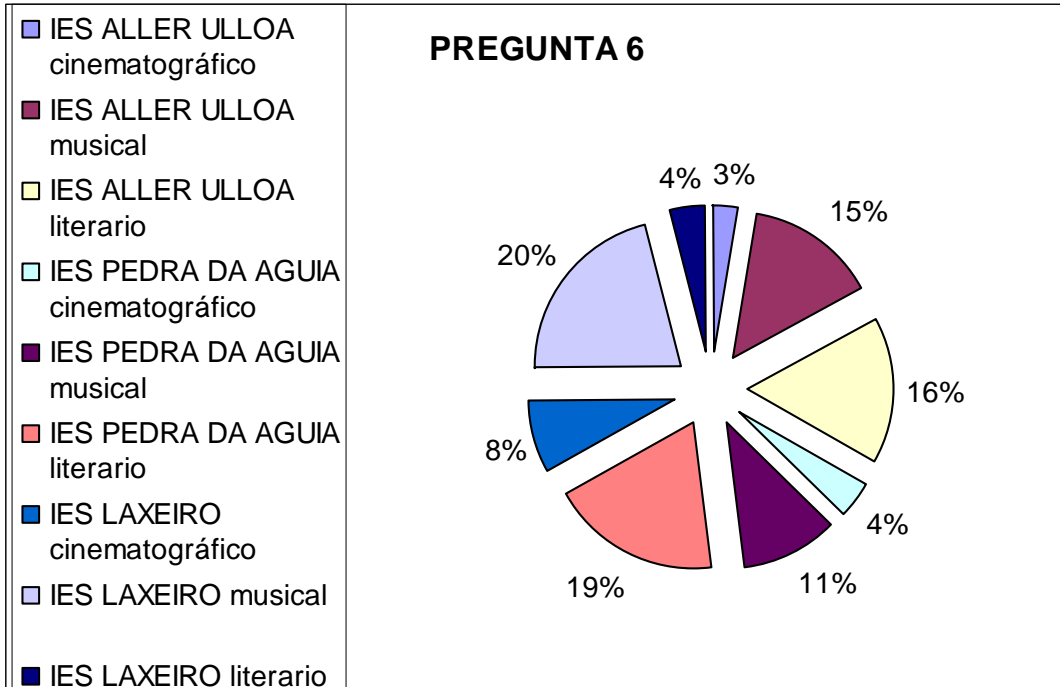
PREGUNTA 4



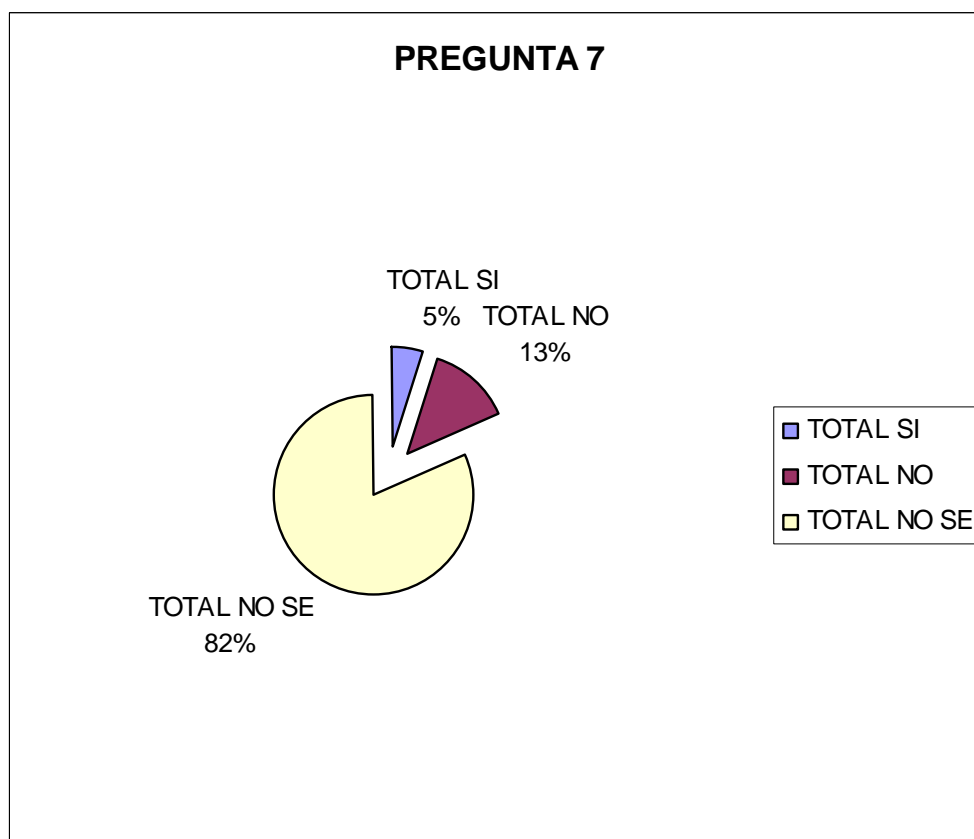
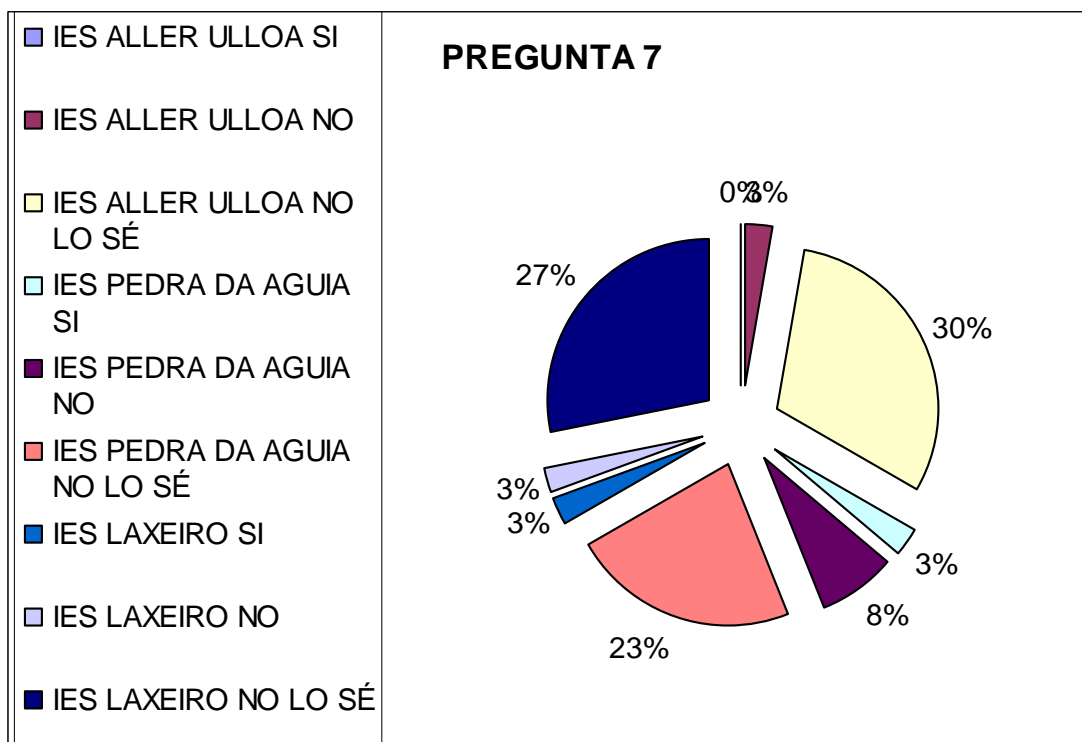
PREGUNTA 5



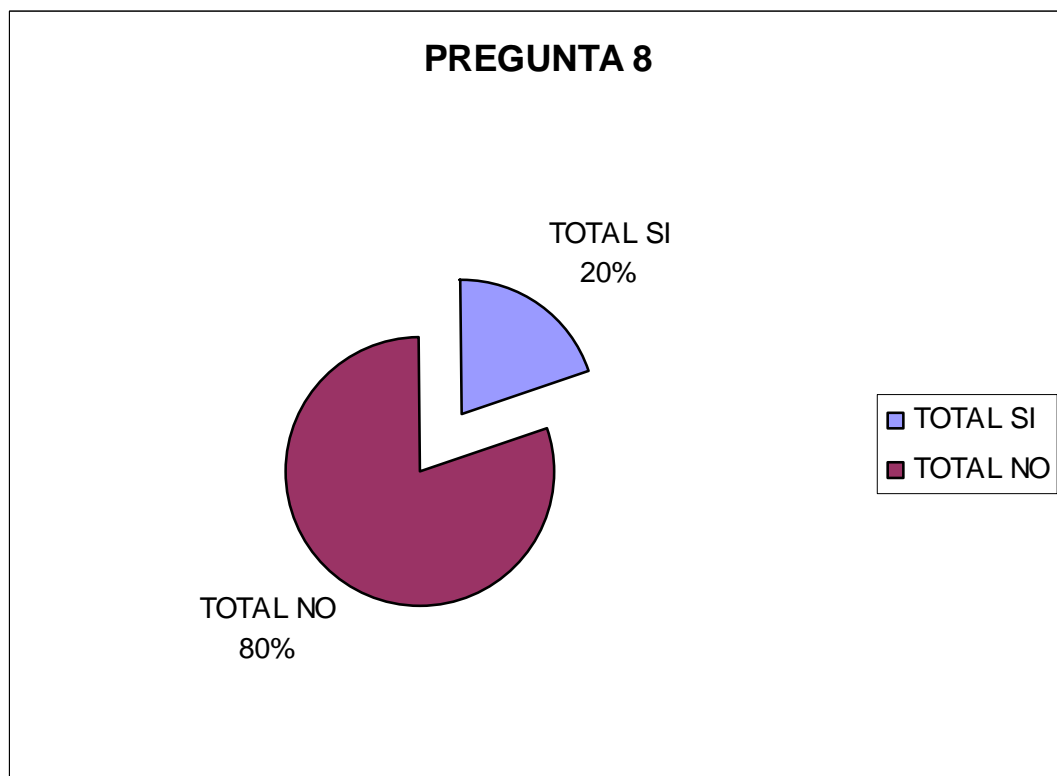
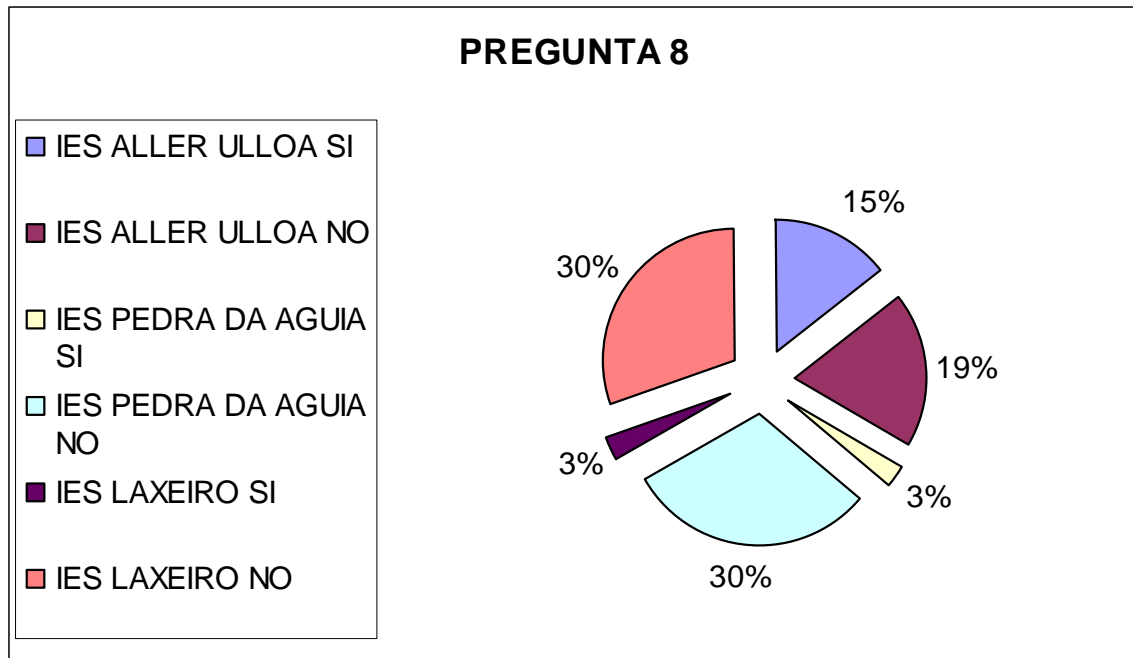
PREGUNTA 6



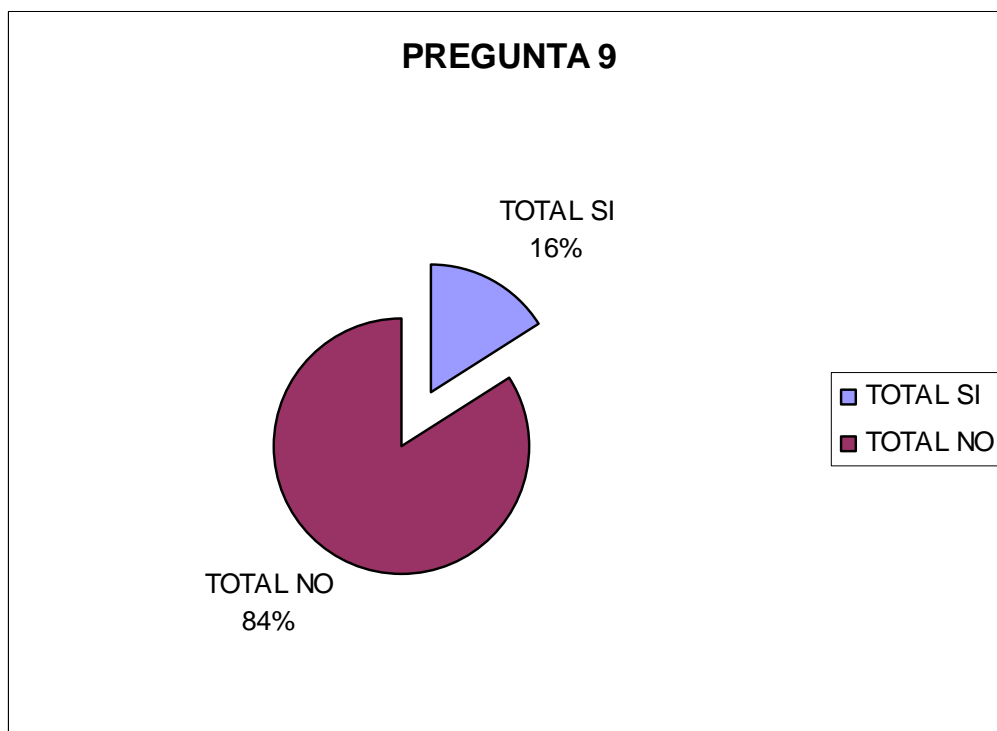
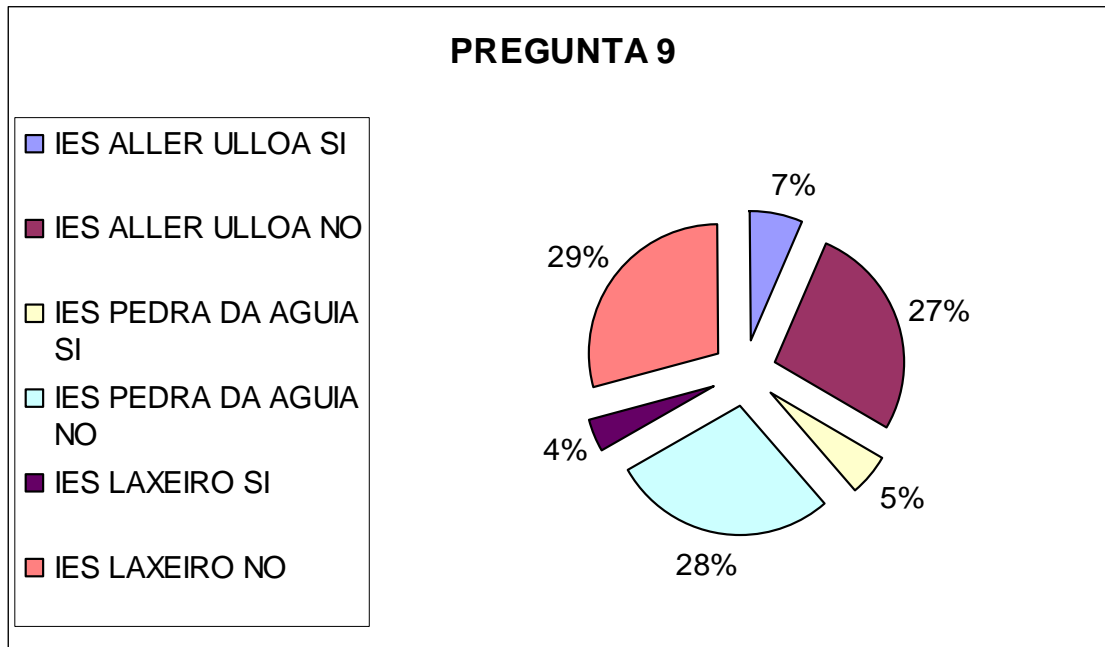
PREGUNTA 7



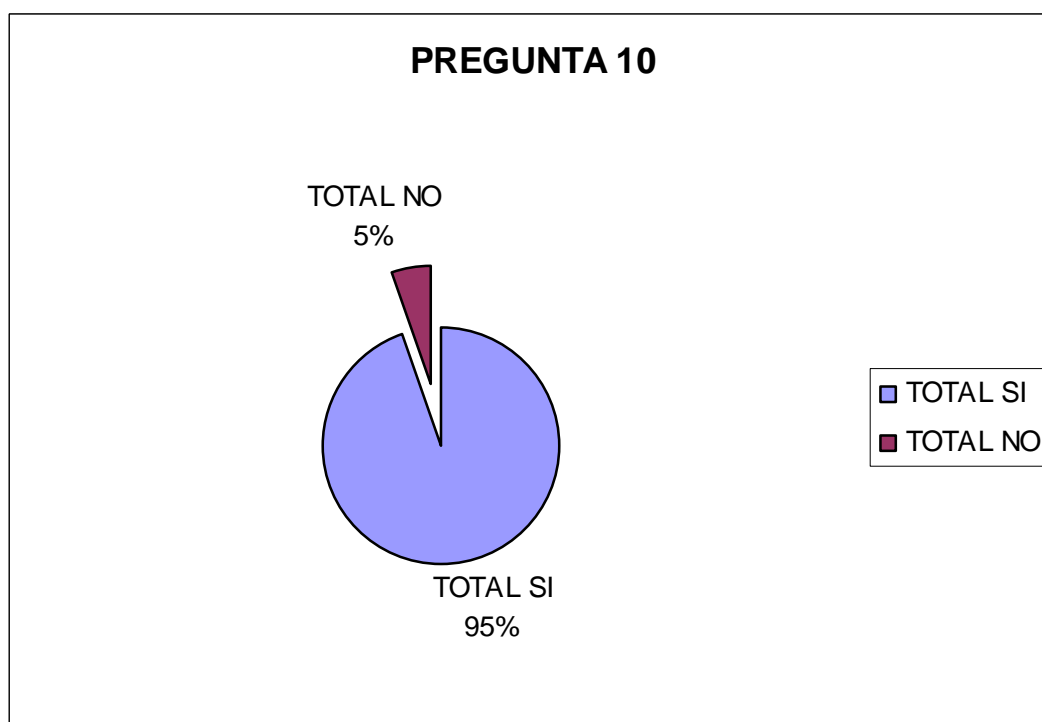
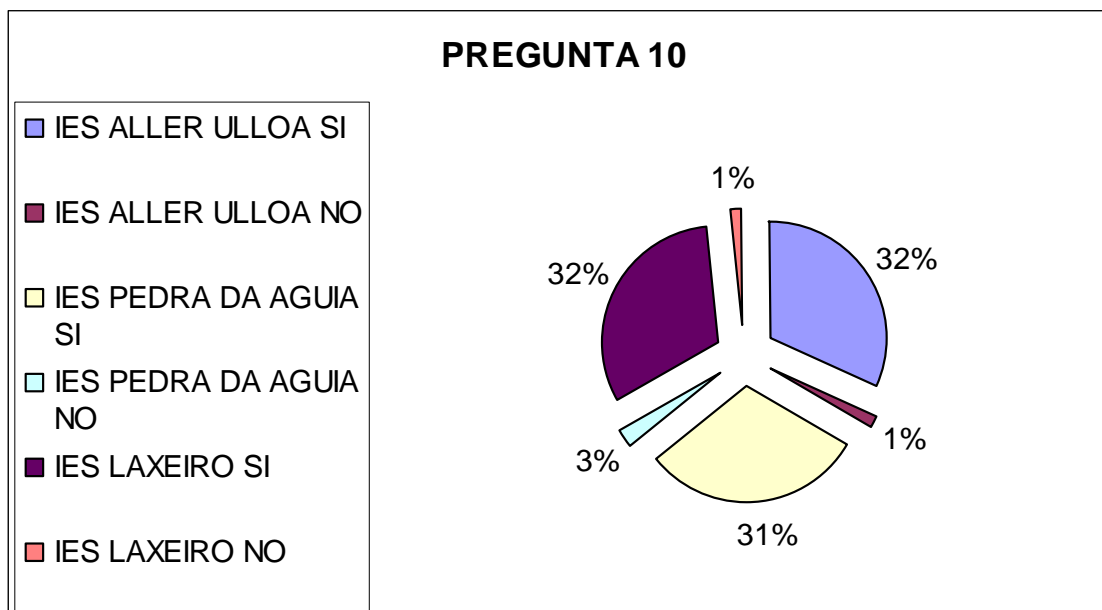
PREGUNTA 8



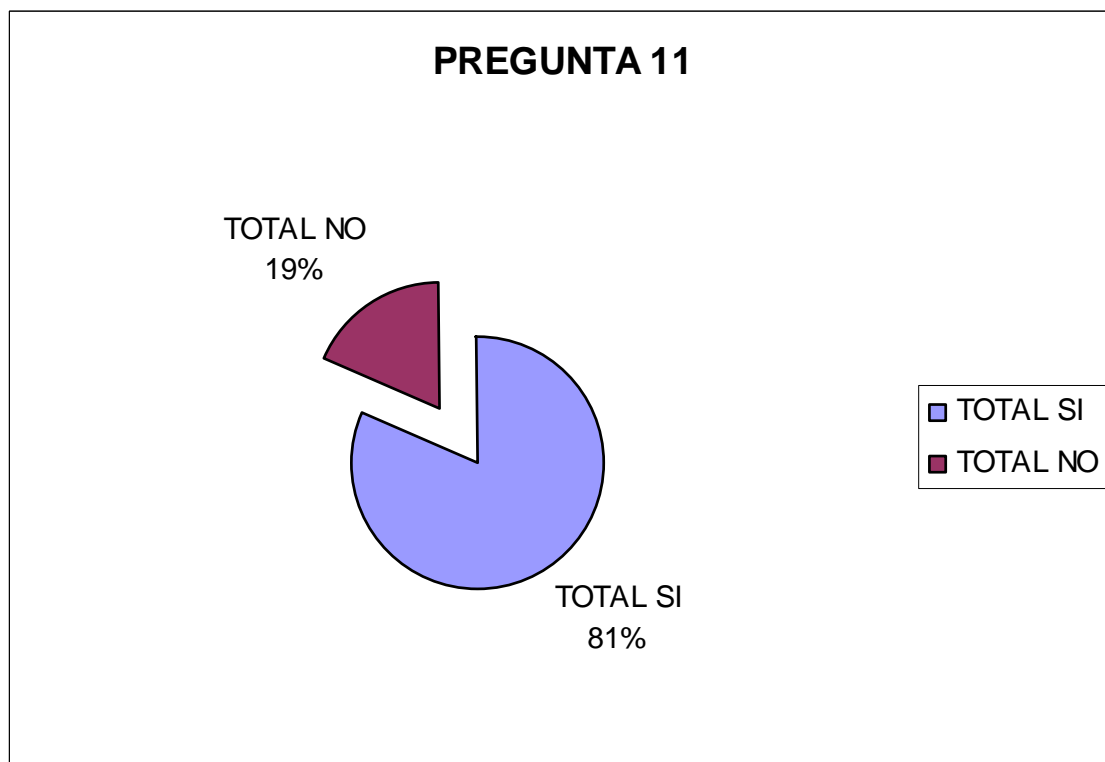
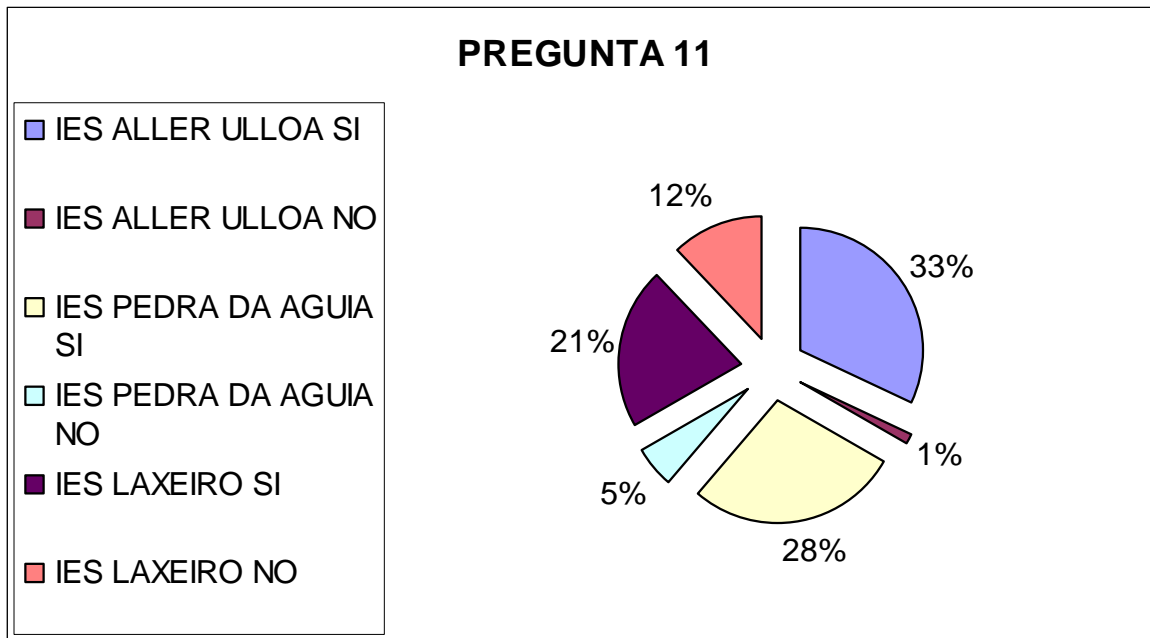
PREGUNTA 9



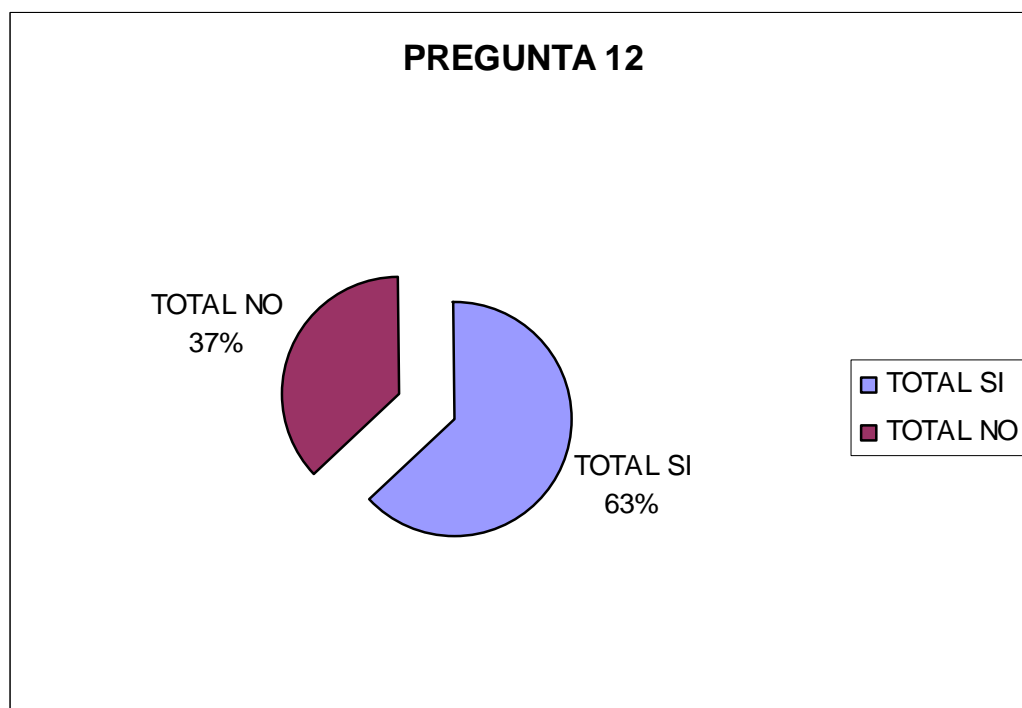
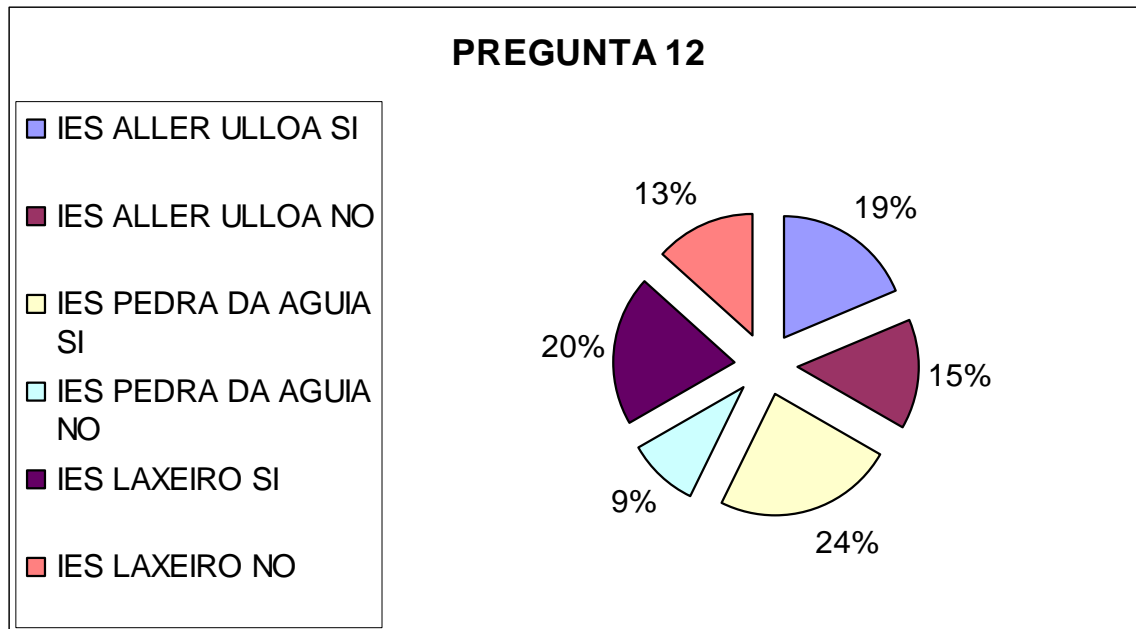
PREGUNTA 10



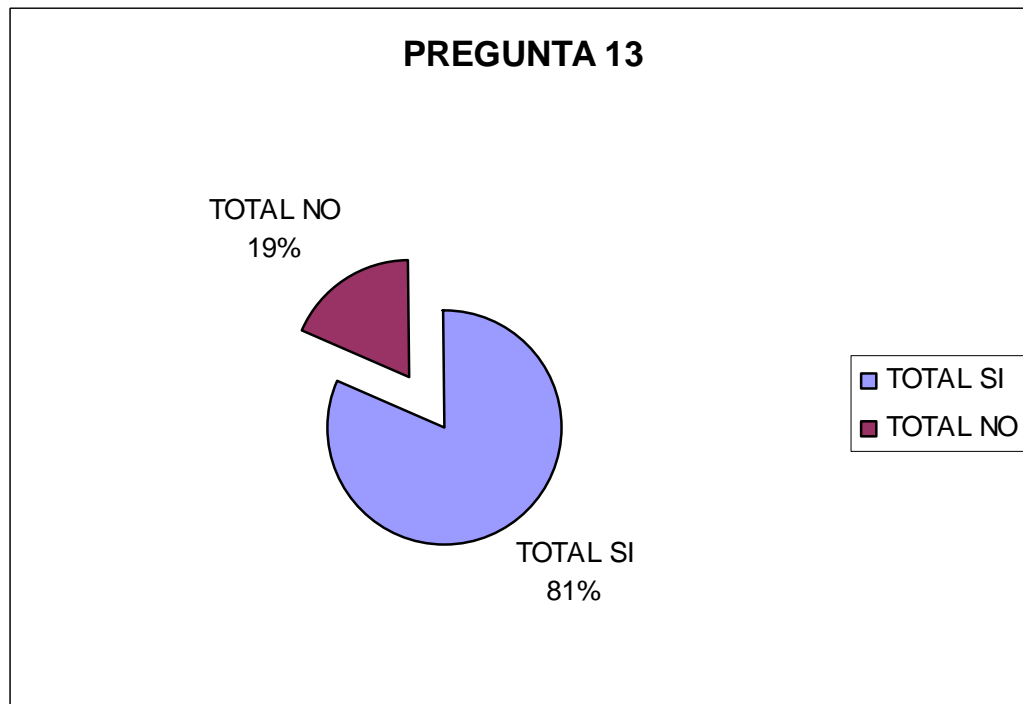
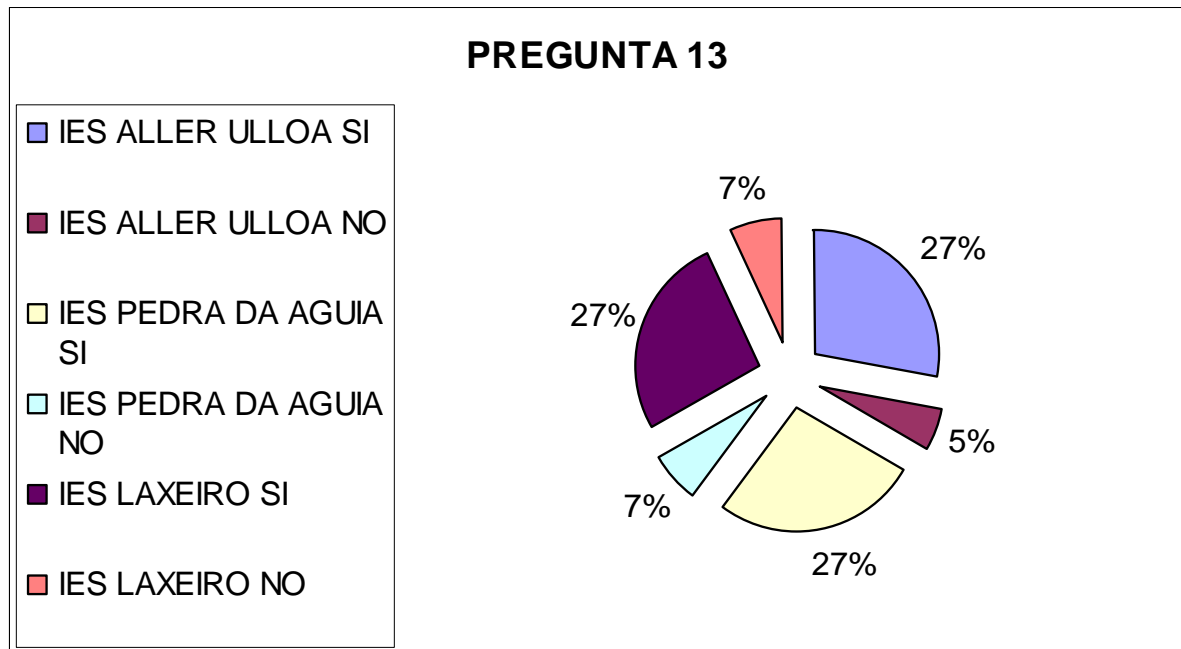
PREGUNTA 11



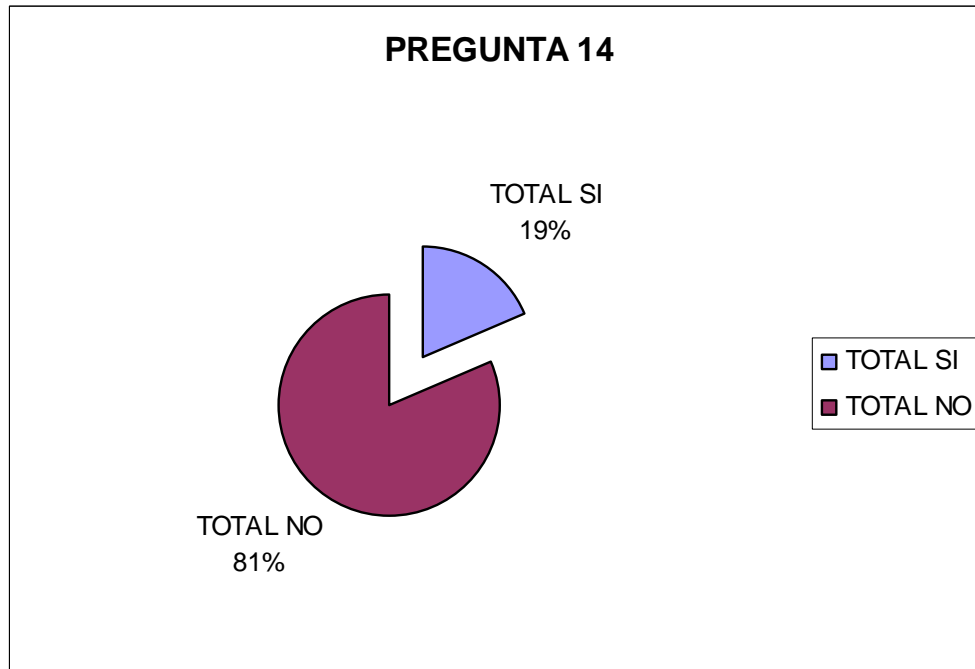
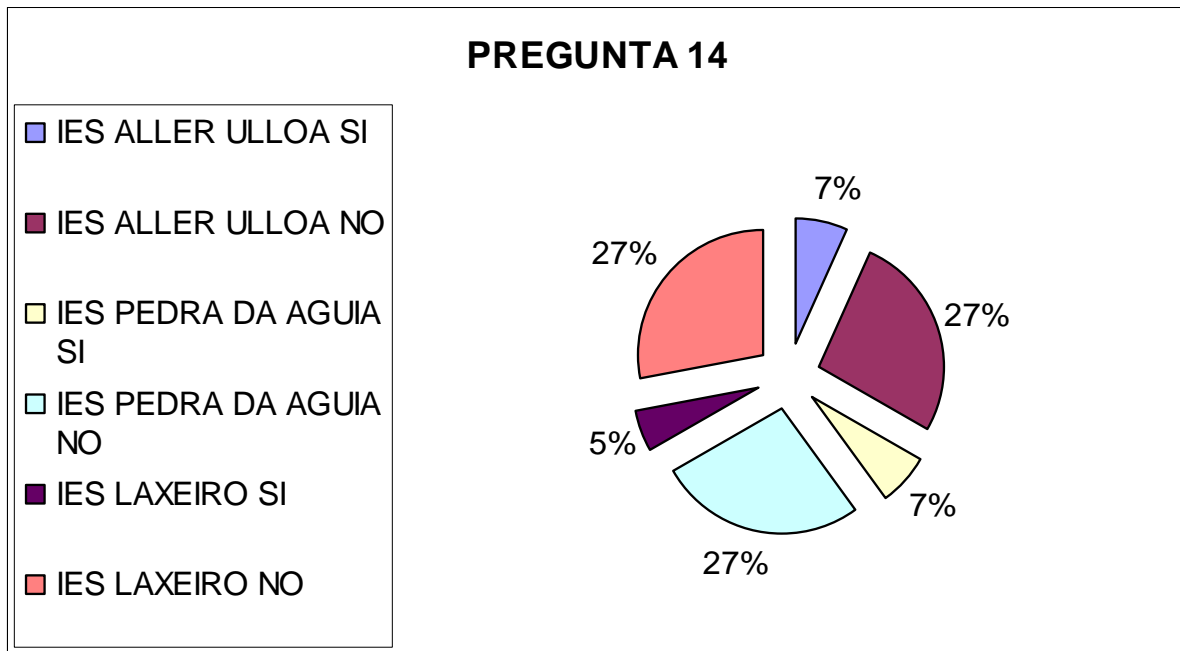
PREGUNTA 12



PREGUNTA 13



PREGUNTA 14



II ANEXO II. SECUENCIACIONES DE PELÍCULAS

BLOQUE I El indulto	
TIEMPO	SITUACIÓN Y PERSONAJES
00:00- 01:43	TÍTULOS de Crédito Comienza a escucharse la música, la imagen se mantiene estática mientras se ven los títulos de crédito. Es significativo que en cada cambio de contenido desaparecen las barras blancas que acompañan al texto.
03:33-04:23	Le precede a este momento musical un sacerdote y su sacristán. Vemos la imagen también de cómo otro sacerdote está casando a dos jóvenes en la presencia de dos testigos. La joven firma un papel, el de su boda, sale triste de la sacristía, le sigue su madre. El joven que queda en la sacristía paga la boda. Tenemos la esencia del tema inicial que sale en los momentos iniciales de los títulos de crédito.
05:01-07:01	El joven casado sale de la sacristía con su testigo y se dirige a la madre de la novia quien le pide un papel y éste le da dinero. El joven antes de salir de la iglesia se dirige a la novia que no quiere ni mirarlo y se esconde bajo un velo negro.
10:32-11:19	Imagen del anillo y la novia, Antonia, en una habitación.
13:03-13:30	Pedro, hermano de Lucas, con quien se acaba de casar Antonia, acaba ofrecerle a ésta y delante de su madre, toda la ayuda que necesite para criar al niño que le hizo el hermano forzando a Antonia. La música comienza con los lloros de Antonia cuando Pedro se va de la habitación e inmediatamente después tenemos la imagen de Lucas y la sobrina de uno de los trabajadores de Lucas, van juntos en el tren de camino a Barcelona. Es de noche.
17:07-17:22	La madre de Antonia acaba de discutir con Lucas, que le pide más dinero, y va en busca de la hija que estaba en la cuadra
26:32-28:30	Imagen de un pueblo, de noche, calles desiertas, Antonia y Pedro pasean juntos y Antonia le indica a Pedro desde lejos cual es la habitación del hermano. Aparece en escena un agricultor citado por Lucas que



	dormía en la calle y ve como Pedro acompaña a casa a Antonia.
28:48-30:18	Antonia entra en la habitación y ve a la madre muerta y a Lucas lavándose las manos. Sale corriendo buscando ayuda, la gente del pueblo y Pedro le acuden.
37:00-37:19	Antonia se desvanece en presencia del juez y del médico.
40:21-40:49	Antonia y Pedro en la habitación. Ella ha perdido al niño, está asustada.
44:13-45:10	El juez está dictando sentencia, en presencia de los protagonistas: Lucas, Pedro y más gente del pueblo que están de testigo. Pedro le va a decir a Antonia, que espera en un bar, el veredicto. Cuando nombra la sentencia hay dos segundos de margen que no hay música.
45:58-46:50	Tocan guitarra y bandurria para una pareja que van a hacer su viaje de novios. Estación de un tren. Los intérpretes preguntan ¿ Qué va a ser una jota o el morrongo?
49:43-50:35	Entra la pareja de novios en el vagón del tren donde están Antonia y Pedro, cuando se están despidiendo de la familia la novia dice “ llevan a un preso”, esta frase da paso a la entrada de música y un primer plano de los rostros de Antonia y Pedro.
53:43-55:26	Aparecen en escena Pedro y Antonia. Charlan y hablan del futuro, de su futuro juntos. Esencia de la primera melodía de títulos de crédito.
1:08:37-1:09:18	Patio de la cárcel. Misa para los presos y suena la trompeta y percusión. De ese plano nos pasamos a la enfermería donde está Lucas y un compañero de prisión. Éste último avisa al funcionario de que Lucas se encuentra mal (es una emboscada)
1:11:12-1:12:17	Lucas da un tiro al aire y varios presos la toman con los guardias que vigilaban el patio durante la misa. Los presos se escapan y Lucas se junta con los funcionarios.
1:13:18-1:13:53	Niños cantores interpretan una pieza de música religiosa para una boda real
1:15:25-1:15:46	Casamiento de Victoria Eugenia y Alfonso XIII de Borbón.
1:23:03-1:23:50	Ambiente de fiesta popular madrileña. La mujer del dueño de la pensión de donde está Antonia sube una botella de sidra para celebrar la supuesta muerte de Lucas. La música cesa cuando habla la señora.
1:24:23-1:30:13	Brindis entre doña Benita y Antonia y prueba de mantón de Manila(regalo de Benita). Suben a la habitación donde están el marido de Benita y Pedro.



	Pedro habla con Antonia y deciden irse. Están vigilados por un compañero de prisión de Lucas.
1:27:12-1:30:13	Llega Pedro y Antonia está en su habitación con los caseros, se funden en un beso mientras se escucha la música de fondo del chotis madrileño del patio.
1:33:02-1:33:38	Antonia entra en la habitación de la pensión, está todo oscuro, de fondo suena la música de la fiesta popular. Detrás de un armario está Lucas escondido. La música cesa.
1:33:46-1:34:46	Lucas le habla a Antonia, ésta se muestra aterrada. Lucas le pide un beso a Antonia.
1:34:47-1:36:07	Pedro llama a la puerta mientras Lucas tiene en sus brazos el cuerpo yacente de Antonia.
1:37:10-1:40:33	Antonia ha muerto, Pedro discute con Lucas. Los dos se pelean con navajas. En escena ese plano y el de la fiesta popular. Lucas le agarra la mano a Antonia y cae desplomado.
1:40:33-1:40:46	Titulos de crédito

BLOQUE I

MOMENTOS DE MÚSICA SELECCIONADOS	26
PRESENCIA DE ANTONIA EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	18
PRESENCIA DE LUCAS EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	12
PRESENCIA DE PEDRO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	10
ESPACIOS DIFERENTES EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	6



BLOQUE I Pazos de Ulloa 1.

TIEMPO	SITUACIÓN Y PERSONAJES
00:00- 02:00	TÍTULOS de Crédito La música que entra quince segundos más tarde de los primeros datos que vemos en pantalla, cesa con dos planos detalles a destacar : hoja y ojo. Cuando se presenta uno de los personajes principales comienza dejamos de escuchar la música.
05:07-06:30	Presentación de personajes principales como son el marqués de Ulloa, su suegro y el sacerdote que viene de parte del tío del marqués. Llegada a los Pazos de Ulloa. Presencia del instrumento musical conocido como la zanfona que acompaña a las letras de una cantiga a la vez que cuenta la historia musicalizada de la presencia del sacerdote. Perucho les sigue hasta el pazo, su casa.
13:47-14:55	Música enigmática. Noche cerrada. Brujería (con presagios y oraciones). Don Julián sale de su cuarto agitado por los ruidos que escucha y que lo despiertan, se dirige a las escaleras que van a dar al salón de la casa.
15:42-16:51	El abad está aterrado. Momentos de tensión mientras observa como varias mujeres convocan a fuerzas paranormales en presencia de Sabel y Perucho.
20:39-20:57	Aparecen tres personajes nuevos : dos sacerdotes que invitan a don Julián a una fiesta de sus pueblos y el conocido como el tuerto. Don Julián lavando.
20:59-21:11	El tuerto y Perucho se miran. ¿Desafío?
26:10-26:21	Plano detalle del tuerto.
26:34-27:27	Charla política. De fondo La cantiga “unha noite na eira do trigo”
30:37-30:43	Gaita gallega. Música dietética. Presencia de Sabel y el gaitero que se ven a escondidas en un campo.
33:44-33:51	El tuerto va a dar un recado a don Julián, Perucho observa.
34:04-36:01	Niñas cantando una cantiga popular gallega, don Julián pasea con por el campo con un compañero de profesión.
38:26-40:23	Fiesta popular y formación musical típica de agrupaciones folclóricas gallegas. Don Julián come con otros sacerdotes que le insinúan al paso de Sabel que parece una criada muy dispuesta, éste se enfada y se levanta de la mesa. Otro compañero se levanta con él y lo acompaña.



41:34-42:11	Se repite la misma melodía que salía anteriormente y sale un corro acompañando con un baile. Imagen de Sabel y el gaitero intercambiando miradas y complicidad. Gente del pueblo disfrutando de la fiesta en honor a su patrón.
50:01-50:45	En el bosque, intento de asesinato. Primitivo apunta al marqués a don Julián y a la comitiva que los está acompañando a coger el transporte que los lleve a Santiago de Compostela.
52:29-53:24	Perucho le cuenta un cuento a un cordero (ironías del destino)
54:27-54:39	Plaza del Obradoiro, Santiago de Compostela, llegan don Julián y el señor marqués.
55:37-56:04	Presentación de las primas del marqués de Ulloa contándoselo don Julián a éste.
57:36-57:51	Entran en un salón para presentarse oficialmente, dos primas del marqués: Rita y Manolita. El marqués las saluda, su tío y don Julián observa
58:07:58:14	Entra en el salón otra hermana: Carmen
1:03:13-1:05:54	Paseo por la Alameda, cruce de miradas entre las primas del marqués y éste. El padres de éstas y don Julián también les acompañan.
1:07:48-1:09:00	Hablan de Rita, una de las primas, con planes del futuro. Don Julián y el marqués comentan los pensamientos. De fondo la segunda vez que suena la zanfona.
1:11:14-1:13:12	Don Julián le dice al marqués que escoja a Marcelina más conocida como Nucha. Final con los títulos de crédito en pantalla.

BLOQUE I

MOMENTOS DE MÚSICA SELECCIONADOS	22
PRESENCIA DEL MARQUÉS EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	9
PRESENCIA DE DON JULIÁN EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	16
PRESENCIA DE PERUCHO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	4



PRESENCIA DE SABEL EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	4
PRESENCIA DEL TUERTO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	3
PRESENCIA DEL GAITERO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	2
PRESENCIA DE PRIMITIVO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	2
ESPACIOS CON PRESENCIA DE ELEMENTOS DE NATURALEZA EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	9
PLANOS CON ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL EN EXTERIORES	17
PLANOS CON ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL EN INTERIORES	5



BLOQUE I Pazos de Ulloa 2

TIEMPO	SITUACIÓN Y PERSONAJES
00:00- 01:44	TÍTULOS de Crédito La música que entra quince segundos más tarde de los primeros datos que vemos en pantalla. Se reflejan elementos de la naturaleza hasta que vemos a Marcelina en un primer plano, la música inicial se mezcla con la nueva.
01:45-02:04	Marcelina se revuelve en la cama, sudorosa.
03:33-05:14	Marcelina cuenta angustiada una pesadilla que acaba de tener por la noche. Rita sale en su pesadilla y a ella le recuerda la muerte de su madre.
07:07-08:00	Están las hermanas con el marqués en el desván, una de ellas lo agarra de la mano, Rita. Marcelina ve la situación a parecen otras dos hermanas.
13:19-13:34	La servidumbre está en la cocina celebrando la “ boda” de una de las hijas y se ve como saludan éstas a su padre.
13:58-14:19	Sale Rita en la habitación, apenada porque ha sido seleccionada Nucha como futura mujer del marqués.
15:23-15:33	Hablan el marqués y el sacerdote de su vuelta al pazo y los peligros que tiene Primitivo. El sacerdote está apenado y pensativo.
16:35-17:20	Marcelina en una habitación escucha unos pasos fuertes que vienen de las escaleras (tema principal en piano) cuando abren la puerta ésta se desmaya.
20:27-21:08	Don Julián está en la habitación , es de noche, se escuchan voces y se visualizan figuras escultóricas rociadas por la humedad del ambiente. Don Julián dice “ fuera Satán” y se cambia de escena apareciendo la fachada de la catedral de Santiago.
21:09-21:33	Fachada de la catedral de Santiago y narrador resume el ambiente familiar que se respira en la capital. El marqués discute con su tío.
24:32-25:17	Marcelina de camino a los Pazos con el marqués, triste, pensativa. Pasajes de naturaleza. Don Julián y Primitivo los reciben a entrada del pazo.
28:12-29:16	Don Pedro, el marqués, habla de la descendencia que esperan, quiere un hijo. Este plano se monta con el de Julián enseñándole el pazo a Marcelina.
31:09-32:20	Detalles de naturaleza e hilandera Narrador desvela la visión del pazo. Marqués con amigos, Marcelina sigue viendo el pazo. Se retoma la melodía de que sonaba segundos antes.
32:58-33:05	Detalles de la naturaleza, imitación de gotas de agua.



36:55-37:02	Detalles de la naturaleza, imitación de gotas de agua.
46:48-48:47	Marcelina, mira, a través de la ventana, es de noche y llueve. FINAL. Títulos de crédito.

BLOQUE I

MOMENTOS DE MÚSICA SELECCIONADOS	16
PRESENCIA DEL MARQUÉS EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	5
PRESENCIA DE DON JULIÁN EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	4
PRESENCIA DE PERUCHO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	0
PRESENCIA DE SABEL EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	0
PRESENCIA DE MARCELINA EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	11
PRESENCIA DEL TUERTO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	0
PRESENCIA DEL GAITERO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	0
PRESENCIA DE PRIMITIVO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	1
ESPACIOS CON PRESENCIA DE ELEMENTOS DE NATURALEZA EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	5
PLANOS CON ACOMPAÑAMIENTO	



MUSICAL EN EXTERIORES	3
PLANOS CON ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL EN INTERIORES	7
COMBINACIÓN DE PLANOS EXTERIORES E INTERIORES	6



BLOQUE I Pazos de Ulloa 3

TIEMPO	SITUACIÓN Y PERSONAJES
	TÍTULOS de Crédito
00:00- 01:56	Escenas de naturaleza mientras vemos los títulos de crédito y la presencia de varios personajes en una habitación: Marcelina y su criada amamantando a la hija, Perucho y don Julián .
05:16-06:34	Marcelina habla con don Julián y le cuenta lo que siente cuando está en casa. Bajan juntos al sótano.
09:10-09:38	Presentación de figuras escultóricas que están dentro de una iglesia, de fondo suena un órgano. En escena varios curas compañeros de don Julián y Marcelina.
10:35-10:46	Dentro de una iglesia, enfoques del altar en donde don Julián está rezando y acuden a él Marcelina con su hija Manolita.
11:36-12:48	Noche cerrada y enfoque de una habitación. Marcelina, la niña y el marqués.
16:53-17:07	Plano detalle de elementos de la naturaleza mientras y una voz del narrador describe la evolución de Marcelina.
17:13-17:55	Don Julián y Marcelina charlan mientras pasean y aparecen sirvienta, Perucho y Manolita en escena.
22:48-22:55	Se están preparando las elecciones, sale don Julián con un compañero sacerdote y se dirige a Marcelina.
26:21-28:03	Están en un mercado comprando, formación musical típica de agrupaciones folclóricas gallegas. Sabel observa al gaitero, Perucho intenta comprar en el mercado. Don Julián sale con su compañero de profesión viendo el mercado. El tuerto le coge un cachorro a Perucho.
29:11-29:52	Siguen el mercado, formación musical típica de agrupaciones folclóricas gallegas. El gaitero sigue tocando y en medio de la canción besa a Sabel sigue tocando para ella la melodía de la gaita hasta que llega su padre Primitivo y la lleva a la fuerza. Sale también don Julián con don Evaristo enterándose de más historias del marqués de Ulloa y del suegro de éste, Primitivo.
30:14-30:37	Fiesta popular, percusión acompañando a un forzado. Perucho imita al forzado.
30:42-30:47	Fiesta popular, percusión acompañando a Perucho, que quiere imitar al forzado también a él le dedican un redoble de tambor.
30:49-31:10	Siguen el mercado, formación musical típica de agrupaciones folclóricas gallegas.
36:32-36:51	El pueblo sublevado es echado de la casa del alcalde.
38:38-41:10	El marqués de Ulloa pierde las elecciones, imagen de



	hoguera. Don Julián mira la hoguera, Marcelina llorando observa aterrada escenas violentas del marqués de Ulloa con la criada. Esencia del comienzo de la melodía que encabeza el capítulo.
41:17-42:47	Todos los de la casa del marqués están sentados a la mesa para cenar, Marcelina está muy desmejorada. Sabel sirve la comida empezando por el marqués, observan el resto: Marcelina, don Julián, Perucho y Primitivo. Cambio de plano a día, narrador cuenta lo mal que evoluciona Marcelina. Imágenes de la Iglesia.
48:20-49:33	El tuerto mata a Primitivo, Perucho está de testigo. Perucho sale corriendo llega al Pazo, el marqués está pegando a Marcelina y a ésta la protege don Julián. Perucho corre a buscar a Manolita, la hija de Marcelina. Mucha tensión.
50:21-50:36	Perucho está con Manolita hasta que se la quita de las manos la criada.
51:50-52:51	Don Julián es echado de casa, llora en la habitación preparando la maleta. Canción de los Pazos de Ulloa que salía al principio. Termina el narrador.
52:51-54:50	Se va Julián, créditos finales.

BLOQUE I

MOMENTOS DE MÚSICA SELECCIONADOS	20
PRESENCIA DEL MARQUÉS EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	4
PRESENCIA DE DON JULIÁN EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	13
PRESENCIA DE PERUCHO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	8
PRESENCIA DE SABEL EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	3
PRESENCIA DE MARCELINA EN	11



ESTOS MOMENTOS MUSICALES	
PRESENCIA DEL TUERTO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	2
PRESENCIA DEL GAITERO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	2
PRESENCIA DE PRIMITIVO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	3
PRESENCIA DE GABRIEL EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	0
ESPACIOS CON PRESENCIA DE ELEMENTOS DE NATURALEZA EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	11
PLANOS CON ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL EN EXTERIORES	9
PLANOS CON ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL EN INTERIORES	6
COMBINACIÓN DE PLANOS EXTERIORES E INTERIORES	5



BLOQUE I Pazos de Ulloa 4

TIEMPO	SITUACIÓN Y PERSONAJES
00:00- 01:56	TÍTULOS de Crédito Comienza a escucharse la música que coincide con la del capítulo primero, segundo y tercer capítulo. Después de los títulos escena de un coche de caballos con gente en medio de un bosque.
03:08-03:53	En escena aparece un hombre, resulta ser don Julián, la hija de Marcelina, Manolita y un amigo de ésta, Perucho, en el bosque.
04:34-05:02	Don Julián delante de una tumba, la de Marcelina, comienza a llover, escenas de un prado con Manolita y Perucho.
06:34-07:21	Los dos jóvenes, Manolita (hija de Nucha) y Perucho, pasean con el curandero por el bosque.
12:31-13:05	Imagen de Gabriel, tío de Manolita y los dos jóvenes, Manolita y Perucho que pasean con el curandero por el bosque en otra escena paisajística, antes de que cese la música aparece el gaitero afeitándose.
14:13-15:26	Gaitero, amante de Sabel, Sabel y Gabriel el tío de Manolita en el exterior del pazo, lo conducen a donde está el marqués, sentado cabizbajo mientras están haciendo labores del campo.
15:30-17:00	Se escucha muy suave una canción que acompaña al trabajo de campo mientras aparecen no las escenas de trabajo sino primeros planos de los rostros del marqués de Ulloa, Manolita, Perucho y Gabriel.
18:48-19:43	Sabel conduce a Gabriel al cuarto en donde dormía su difunta hermana.
20:16-21:31	Gabriel, hermano de Nucha, lee la carta de ésta que le había enviado a su padre hace años.
26:01-28:55	Gabriel y Manolita están en el bosque , pasean, charlan.
32:40-33:21	Don Julián se vuelve por el camino del bosque después de tener una pequeña charla con Gabriel, hermano de Nucha. Gabriel y Manolita siguen paseando por el bosque y se encuentran a Perucho en el campo, Manolita se va con él y Gabriel se vuelve al pazo enfadado.
37:43-38:04	Perucho habla con Manolita y le pide matrimonio, ésta le dice que sí y Perucho irradia felicidad.
39:22-40:04	Perucho recuerda, mientras habla con Manolita cuando le llevó un animal al señor marqués, ahora se arrepiente.
41:22-42:16	Perucho y Manolita están por el bosque, llegan a una zona de castros, se escucha una gaita que se confunde con la melodía de orquesta que termina la escena con parte del



	tema principal.
47:10-49:17	Gabriel habla con Don Julián, juntos van al pazo a visitar a Manolita.
50:24-51:06	Don Julián habla con Manolita en cama, ella cree que está poseída, el cura le dice que su felicidad está en manos de Dios.
51:22-51:51	El marqués se balancea pensativo, sale en primer plano el animal enjaulado.
54:39-55:50	El Narrador habla mientras Manolita en primer plano, postrada en la cama. Sale don Julián delante de la tumba de Nucha y Gabriel se va del pazo. Resume el final y dice, naturaleza, te llaman madre te debería llamar madastra. Y resulta inevitable hacer la comparación con la llegada de don Julián a los pazos en burro, iniciando el comienzo de la serie.
55:51:57:51	Final

BLOQUE I

MOMENTOS DE MÚSICA SELECCIONADOS	19
PRESENCIA DEL MARQUÉS EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	3
PRESENCIA DE DON JULIÁN EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	6
PRESENCIA DE PERUCHO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	9
PRESENCIA DE SABEL EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	2
PRESENCIA DE MARCELINA EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	0
PRESENCIA DEL TUERTO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	0



PRESENCIA DEL GAITERO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	0
PRESENCIA DE PRIMITIVO EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	0
PRESENCIA DE GABRIEL EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	9
ESPACIOS CON PRESENCIA DE ELEMENTOS DE NATURALEZA EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	15
PLANOS CON ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL EN EXTERIORES	14
PLANOS CON ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL EN INTERIORES	5
COMBINACIÓN DE PLANOS EXTERIORES E INTERIORES	2



BLOQUE I la piedra filosofal

TIEMPO	SITUACIÓN Y PERSONAJES
00:00- 00:16	TÍTULOS de Crédito
00:17-03:50	Noche oscura. En un cartel se puede leer Privet Drive. Dumbledore aparece en el barrio y después de absorber la energía de las farolas aparece la profesora Macgonagall, pasean y otro personaje se junta a ellos, es Hagrid. Todos dejan a Harry Potter en la puerta de sus tíos.
03:51-04:01	Enfoque desde la cicatriz, siendo bebé, de Harry Potter pasando por el título de la película hasta la misma cicatriz pero ahora ya no de un bebé sino de un niño.
06:11-07:50	Harry Potter está en el zoo, delante de una serpiente, habla con ella. Entra escena el primo que queda atrapado en la jaula de donde “ misteriosamente” escapa la serpiente.
07:51-08:11	Harry Potter y su familia regresan del zoo. El tío está enfadado con Harry y lo encierra en su cuarto.
08:12-08:46	Una lechuza sobrevuela el barrio de Privet Drive y deja cartas en la casa de Harry Potter, éste las recoge.
08:56-09:05	Harry Potter y su familia están en el salón, le cogen una carta que iba dirigida para él.
09:06-09:22	De nuevo la lechuza sobrevuela la casa y deja más cartas, el tío las recibe y las rompe.
9:23-09:36	Harry aburrido en la casa de los Dursley y escucha y ve como su tío sella el buzón de la casa para que no llegue más correspondencia a Harry.
09:37-09:53	Fuera de la casa de los Dursley hay muchas lechuzas encima del coche del tío Vernon.
09:54-10:22	Tío Vernon quema en la chimenea de su casa las cartas que van dirigidas a Harry Potter, éste lo mira.
10:29-11:46	Harry Potter y la familia Dursley desayunando . Harry ve que fuera aparece una lechuza mensajera, corre la cortina y observa que hay decenas de lechuzas fuera de la casa. Empiezan a entrar cartas y cartas dentro del salón y Harry trata de escapar con una de ellas.
12:07-12:22	Es de noche y Harry escribe “ Feliz cumpleaños” con sus dedos. Duerme en el suelo mientras el resto de la familia Dursley lo hace en las camas.
12:23-12:50	Harry sopla para pedir un deseo y alguien da unos fuertes golpes para entrar en la habitación. Despierta el primo de Harry y expectantes esperan. Los tíos bajan para ver que ocurre. Entra un personaje llamado Hagrid quien le entrega una tarta de cumpleaños, cumple once años.



14:30-15:21	Harry habla con Hagrid dentro de la cabaña éste le entrega una carta, la lee.
16:43-17:39	Harry sus tíos, primo y Hagrid siguen en la cabaña discutiendo la posibilidad de llevar a Harry a la escuela de magia al final Harry se va con Hagrid.
17:40-17:50	Imagen de día y aérea de Londres. Harry y Hagrid están paseando y leyendo una lista de las cosas que necesita para entrar en la escuela.
18:10-18:36	Harry y Hagrid entran en una taberna la música cesa cuando el camarero pronuncia su nombre.
19:04-19:20	Harry Potter en presencia de Hagrid habla con un profesor de la escuela.
19:34-21:12	Harry y Hagrid van un pequeño cuarto de ladrillos, éstos se mueven y dan paso al Callejón Diagon ante el asombro de Potter.
21:13-22:14	Harry dentro del banco de los magos se dispone a sacar dinero.
22:45-23:41	Se abre una cámara y se ven montones de monedas de oro unas encima de las otras. Van a otra cámara y cogen un pequeño saco. Harry y Hagrid observan el interior.
25:43-26:41	Harry comprando su varita en una tienda.
26:47-27:38	Harry escucha la explicación del vendedor de la varita. La música empieza cuando se nombra a su cicatriz. Hagrid llama desde fuera de la tienda, golpea el cristal y con una lechuza de regalo le dice “Feliz Cumpleaños”.
28:27-29:52	Hagrid vuelve al pasado para aclarar las dudas de Harry Potter.
31:04-32:40	Harry está en la estación buscando el andén 9 y $\frac{3}{4}$ y ve atónito como unos chicos traspasan una columna con sus equipajes, consigue pasarla él también y ve un letrero que pone “Hogwarts Express 9 $\frac{3}{4}$. Familia de Wesley.
32:41-33:09	Exterior del tren con paisaje que da paso a Harry mirando desde su vagón al exterior. Ron aparece en escena y le pide si se puede sentar con él.
34:22-35:03	Harry abre un paquete de los que compró en un carro ambulante del tren. Están en un vagón y aparece en escena Hermione.
36:16-36:50	Llega el tren. Hagrid está esperándolo. Se distribuyen por años. Ron, Hermione y Harry bajan del tren.
36:51-37:46	Noche. Exterior del colegio. Van en botes traspasando el río.
37:47-38:03	Llegan al colegio y dentro reciben las primeras explicaciones, la profesora que aparecía al principio de la película les explica a las casas donde irán seleccionados.
39:33-39:47	Malfoy se presenta a Harry Potter e intenta quedar por encima de él.
39:48-40:37	Se abren las puertas de un salón donde hay más alumnos y cada uno de los nuevos será destinado a una “casa”



	determinada.
41:14-44:19	El sombrero seleccionador entra en juego. Primero llaman a Hermione, después a Draco Malfoy, Susan Bons, Ron y Harry Potter.
44:29-46:04	El director en presencia de todos los alumnos, da paso a que comience la fiesta. Cuando están comiendo entran fantasmas.
46:05-47:20	Cada uno sigue a su casa. Harry a la de Gryffindor.
47:39-48:19	Dormitorio. De noche. Harry sentado mira por la ventana y acaricia a su lechuza. Harry sonríe.
48:20-48:35	Es de día. Plano exterior del colegio que nos lleva a una clase de magia.
51:31-52:48	Están practicando hechizos y entra el correo en la sala.
54:02-54:54	Primeros vuelos. Un alumno sale volando hasta que cae en el suelo finalmente.
55:31-56:51	Harry es provocado por Malfoy y lo descubre una profesora volando ésta lo lleva al capitán de un equipo, Oliver.
58:16-59:28	Harry, Ron y Hermione observan un trofeo conseguido por James Potter (buscador), padre de Harry Potter para la casa de Gryffindor. Les cambia el sentido la escalera en la que están y entran en una sala oscura. Escapan de ella.
59:32-59:56	En la huida se cierra una puerta, Hermione intenta mediante un hechizo abrirla y lo consigue.
1:01:50-1:03:13	Harry recibe su primera lección de quiddicht a cargo de Oliver.
1:04:13-1:04:26	En una clase Ron y Hermione están de compañeros y practican un hechizo que le sale a ella, a Ron no, Harry lo intenta inmediatamente después.
1:04:31-1:04:43	A un compañero de Harry le sale mal un hechizo y de rebote éste solicita otra pluma al profesor.
1:04:58-1:05:00	Hermione escucha como Ron habla mal de ella a los compañeros, Harry se lo advierte mientras ven como se va cabizbaja.
1:05:02-1:05:26	Noche.Interior del colegio y todos en el comedor con la mesa llena de comida. Harry pregunta a Ron donde está Hermione, le contestan que está en el baño llorando.
1:06:20-1:06:52	Estando en el comedor reciben el aviso de que hay un trol en las mazmorras. Todos se vuelven a sus casa pero Harry se da cuenta que Hermione había estado en el baño llorando por la tarde y no se ha enterado, agarra a Ron para ir a buscarla.
1:06:53-1:09:15	Harry y Ron en el pasillo ven la sombra del trol y observan que éste va al baño de las chicas, donde está Hermione.El trol la ataca, entran Ron y Harry y tratan de combatirlo.
1:11:22-1:12:24	Harry, Ron y Hermione están en el comedor hablando. Harry le cuenta a Hermione sospechas dentro a cerca del



	profesor Snape .
1:12:25-1:20:27	Partido de quidditch. Oliver repasa con Harry las reglas del juego, todas las casas los están viendo.
1:21:13-1:21:40	Harry, Ron y Hermione hablan con Hagrid de cosas que están sucediendo en el colegio. Y sale el nombre de Nicolas Flamel.
1:21:41-1:21:57	Exterior del colegio, está nevando. Hagrid Arrastra un árbol hacia el interior.
1:21:58-1:22:20	Dentro del colegio, se escucha cantar. Hermione se dirige a donde están Harry y Ron.
1:23:13-1:27:01	Harry y Ron en el dormitorio del colegio. Reciben regalos. Con uno de ellos se dirige a la zona prohibida de la biblioteca.
1:27:03-1:29:52	Harry escondido bajo una capa mágica ve como se acerca el profesor Snape a otro compañero suyo, al rato se acerca el guardián de la biblioteca.
1:29:53-1:30:24	Harry va al dormitorio a despertar a Ron y lo lleva a un gran espejo donde se veía reflejado hacía unos instantes a sus padres.
1:30:53-1:32:44	Harry de noche, sentado, reflexiona delante del espejo. Aparece el director del colegio.
1:32:45-1:33:39	Exterior del colegio. Todo nevado. Harry con su lechuza. La deja volar y tenemos otras vistas de los exteriores del colegio.
1:34:01-1:34:36	Harry, Ron y Hermione están en la biblioteca leyendo información sobre la “ piedra filosofal”.
1:34:37-1:35:03	Harry, Ron y Hermione van de noche a la cabaña de Hagrid para contarle lo que saben de la piedra filosofal.
1:36:09-1:37:38	Harry, Ron y Hermione, en presencia de Hagrid observan como un huevo, que está encima de la mesa, se mueve y está a punto de romperse. De ahí van al colegio, les sale al paso la profesora Macgonagall, avisada previamente por Malfoy de que no se encontraban en el colegio.
1:38:03-1:38:22	La profesora Macgonagall castiga a los cuatro alumnos que se han ido por la noche del colegio: Harry, Ron , Hermione y Malfoy.
1:38:23-1:39:06	Del exterior del colegio de noche al interior donde Harry, Ron , Hermione y Malfoy son conducidos por el guardián por unos pasillos hasta que se encuentran con Hagrid.
1:39:53-1:40:34	Harry, Ron , Hermione y Malfoy con Hagrid pretenden ir al bosque.
1:41:20-1:44:37	Harry y Malfoy intentan en el oscuro bosque llevar a cabo la misión encomendada acompañados por el perro de Hagrid, Fan. Encuentran al unicornio con una persona que le está consumiendo la sangre y Malfoy sale corriendo quedando solo Harry ante el peligro. Lo defiende un ser del bosque hasta que de nuevo regresa Hagrid con sus compañeros de escuela.



1:45:19-1:45:34	Harry, Ron y Hermione comentan lo que está sucediendo en el colegio.
1:45:35-1:45:58	Harry, Ron , Hermione pasean en los patios interiores del colegio hablando de los exámenes que van a hacer. A Harry le duele la cicatriz.
1:45:59-1:48:42	Harry, Ron , Hermione escuchan una flauta tocada por Hagrid.y con lo que éste les dice exigen a la profesora Macgonagall ver al director del colegio. Después se encuentran con el profesor Snape.
1:48:43-1:49:00	Exterior del colegio. De noche. Harry,Ron y Hermione planean bajar a encontrar la piedra filosofal.
1:49:20-1:49:26	Harry, Ron y Hermione se encuentran con Neville, un compañero, éste quiere enfrentarse a ellos pero Hermione le hace un hechizo para petrificarlo.
1:49:29-1:49:54	Ron le comenta a Hermione que a veces “ le da verdadero miedo” sorprendido por el hechizo que les permite avanzar...
1:49:57-1:50:59	Harry, Ron y Hermione entran en el lugar en el que está el guardián de la piedra filosofal. Suena un arpa pero curiosamente y a pesar del enfoque nadie la está tocando. Consiguen apartar al guardián de la piedra filosofal.
1:51:10-1:53:01	Harry habla con sus amigos, está intranquilo porque no escucha al guardián de la piedra y Hermione apunta a que se dejó de escuchar el arpa. Consiguen salvarlo y pasar la barrera y su peso es amortiguado por una planta llamada “ lazo del diablo”.
1:53:42-1:55:29	Harry,Ron y Hermione avanzando se encuentran con “ llaves voladoras” y una escoba que les permitiría alcanzar la que necesitan. Harry lo va a intentar y lo consigue.
1:55:35-2:01:44	Harry,Ron y Hermione siguen avanzando por oscuros pasillos hasta que se encuentran con un tablero de ajedrez a tamaño natural luchan contra él.
2:01:45-2:02:13	Harry va solo en busca de ayuda, deja a Hermione y a Ron juntos. Bajando unas escaleras se encuentra con el profesor de artes oscuras.
2:03:14-2:04:16	Mientras Harry escucha al profesor se echa las manos a la cabeza porque le duele la cicatriz. Sigue las órdenes de él
2:04:21-2:08:35	Harry Potter le cuenta al profesor, mintiéndole, lo que ve en el espejo. Ve a Voldemort a través de éste profesor le intenta chantajear. Tiene que luchar contra él.
2:08:36-2:08:57	Harry aparece en la enfermería rodeado de regalos. Aparece Dumbledore.
2:10:41-2:11:50	Harry le pregunta al director que si una vez que no existe la piedra Voldemort no aparecerá de nuevo, a lo que Dumbledore le replica que no está tan seguro de que ocurra eso.
2:11:52-2:12:13	Harry sale de la enfermería y ve a sus amigos Ron y Hermione.

2:13:39-2:15:58	En el Gran Comedor. Todas las casas reunidas, el director concede puntos de última hora a la casa de Harry Potter y ganan la Copa de la Casa.
2:16:12-2:18:16	Los chicos se van del colegio.Salen Hermione, Ron y Harry, este último se despide de Hagrid. Éste le entrega un álbum familiar.
2:18:18-2:25:55	Créditos

BLOQUE I

MOMENTOS DE MÚSICA SELECCIONADOS	86
PRESENCIA DE HARRY POTTER EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	77
PRESENCIA DE HERMIONE EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	33
PRESENCIA DE RON EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	36
PRESENCIA DE LA FAMILIA DURSLEY EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	11
PRESENCIA DE PROFESORES EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	37
ESPACIOS ÚNICAMENTE FÍSICOS	6



BLOQUE I La cámara secreta

TIEMPO	SITUACIÓN Y PERSONAJES
00:00- 00:44	TÍTULOS de Crédito
00:45-01:25	Harry Potter en una habitación viendo un album de fotos. Se dirige a su lechuza que tiene muchas ganas de salir.
02:23-02:59	Harry Potter con sus tíos y primo en el salón.
03:00-03:05	Harry Potter sube a su cuarto y se encuentra con un personaje llamado Dobby, un elfo.
05:01-05:36	Harry Potter y el elfo Dobby en el cuarto de éste último.
06:22-07:02	Harry Potter y el elfo Dobby y en el cuarto de éste último y finalmente escapan corriendo.
07:04-07:41	Harry Potter y Dobby están en la cocina, en el salón varias personas, familiares de él y unos amigos de éstos (el jefe de su tío Vernon).
07:54-07:55	Harry mira a Dobby y éste desaparece.
07:55-08:13	Casa de los Dursley por fuera. Su tío sella la habitación de Harry por fuera en presencia de éste.
08:14-10:45	Harry Potter durmiendo recibe la visita de tres amigos, Ron y sus hermanos, con los que se escapa. La familia Dursley intenta impedirlo por todos los medios. En el trayecto le felicitan el cumpleaños.
10:50-11:36	Llegan Harry Potter y los hermanos Weasley a casa de éstos y aparece la madre.
13:33-13:40	Harry Potter y la familia Weasley desayunando . Aparece lechuza mensajera Errol.
13:42-14:08	Percy se levanta de la mesa en presencia de todos para recoger el mensaje de Errol.
14:10-15:19	Harry y los Weasley tienen que comprar los libros en el Callejón. Se preparan para viajar con un truco de la madre de los Weasley. Harry nunca lo ha hecho pero lo consigue. Todos observan como Harry desaparece en la chimenea pero creen que ha pronunciado mal las palabras. Harry aparece en un sótano.
15:38-16:20	Harry está solo en un oscuro sótano y tiene que lidiar con alguna que otra aventura para llegar a las tiendas del Callejón.
16:25-18:01	Harry sale del sótano y se dirige a la calle. Allí se encuentra con más gente entre los que estás Hagrid. Cambian de callejón los dos juntos y encuentran a Hermione.
18:17-18:34	Hermione lleva a Harry a juntarse con los Weasley. Allí van a asistir a la presentación de un libro de Gilderoy Lockhart.
19:45-22:26	Malfoy se dirige a Harry Potter en presencia de sus



	amigos y aparece Lucius Malfoy, padre del primero. Después se une Weasley padre. La hermana pequeña de los Weasley también defiende a Harry.
22:20-23:38	Harry con los Weasley se disponen a salir a Hogwarts desde la estación de tren. Quedan de últimos Harry y Ron que no consiguen pasar y pierden el tren.
23:39-28:28	Harry y Ron cogen un coche mágico para sobrevolar el tren e intentar alcanzarlos. Se hace de noche. El coche les falla.
28:28-28:55	Harry y Ron son despedidos del coche y éste se va solo, ellos lo siguen.
29:11-29:30	Harry y Ron caminan dentro del colegio y se encuentran con el guardián.
30:13-31:09	Harry y Ron están recibiendo una reprimenda de los profesores por haber tenido que llegar en coche al colegio y no en tren como el resto del alumnado. Snape profesora Macgonagall y Dumbledore.
31:10-31:31	Nuevo día. Exterior del colegio.
33:14-34:19	Comida en el Gran Salón y Ron recibe un reprimenda de la madre enviada por su lechuza. Harry, Hermione y más compañeros lo miran asustados y compasivos a la vez.
35:15-38:00	Clase con el profesor Gilderoy Lockhart, éste suelta a la clase duendecillos. Nadie sabe que hacer con ellos excepto Hermione.
38:41-39:59	Del exterior del colegio al interior mostrando el equipo de quidditch con Harry a la cabeza del suyo como buscador y Malfoy a la cabeza de la casa también como buscador.
40:25-41:32	Harry, Hermione y Ron se van junto a Hagrid y comentan entre los cuatro lo que significa “ sangre sucia”.
43:08-43:12	Harry en presencia del profesor Lockhart escucha una voz. Después la intenta seguir por una pared hasta que se encuentra con sus amigos Hermione y Ron.
43:29-46:00	Harry persigue a “ esa voz” pensando que va “ a matar”. Sus amigos le siguen ven arañas y un cartel que indica la situación de la cámara de los secretos y una gata asesinada. Se acercan por los pasillos sus compañeros de Hogwarts. El guardián piensa que ha sido Harry hasta que los profesores le aclaran la situación.
46:31-47:35	Varios profesores están con Harry y sus amigos en una habitación comentando el suceso anterior. Intentan consolar a Arbus por la petrificación de su mascota.
47:36-48:15	Harry y sus amigos dentro del colegio (plano desde arriba)
49:30-51:27	La profesora Macgonagall habla a toda clase, por petición de Hermione, de “ la cámara de los secretos”.
52:17-53:01	Harry y sus amigos consultan un truco en la biblioteca. Hay más alumnos en la sala.
53:04-58:10	Partido de quidditch entre la casa Gryffindor y Slytherin.



	Harry rompe un brazo.
1:01:26-1:03:19	Harry en la enfermería acompañado de Dobby. En presencia de Harry , desaparece el elfo y aparecen en la enfermería profesores con un alumno que ha sido atacado.
1:03:50-1:04:21	Harry, Ron y Hermione están preparando una poción y aparece Myrtle la llorona.
1:05:15-1:05:52	Clase del profesor Lockhart, cuenta con ayuda de Snape, otro profesor.
1:06:42-1:09:06	Duelo en la clase entre Harry y Malfoy, propuesto por el profesor Snape. Harry termina hablando con la serpiente.
1:09:11-1:09:21	Harry es recriminado por un compañero porque ha entendido el idioma de las serpientes (parsel).
1:09:58-1:10:40	Harry, Hermione y Ron comentan la situación anterior en una habitación.
1:11:22-1:13:53	Harry escucha de nuevo una voz y es el primero en ver de nuevo otro ataque, la profesora McGonagall envía a Harry al despacho del director.
1:13:54-1:15:18	Harry entra en el despacho del director. A Harry le habla, dentro del despacho, el sombrero seleccionador. Después ve un pájaro que se quema él solo.(un fénix)
1:15:45-1:16:14	El director de la escuela y Harry charlan en el despacho del primero. Hablan de los fénix. Irrumpe en la habitación Hagrid.
1:17:01-1:17:25	Harry se va del despacho del director siente que no le ha dicho toda la verdad.
1:17:26-1:17:56	Imagen del colegio nevando. Navidad. De fuera a dentro.
1:18:38-1:19:32	Harry y Ron intentan llevar a cabo un truco.
1:19:37-1:21:01	Harry y Ron van a esconder a dos alumnos que han dormido para pasarse después por ellos. Harry, Ron y Hermione idean con la pócima hecha la manera de descubrir ciertas cosas. Se transforman. Ron y Harry observan sus transformaciones y se adentran por los pasillos donde se encuentran con un prefecto y con Malfoy.
1:23:14-1:25:06	Harry y Ron “ transformados” hablan con Malfoy hasta que la “ transformación” deja de hacer efecto y tienen que abandonar la sala.
1:25:11-1:25:42	Harry y Ron buscan a Hermione y se encuentran con Myrtle la llorona quien les anticipa el estado en el que se encuentra Hermione.
1:27:14-1:33:30	Harry y Ron están con Myrtle la llorona y hay un libro. Harry ojea el libro . Lee lo siguiente en las tapas: “ Tom Marvolo Riddle”, después escribe su nombre y establece un diálogo mágico con el “ diario” y se traslada cincuenta años atrás. Harry observa como Tom(cincuenta años atrás) habla con Hagrid . De nuevo regresa a la sala donde estaba, no ve más del pasado.
1:33:31-1:33:44	Harry regresa del pasado. Plano del exterior del colegio a



	un patio interior. Harry comenta a sus amigos lo que vio.
1:34:40-1:35:33	Harry Ron y Hermione en el patio. Hablan con Hagrid. Aparece Neville que los llama gritando a que entren en el colegio.
1:37:45-1:38:21	Harry y Ron van a buscar a Hagrid.
1:38:45-1:42:30	Harry y Ron están en la cabaña de Hagrid cuando aparecen Cornelius(ministro de magia) y el director del colegio. Más tarde entra Lucius Malfoy. Se llevan a Hagrid a la prisión.
1:42:37-1:43:40	Harry y Ron se quedan solos en la cabaña y se disponen a seguir a unas arañas junto con Fan el perro de Hagrid.
1:44:44-1:48:43	Harry y Ron dentro de una oscura cueva y hablan con una araña gigante. Son atacados por los hijos de ésta. Aparece el coche de los Weasley, con él se pueden escapar. Harry y Ron tratan de irse del Bosque Encantado, lo hacen en coche. Lo consiguen.
1:49:09-1:50:30	Harry y Ron comentan lo sucedido para sacar conclusiones. Vuelven a escapar de otro ataque de las arañas.
1:51:02-1:51:14	Delante de la cabaña de Hagrid recuerdan lo que han descubierto ahora
1:51:14-1:51:59	Plano exterior del colegio, amaneciendo. Harry y Ron visitan a Hermione en la enfermería, ésta está petrificada.
1:52:01:-1:52:41	Harry y Ron estudian el papel encontrado en la mano petrificada de Hermione.
1:53:14:-1:55:28	Harry y Ron siguen estudiando el secreto de la cámara a través de un mapa. Raptan a una alumna lo escuchan de la boca de una profesora en presencia de otros profesores.
1:56:43-2:02:05	Harry, Ron y el profesor Lockhart hablan con Myrtle la llorona, les explica como murió. Encuentran la entrada de la “ Cámara Secreta”. Entran en ella. El profesor Lockhart hace un encantamiento contra Harry y Ron pero le sale mal.
2:03:14-2:16:18	Harry va a buscar a Ginny, Ron está atrapado. La encuentra en una cámara llena de estatuas de serpientes. Tom se descubre y le envía una serpiente para que mate a Harry. Aparece el fénix. Hay un duelo. Harry acaba con Tom y salva a Ginny de la muerte segura.
2:16:50-2:18:05	Harry con Ginny. Aparece el fénix que le cura el brazo a Harry. Buscan a Ron y al profesor Lockhart y salen de la cueva.
2:18:56-2:21:25	El director del colegio habla con Harry en su despacho.
2:22:44-2:25:04	Lucius Malfoy irrumpe en el despacho junto con Dobby. Director del colegio, Lucius Malfoy, Harry y Dobby en el despacho del director. Se van Lucius y Dobby, les sigue Harry.
2:25:07-2:26:36	Harry le dice a Dobby que abra el diario, lo libera de su amo Lucius Malfoy.



2:26:36-2:31:20	Todos en el Gran Salón del colegio. Llega Hermione y abraza a sus amigos. Habla Dumbledore para dar comienzo a la gran fiesta. Hagrid llega más tarde.
2:31:20-2:40:52	Exterior del colegio. Final. Créditos.

BLOQUE I

MOMENTOS DE MÚSICA SELECCIONADOS	71
PRESENCIA DE HARRY POTTER EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	66
PRESENCIA DE HERMIONE EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	18
PRESENCIA DE RON EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	37
PRESENCIA DE LA FAMILIA DURSLEY EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	5
PRESENCIA DE PROFESORES EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	27
ESPACIOS ÚNICAMENTE FÍSICOS	6

BLOQUE I

MOMENTOS DE MÚSICA SELECCIONADOS	71
PRESENCIA DE HARRY POTTER	52

EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	
ESPACIOS ÚNICAMENTE FÍSICOS	6



BLOQUE I El prisionero de azkaban

TIEMPO	SITUACIÓN Y PERSONAJES
00:00- 00:35	TÍTULOS de Crédito
00:36-01:09	Harry Potter en la habitación de sus tíos. Entra su tío de repente y se va.
01:10-01:17	De la habitación pasamos a las letras del título de la película.
01:18-01:33	De nuevo a la habitación. Irrupción del tío por segunda vez en ella.
04:11-05:47	Cenando Harry, sus tíos, el primo Dursley y la hermana del tío Vernon que empieza a hinchar poco a poco.
05:48-06:00	Suena un tango de fondo que proviene de la televisión. Harry escapa corriendo a la habitación.
06:06-06:15	Harry solo y triste en su habitación.
07:58-08:50	Harry en la calle, aparece un autobús, entra en él.
09:24-10:08	Harry de viaje en el autobús hasta que se para en seco y comenta al que le ha parado que se dirige al Caldero Chorreante.
10:23-11:45	Se reanuda el viaje en autobús hasta que de nuevo se para en seco llegando al destino. Harry observa aterrado todo lo que pasa a su alrededor. Y se entera por un periódico mágico que Sirius se ha escapado de la prisión. Salen imágenes exteriores de Londres.
12:06-12:23	Recogen a Harry en la puerta del autobús y se dirigen a una posada. Allí se reencuentra con su lechuza Hedwig.
14:41-14:52	Harry coge un libro que cobra vida.
15:01-15:10	El libro de Harry se esconde debajo de la cama, aparece de repente y de nuevo se esconde.
15:25-15:27	Harry echa una bota al suelo desde la cama para evitar que lo coma el libro y después lo aplasta con sus propios pies.
16:08-16:47	Harry, Hermione y Ron recuerdan el viaje a Egipto de los Weasley. Aparecen en escena estos últimos.
17:06-18:05	Harry conversa con Weasley padre
18:51-19:06	Harry, Ron y Hermione están en el tren de camino a Howgarts. Está el profesor Lupin en el compartimento con ellos. Harry pone al día a sus amigos sobre las novedades de Sirius.
19:37-20:27	Para el tren de golpe. Harry se levanta pero una fuerza lo sienta de golpe. Todo se vuelve negro, Hermione y Ron están paralizados del miedo.
20:28-21:32	Seres extraños entran en plena oscuridad en el compartimento donde se encuentran Harry, Hermione, Ron y Lupin, éste último consigue mediante un hechizo espantar al ser extraño.
22:48-23:01	Harry recuerda lo que escuchó antes de desmayarse.
23:01-23:40	Llegada a Hogwarts. Coro del colegio interpretando un tema.



25:30-25:51	Dumbledore avisa a todos los alumnos del peligro de los dementores: Primer plano de Harry preocupado.
25:52-26:20	Los alumnos salen del Salón y se escucha la voz de una mujer que intenta cantar ópera y hace calentamientos de voz.
26:32-26:44	Harry y sus compañeros se dirigen a las habitaciones.
27:18-27:24	Plano desde fuera de la habitación de Harry y sus compañeros
27:25-27:36	Plano exterior de la noche oscura y lluviosa viéndose el colegio.
27:36-27:57	Campanas y día nuevo
29:44-30:00	Una profesora se dirige a Harry para decirle que tiene el Grinn, primeros planos de sus amigos Hermione y Ron mientras la escuchan.
30:02-30:32	Campanas y exterior del colegio.Hermione, Harry y Ron pasean por el exterior mientras comentan aspectos de clase.
30:33-31:17	Hagrid da su primera clase y lleva a sus alumnos al bosque. Harry, Ron y Hermione van de primeros.
33:26-34:10	Harry va a tratar de saludar a un “hipogrifo” hasta llegar a tocarlo. El profesor, Hermione, Ron y más compañeros lo observan.
34:30-36:04	Harry monta al hipogrifo y se eleva a lomos de él. Ven toda la escuela desde el cielo.
37:03-37:10	El hipogrifo se acerca a Harry mientras ven como Malfoy es llevado por Hagrid malherido y enfadado.
37:10-37:28	Alumnos en la Biblioteca. Se escucha a Malfoy hablando y se enfoca a Ron Hermione y Harry.
37:57-38:18	Llegan informaciones sobre el prisionero que se escapara de Azkaban y aparecen primeros planos de éste y de Harry.
40:32-41:07	Clase del profesor Lupin: “ el boggart”. Primero con Neville.
41:13-42:52	Pasa otro alumno y la música se detiene en el turno de Harry ,42:22 para de nuevo volver a la melodía del comienzo.
43:39-44:07	Harry no tiene permiso para hacer una salida y se queda en el colegio. Habla con el profesor Lupin.
44:40-45:36	Lupin le habla a Harry de sus padres.
46:10-47:36	Alumnos se dirigen a los dormitorios pero alguien ha robado a la señora que les da el paso. Harry, Hermione y Ron se miran. El resto de cuadros llora su ausencia.
47:37-48:00	Se cierra el castillo
48:01-49:06	Los alumnos duermen, no en su dormitorio, Harry disimula. Los profesores le cuentan al director las últimas novedades.
49:07-49:21	Nuevo día.
51:28-51:50	Snape le habla a los alumnos de los hombres lobo. Primeros planos de Malfoy amenazando a Harry Potter con una nota en un papel.
51:51-54:08	Juego de quidditch. El tiempo está muy malo. Los dementores persiguen a Harry en el cielo hasta que lo derriban.
55:00-57:10	Harry en la enfermería. Ahí lo visitan. Después, Harry, habla con Lupin y se encuentra con dos compañeros que le dan un mapa mágico “ el mapa del merodeador”.



58:32-59:13	Música en las tiendas. Gente comprando. Harry con capa invisible
59:14-59:25	Hermione le enseña a Ron la casa encantada. Aparece Malfoy
59:57-1:00:39	Harry defiende a sus amigos. Nadie lo puede ver a él porque lleva la capa invisible heredada de su padre.
1:01:33-1:01:47	Harry, Ron y Hermione observan a profesores. Harry los espía a escondidas.
1:03:09-1:04:37	Harry escucha quien es su padrino y huye, cruza entre un coro que canta y se sienta a llorar. Hermione y Ron lo siguen para apoyarlo.
1:04:38-1:04:58	Lupin le introduce una lección a Harry.
1:05:22-1:05:50	Harry se concentra en las palabras del profesor e intenta llevarlo a la práctica.
1:06:05-1:06:17	Harry se enfrenta a un boggart.
1:06:56-1:07:19	Harry piensa en sus recuerdos más felices.
1:07:30-1:08:03	De nuevo Harry se enfrenta a un boggart.
1:08:10-1:08:51	El profesor Lupin felicita a Harry y él recuerda lo que hizo hacía unos instantes.
1:09:10-1:09:21	Ron discute con Hermione delante de Harry.
1:10:10-1:10:28	Hagrid les cuenta a Hermione, Ron y Harry que su hipogrifo va a ser sacrificado. Habitación interior, Ron tiene una pesadilla y Harry está desvelado.
1:10:57-1:11:10	Harry curiosear el mapa merodeador.
1:11:11-1:12:14	Harry sale del cuarto en busca de Peter (según indica el mapa) y se acaba encontrando a Snape.
1:15:41-1:15:58	Harry le dice el nombre de Peter al profesor Lupin.
1:15:59-1:16:12	Alumnos en clase de Adivinación.
1:16:40-1:17:03	La profesora de Adivinación se dirige a Hermione y ésta termina yéndose de la clase enfadada.
1:17:48-1:18:09	Harry entra en la clase de Adivinación a devolver una bola de cristal y ésta le habla. La profesora se despierta con ímpetu.
1:18:10-1:19:02	La profesora se dirige a Harry, le habla y éste sale asustado de la clase.
1:19:07-1:19:40	Campanas: Ron Hermione y Harry observan los preparativos para el sacrificio del hipogrifo.
1:20:23-1:20:56	Harry, Hermione y Ron bajan la ladera hasta casa de Hagrid.
1:21:50-1:23:45	Llegan los encargados y testigos del sacrificio del hipogrifo. Harry, Ron y Hermione huyen de la casa de Hagrid y observan de lejos.
1:23:54-1:24:03	Los tres amigos se abrazan sabiendo que el hipogrifo ha sido decapitado.
1:24:06-1:24:25	Scabbers muerde a Ron y sale. Le persiguen los tres amigos hasta ver el sauce boxeador.
1:24:31-1:24:55	Les aparece el grinn y Ron es arrastrado, Harry y Hermione miran asustados.
1:25:11-1:26:06	Harry agarra a Hermione para tratar de escapar del sauce boxeador que los golpea por todos lados.
1:26:32-1:31:38	Llegan Hermione y Harry a la cueva, en la casa de los Gritos.



	Llegan a una habitación y allí aparecerán Sirius Black, Ron , Lupin, Snape y Peter.
1:31:50-1:32:55	Peter intenta defenderse de las acusaciones. Siguen todos en la habitación.
1:33:31-1:35:08	Sirius Black habla con Harry. Ron y Hermione intentan curarse algunas heridas.
1:35:09-1:38:14	Hermione le grita a Harry porque ve que es luna llena y afectará a Lupin, hombre lobo.Peter se escapa y Lupin se transforma ante la mirada de Hermione, Ron y Harry.Aparece Snape.
1:38:15-1:39:47	Harry, solo , busca a Sirius, malherido. Aparecen dementores a los que intenta vencer.
1:40:07-1:41:17	Harry ve entre la oscuridad un ciervo blanco y dementores a su alrededor.La luz se disipa.
1:43:22-1:49:52	Hermione y Harry vuelven al pasado.
1:49:57-1:51:13	Campanas y buscan al hipogrifo mientras Hermione y Harry se esconden con él.
1:51:17-1:51:59	Hermione y Harry esperan.
1:52:31-1:54:13	Harry confiesa a Hermione que ha visto a su padre y de nuevo reviven la huida que habían hecho del hombre lobo.
1:54:40-1:55:05	Escondidos del hombre lobo, éste les ataca pero son defendidos por el hipogrifo.
1:55:07-1:57:07	Aparecen dementotes en el cielo. Harry y Hermione corren y se detienen ante Sirius. Harry grita “ Expectrum patronum”.
1:57:12-1:58:17	Hermione y Harry vuelan a lomos del hipogrifo, van a buscar a Sirius.
1:58:36-2:00:23	Harry habla con Sirius, Hermione los espera. Sirius tiene que irse, se va a lomos del hipogrifo. Suenan las campanadas tienen que estar ya en la enfermería antes de cesen. Vuelan encima de su escuela.
2:00:33-2:00:48	Harry y Hermione entran en la enfermería y hablan con Ron.
2:00:49-2:00:59	Plano del colegio desde fuera. Es de día.
2:01:02-2:02:10	Harry sube las escaleras y va a clase de Lupin.
2:02:57-2:03:24	Lupin le devuelve a Harry el mapa merodeador y se va.
2:03:27-2:03:40	En la biblioteca. Los alumnos.
2:03:49-2:04:26	A Harry le regalan una saeta de fuego y se propone a probarla.
2:04:26-2:04:31	Harry dice la frase “ Lumus, juro solemnemente que esto es una travesura” y termina la película.
2:04:31-2:15:32	Final con : el título de la película, personajes...envueltos todos en el mapa merodeador y terminamos con la frase de Harry “ Travesura realizada...”



BLOQUE I

MOMENTOS DE MÚSICA SELECCIONADOS	95
PRESENCIA DE HARRY POTTER EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	82
PRESENCIA DE HERMIONE EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	35
PRESENCIA DE RON EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	29
PRESENCIA DE SIRIUS EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	6
PRESENCIA DE LA FAMILIA DURSLEY EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	4
PRESENCIA DE PROFESORES EN ESTOS MOMENTOS MUSICALES	35
ESPACIOS ÚNICAMENTE FÍSICOS	6



BLOQUE II *El indulto*

TIEMPO	FAMILIA INSTRUMENTAL
00:00- 01:43	Cuerda, percusión y viento.
03:33-04:23	Cuerda y viento
05:01-07:01	Cuerda y viento
10:32-11:19	Cuerda y viento
13:03-13:30	Cuerda y viento
17:07-17:22	Cuerda, percusión y viento.
26:32-28:30	Cuerda y viento
28:48-30:18	Cuerda, percusión y viento.
22:48-22:55	Percusión
37:00-37:19	Cuerda y viento
40:21-40:49	Cuerda, percusión y viento.
44:13-45:10	Cuerda y viento
45:58-46:50	Cuerda (punteada)
49:43-50:35	Cuerda, percusión y viento.
53:43-55:26	Cuerda y viento
1:08:37-1:09:18	Percusión y viento
1:11:12-1:12:17	Cuerda, percusión y viento.
1:13:18-1:13:53	viento mecánico y voz
1:15:25-1:15:46	Cuerda, percusión y viento.
1:23:03-1:23:50	Cuerda y percusión
1:24:23-1:30:13	Cuerda y percusión
1:27:12-1:30:13	Cuerda y percusión
1:33:02-1:33:38	Cuerda y percusión
1:33:46-1:34:46	Cuerda, percusión y viento.
1:34:47-1:36:07	Cuerda y percusión
1:37:10-1:40:33	Cuerda y percusión
1:40:33-1:40:46	Cuerda, percusión y viento.



BLOQUE II

CUERDA Y PERCUSIÓN	6
CUERDA Y VIENTO	8
CUERDA, PERCUSIÓN Y VIENTO	9
PERCUSIÓN	1
PERCUSIÓN Y VIENTO	1
VIENTO Y VOZ	1
Total de momentos seleccionados	26

BLOQUE II

CUERDA	23
PERCUSIÓN	17
VIENTO	19
VOZ	1
TOTAL DE MOMENTOS	26



BLOQUE II: *Los Pazos de Ulloa 1*

TIEMPO	FAMILIA INSTRUMENTAL
00:00- 02:00	Cuerda , percusión, viento y voz.
05:07-06:30	Cuerda , percusión, viento y voz.
13:47-14:55	Cuerda , percusión y voz.
15:42-16:51	Percusión.
20:59-20:57	Cuerda y percusión.
20:57-21:11	Cuerda.
26:10-26:21	Cuerda y percusión.
26:34-27:27	Voz.
30:37-09:36	Viento.
33:44-33:51	Percusión.
34:04-36:01	Percusión y voz.
38:26-40:23	Percusión y viento.
41:34-42:11	Cuerda, percusión y viento.
50:01-50:45	Percusión.
52:29-53:24	Percusión y viento.
54:27-54:39	Viento mecánico y cuerda.
55:37-56:04	Cuerda.
57:36-57:51	Cuerda.
58:07-58:14	Percusión.
1:03:13-1:05:54	Cuerda y voz.
1:07:48-1:09:00	Cuerda.
1:11:14	Cuerda, percusión, viento y voz.



BLOQUE II

CUERDA	4
CUERDA Y PERCUSIÓN	2
CUERDA Y VOZ	1
CUERDA , PERCUSIÓN Y VOZ	1
CUERDA, PERCUSIÓN, VIENTO Y VOZ	3
PERCUSIÓN	4
PERCUSIÓN Y VIENTO	2
PERCUSIÓN Y VOZ	1
VIENTO	1
VIENTO MECÁNICO Y CUERDA	1
VOZ	1
TOTAL DE MOMENTOS	22



BLOQUE II

CUERDA	12
PERCUSIÓN	14
VIENTO	8
VOZ	7
TOTAL DE MOMENTOS	22



BLOQUE II: *Los Pazos de Ulloa 2*

TIEMPO	FAMILIA INSTRUMENTAL
00:00- 01:44	Cuerda, percusión, viento y voz.
01:45-02:04	Cuerda, percusión, viento y voz.
03:33-05:14	Cuerda y percusión.
07:07-08:00	Cuerda y voz.
13:19-13:34	Percusión y voz.
13:58-14:19	Cuerda.
15:23-15:33	Percusión.
16:35-17:20	Cuerda.
20:27-21:08	Percusión
21:09-21:33	Cuerda y percusión.
24:32-25:17	Cuerda.
28:12-29:16	Cuerda y viento .
31:09-32:20	Cuerda, viento y voz.
32:58-33:05	Percusión.
36:55-37:02	Percusión.
46:48-48:47	Cuerda, percusión, viento y voz.

BLOQUE II

CUERDA	3
CUERDA Y PERCUSIÓN	2
CUERDA Y VIENTO	1
CUERDA Y VOZ	1



CUERDA , PERCUSIÓN Y VOZ	0
CUERDA, VIENTO Y VOZ	1
CUERDA, PERCUSIÓN, VIENTO Y VOZ	3
PERCUSIÓN	4
PERCUSIÓN Y VIENTO	0
PERCUSIÓN Y VOZ	1
VIENTO	0
VOZ	0
TOTAL DE MOMENTOS	16

BLOQUE II

CUERDA	11
PERCUSIÓN	10
VIENTO	5
VOZ	6
TOTAL DE MOMENTOS	16



BLOQUE II: *Los Pazos de Ulloa 3*

TIEMPO	FAMILIA INSTRUMENTAL
00:00- 01:56	Cuerda, percusión, viento y voz.
05:16-06:34	Cuerda y voz .
09:10-09:38	Viento mecánico.
10:35-10:46	Viento mecánico.
11:36-12:48	Cuerda y percusión.
16:53-17:07	Percusión.
17:13-17:55	Viento.
22:48-22:55	Percusión.
26:21-28:03	Percusión y viento(gaita).
29:11-29:52	Percusión y viento (gaita).
30:14-30:37	Percusión.
30:42-30:47	Percusión.
30:49-31:10	Percusión y viento (gaita).
36:32-36:51	Cuerda y percusión.
38:38-41:10	Cuerda, percusión, viento y voz.
41:17-42:47	Cuerda, percusión, viento y voz.
48:20-49:33	Cuerda, percusión y voz.
50:21-50:36	Percusión.
51:50-52:51	Cuerda, percusión, y voz.
52:51-54:50	Cuerda, percusión, viento y voz.



BLOQUE II

CUERDA	0
PERCUSIÓN	5
VIENTO	3
CUERDA Y PERCUSIÓN	2
CUERDA Y VIENTO	0
CUERDA Y VOZ	1
CUERDA, PERCUSIÓN Y VIENTO	0
CUERDA , PERCUSIÓN Y VOZ	2
CUERDA, VIENTO Y VOZ	0
CUERDA, PERCUSIÓN, VIENTO Y VOZ	4
VIENTO Y VOZ	0
VOZ	0



BLOQUE II

CUERDA	9
PERCUSIÓN	16
VIENTO	10
VOZ	7
TOTAL DE MOMENTOS	20



BLOQUE II: *Los Pazos de Ulloa 4*

TIEMPO	FAMILIA INSTRUMENTAL
00:00- 01:56	Cuerda, percusión, viento y voz.
03:08-03:53	Cuerda y viento.
04:34-05:02	Cuerda y percusión.
06:34-07:21	Viento.
12:31-13:05	Cuerda y percusión.
14:13-15:26	Cuerda y voz.
15:30-17:00	Voz.
18:48-19:43	Cuerda y voz.
20:16-21:31	Cuerda y viento.
26:01-28:55	Cuerda, percusión, viento y voz.
32:40-33:21	Percusión y viento.
37:43-38:04	Cuerda, percusión y viento.
39:22-40:04	Cuerda y percusión.
41:22-42:16	Cuerda, percusión y viento
47:10-49:17	Cuerda, viento y voz.
50:24-51:06	Cuerda y percusión.
51:22-51:51	Percusión
54:39-55:50	Cuerda, percusión, viento y voz.
55:51-57:51	Cuerda, percusión, viento, y voz.



BLOQUE II

CUERDA	0
PERCUSIÓN	1
VIENTO	1
CUERDA Y PERCUSIÓN	4
CUERDA Y VIENTO	2
CUERDA Y VOZ	1
CUERDA, PERCUSIÓN Y VIENTO	2
CUERDA , PERCUSIÓN Y VOZ	0
CUERDA, VIENTO Y VOZ	1
CUERDA, PERCUSIÓN, VIENTO Y VOZ	4
PERCUSIÓN	1
PERCUSIÓN Y VIENTO	0
VIENTO	1
VOZ Y VIENTO	0



VOZ	1
------------	---

BLOQUE II

CUERDA	14
PERCUSIÓN	12
VIENTO	11
VOZ	7
TOTAL DE MOMENTOS	19



BLOQUE II: *Harry Potter y la piedra filosofal*

00:00- 00:16	Cuerda, percusión, viento y voz.
00:17-03:50	Cuerda, percusión y viento.
03:51-04:01	Cuerda, percusión, viento y voz.
06:11-07:50	Cuerda, percusión y viento.
07:51-08:11	Cuerda, percusión y viento.
08:12-08:46	Cuerda, percusión y viento.
08:56-09:05	Cuerda, percusión y viento.
09:06-09:22	Cuerda, percusión y viento.
09:23-09:36	Cuerda y percusión.
09:37-09:53	Cuerda y viento.
09:54-10:22	Cuerda y viento.
10:29-11:46	Cuerda, percusión y viento.
12:07-12:22	Cuerda y viento.
12:23-12:50	Cuerda, percusión y viento.
14:30-15:21	Cuerda, percusión y viento.
16:43-17:39	Cuerda, percusión y viento.
17:40-17:50	Cuerda, percusión y viento.
18:10-18:36	Cuerda, percusión y viento.
19:04-19:20	Cuerda, percusión y viento.
19:34-21:12	Cuerda, percusión y viento.
21:13-22:14	Cuerda, percusión y viento.
22:45-23:41	Cuerda, percusión, viento y voz.



25:43-26:41	Cuerda, percusión, viento y voz.
26:47-27:38	Cuerda, percusión y viento.
28:27-29:52	Cuerda, percusión y viento.
31:04-32:40	Cuerda, percusión, viento y voz.
32:41-33:09	Cuerda, percusión y viento.
34:22-35:03	Cuerda, percusión y viento.
36:16-36:50	Cuerda, percusión y viento.
36:51-37:46	Cuerda, percusión, viento y voz.
37:47-38:03	Cuerda, percusión y viento.
39:33-39:47	Cuerda, percusión y viento.
39:48-40:37	Cuerda, percusión y viento.
41:14-44:19	Cuerda, percusión y viento.
44:29-46:04	Cuerda, percusión, viento y voz.
46:05-47:20	Cuerda, percusión y viento.
47:39-48:19	Cuerda, percusión y viento.
48:20-48:35	Cuerda y viento.
51:31-52:48	Cuerda, percusión y viento.
54:02-54:54	Cuerda, percusión y viento.
55:31-56:51	Cuerda, percusión y viento.
58:16-59:28	Cuerda, percusión, viento y voz.
59:32-59:56	Cuerda, percusión y viento.
1:01:50-1:03:13	Cuerda, percusión, viento y voz.
1:04:13-1:04:26	Cuerda, percusión y viento.



1:04:35-1:04:43	Cuerda, percusión y viento.
1:04:58-1:05:00	Viento.
1:05:02-1:05:26	Cuerda, percusión, viento y voz.
1:06:20-1:06:52	Cuerda, percusión y viento.
1:06:53-1:09:15	Cuerda, percusión y viento.
1:11:22-1:12:24	Cuerda, percusión y viento.
1:12:25-1:20:27	Cuerda, percusión y viento.
1:21:13-1:21:40	Cuerda y viento.
1:21:41-1:21:57	Cuerda, percusión y viento.
1:21:58-1:22:20	Percusión y voz.
1:23:13-1:27:01	Cuerda, percusión y viento.
1:27:03-1:29:52	Cuerda, percusión y viento.
1:29:53-1:30:24	Cuerda, percusión y viento.
1:30:53-1:32:44	Cuerda, percusión y viento.
1:32:45-1:33:39	Cuerda, percusión y viento.
1:34:01-1:34:36	Cuerda y viento
1:34:37-1:35:03	Cuerda, percusión y viento.
1:36:09-1:37:38	Cuerda, percusión y viento.
1:38:03-1:38:22	Viento.
1:38:23-1:39:06	Cuerda y viento.
1:39:53-1:40:34	Cuerda, percusión y viento.
1:41:20-1:44:37	Cuerda, percusión y viento.
1:45:19-1:45:34	Cuerda y viento.



1:45:35-1:45:58	Viento.
1:45:59-1:48:42	Cuerda, percusión y viento.
1:48:43-1:49:00	Cuerda, percusión y viento.
1:49:20-1:49:26	Cuerda y viento.
1:49:29-1:49:54	Cuerda, percusión y viento.
1:49:57-1:50:59	Cuerda.
1:51:10-1:53:01	Cuerda, percusión y viento.
1:53:42-1:55:29	Cuerda, percusión, viento y voz.
1:55:35-2:01:44	Cuerda, percusión, viento y voz.
2:01:45-2:02:13	Cuerda y viento.
2:03:14-2:04:16	Cuerda, percusión y viento.
2:04:21-2:08:35	Cuerda, percusión y viento.
2:08:36-2:08:57	Cuerda y percusión.
2:10:41-2:11:50	Cuerda, percusión y viento.
2:11:52-2:12:13	Cuerda y viento.
2:13:39-2:15:58	Cuerda, percusión y viento.
2:16:12-2:18:16	Cuerda, percusión y viento.
2:18:18-2:25:55	Cuerda, percusión y viento.

BLOQUE II

CUERDA	1
PERCUSIÓN	0



VIENTO	3
CUERDA Y PERCUSIÓN	2
CUERDA Y VIENTO	11
CUERDA, PERCUSIÓN Y VIENTO	55
CUERDA, PERCUSIÓN, VIENTO Y VOZ	12
PERCUSIÓN Y VOZ	1

BLOQUE II

CUERDA	81
PERCUSIÓN	70
VIENTO	81
VOZ	13
TOTAL DE MOMENTOS	85



BLOQUE II: *Harry Potter y la cámara secreta*

TIEMPO	FAMILIA INSTRUMENTAL
00:00- 00:44	Cuerda, percusión y viento.
00:45-01:25	Cuerda, percusión y viento.
02:23-02:59	Cuerda, percusión y viento.
03:00-03:05	Cuerda
05:01-05:36	Cuerda y viento
06:22-07:02	Cuerda y viento.
07:04-07:41	Cuerda, percusión y viento.
07:54-07:55	Percusión
07:55-08:13	Cuerda y viento
08:14-10:45	Cuerda, percusión y viento.
10:50-11:36	Cuerda, percusión y viento.
13:33-13:40	Cuerda, percusión y viento.
13:42-14:08	Cuerda y viento.
14:10-15:19	Cuerda, percusión y viento.
15:38-16:20	Cuerda, percusión y viento.
16:25-18:01	Cuerda, percusión y viento.
18:17-18:34	Cuerda y viento.
19:45-22:26	Cuerda, percusión y viento.
22:20-23:38	Cuerda, percusión y viento.
23:39-28:28	Cuerda, percusión y viento.
28:28-28:55	Cuerda, percusión y viento.
29:11-29:30	Cuerda, percusión y viento.
30:13-31:09	Cuerda, percusión y viento. Principal.
31:10-31:31	Cuerda, percusión y viento. Principal
33:14-34:29	Cuerda, percusión y viento.
35:15-38:00	Cuerda, percusión y viento.
38:41-39:59	Cuerda, percusión y viento.
40:25-41:32	Cuerda y viento.



EXPERIENCIAS DIDÁCTICO MUSICALES EN LA ESO: EL REALISMO Y LA FANTASÍA, LA PALABRA Y LA IMAGEN. SU CONTRIBUCIÓN A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Almudena Mosquera Fernández

43:08-43:12	Percusión
43:29-46:00	Cuerda, percusión, viento y voz. Principal
46:31-47:35	Cuerda, percusión y viento. Principal
46:36-48:15	Cuerda, percusión y viento. Principal
49:30-51:27	Cuerda y viento.
52:17-53:01	Cuerda y viento.
53:04-58:10	Cuerda, percusión y viento. Principal
1:01:26-1:03:19	Cuerda, percusión y viento.
1:03:50-1:04:21	Cuerda, percusión, viento y voz.
1:05:15-1:05:52	Cuerda, percusión y viento.
1:06:42-1:09:06	Cuerda, percusión y viento.
1:09:11-1:09:21	Cuerda y viento.
1:09:58-1:10:40	Cuerda, percusión y viento. Principal.
1:11:22-1:13:53	Cuerda, percusión y viento.
1:13:54-1:15:18	Cuerda, percusión y viento.
1:15:45-1:16:14	Cuerda y viento.
1:17:01-1:17:25	Cuerda y viento.
1:17:26-1:17:56	Cuerda, percusión y viento.
1:18:38-1:19:32	Cuerda, percusión y viento.principal
1:19:37-1:21:01	Cuerda, percusión y viento.principal
1:21:05-1:22:37	Cuerda y viento.
1:23:14-1:25:06	Cuerda y viento.
1:25:11-1:25:42	Cuerda, percusión y viento.
1:27:14-1:33:30	Cuerda, percusión y viento.
1:33:31-1:33:44	Cuerda, percusión y viento.principal
1:34:40-1:35:33	Cuerda, percusión y viento.
1:37:45-1:38:21	Cuerda, percusión y viento.
1:38:45-1:42:30	Cuerda, percusión y viento.principal
1:42:37-1:43:40	Cuerda y viento.
1:44:44-1:48:43	Cuerda, percusión y viento.
1:49:09-1:48:06	Cuerda, percusión y viento.
1:48:45-1:50:30	Cuerda, percusión y viento



1:51:02-1:51:14	Cuerda y viento.
1:51:14-1:51:59	Cuerda y viento.
1:52:16-1:52:41	Cuerda, percusión y viento.
1:53:14-1:55:28	Cuerda, percusión y viento
1:56:43-2:02:05	Cuerda, percusión, viento y voz.
2:03:14-2:16:18	Cuerda, percusión, viento y voz.
2:16:50-2:18:05	Cuerda, percusión y viento.
2:18:56-2:21:25	Cuerda, percusión y viento. Principal
2:22:44-2:25:04	Cuerda, percusión y viento. Principal
2:25:07-2:26:36	Cuerda, percusión y viento.
2:26:36-2:31:20	Cuerda, percusión y viento. principal
2:31:20-2:40:52	Cuerda, percusión y viento. principal

BLOQUE II

CUERDA	1
PERCUSIÓN	2
VIENTO	0
CUERDA Y PERCUSIÓN	0
CUERDA Y VIENTO	16
CUERDA, PERCUSIÓN Y VIENTO	48
CUERDA, PERCUSIÓN, VIENTO Y VOZ	4
PERCUSIÓN Y VIENTO	0



VOZ	0
VOZ Y VIENTO	0

BLOQUE II

CUERDA	69
PERCUSIÓN	54
VIENTO	68
VOZ	32
TOTAL DE MOMENTOS	71



BLOQUE II

CUERDA	3
VIENTO	4
PERCUSIÓN	1
CUERDA Y VIENTO	13
PERCUSIÓN Y CUERDA	2
VOZ Y PERCUSIÓN	4
VOZ Y VIENTO	1
VOZ, PERCUSIÓN, CUERDA Y VIENTO	2
CUERDA, VIENTO Y PERCUSIÓN	52
VOZ, VIENTO Y PERCUSIÓN	3



BLOQUE II: *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*

TIEMPO	FAMILIA INSTRUMENTAL
00:00- 00:35	Cuerda, percusión y viento.
00:36-01:09	Cuerda, percusión y viento.
01:10-01:17	Cuerda y viento.
01:18-01:33	Cuerda.
04:11-05:47	Cuerda, percusión y viento.
05:48-06:00	Cuerda, percusión y viento.
06:06-06:15	Cuerda y viento.
07:57-08:50	Cuerda, percusión y viento.
09:24-10:08	Cuerda, percusión y viento.
10:23-11:45	Cuerda, percusión y viento.
12:06-12:23	Cuerda
14:41-14:52	Cuerda, percusión y viento.
15:01-15:10	Cuerda, percusión y viento.
15:25-15:27	Cuerda, percusión y viento.
16:08-16:47	Viento.
17:06-18:05	Cuerda, percusión y viento.
18:51-19:06	Cuerda, percusión y viento.
19:37-20:27	Cuerda, percusión y viento.
20:28-21:32	Cuerda, percusión y viento.
22:48-23:01	Cuerda, percusión y viento.
23:01-23:40	Cuerda, percusión, viento y voz.



EXPERIENCIAS DIDÁCTICO MUSICALES EN LA ESO: EL REALISMO Y LA FANTASÍA, LA PALABRA Y LA IMAGEN. SU CONTRIBUCIÓN A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS
Almudena Mosquera Fernández

25:30-25:51	Cuerda, percusión y viento.
25:52-26:20	Cuerda, percusión, viento y voz.
26:32-26:44	Cuerda y viento
27:18-27:24	Cuerda y viento
27:25-27:36	Cuerda, percusión y viento.
27:36-27:57	Cuerda, percusión y viento.
29:44-30:00	Cuerda, percusión y viento.
30:02-30:32	Percusión
30:33-31:17	Cuerda, percusión y viento.
33:26-34:10	Cuerda, percusión y viento.
34:30-36:04	Cuerda, percusión y viento.
37:03-37:10	Percusión
37:10-37:28	Percusión y viento
37:57-38:18	Cuerda, percusión y viento.
40:32-41:07	Cuerda, percusión y viento.
41:13-42:52	Cuerda, percusión y viento.
43:39-44:07	Cuerda y viento.
44:40-45:36	Cuerda y viento.
46:10-47:36	Cuerda, percusión y viento.
47:37-48:00	Cuerda, percusión y viento.
48:01-49:06	Cuerda



49:07-49:21	Cuerda, percusión y viento.
51:28-51:50	Cuerda y viento.
51:51-54:08	Cuerda, percusión y viento.
55:00-57:10	Cuerda, percusión y viento.
58:32-59:13	Cuerda, percusión y viento.
59:14-59:25	Cuerda y viento
59:51-1:00:39	Cuerda, percusión y viento.
1:01:29-1:01:47	Voz y viento.
1:03:05-1:04:37	Cuerda, percusión, viento y voz.
1:04:38-1:04:58	Voz.
1:05:22-1:05:50	Voz.
1:06:05-1:06:17	Cuerda, percusión, viento y voz.
1:06:56-1:07:19	Voz
1:07:30-1:08:03	Cuerda, percusión, viento y voz.
1:08:10-1:08:51	Cuerda y viento.
1:09:10-1:09:21	Viento.
1:10:10-1:10:28	Cuerda.
1:10:57-1:11:10	Cuerda y viento
1:11:11-1:12:14	Cuerda, percusión y viento.



EXPERIENCIAS DIDÁCTICO MUSICALES EN LA ESO: EL REALISMO Y LA FANTASÍA, LA PALABRA Y LA IMAGEN. SU CONTRIBUCIÓN A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Almudena Mosquera Fernández

1:15:41-1:15:58	Cuerda y viento.
1:15:59-1:16:12	Cuerda y percusión.
1:16:40-1:17:03	Cuerda y percusión.
1:17:48-1:18:09	Cuerda, percusión y viento.
1:18:10-1:19:02	Cuerda, percusión y viento.
1:19:07-1:19:40	Percusión y viento.
1:20:23-1:20:56	Cuerda, percusión y viento.
1:21:50-1:23:45	Cuerda, percusión y viento.
1:23:54-1:24:03	Cuerda, percusión y viento.
1:24:06-1:24:25	Cuerda y viento.
1:24:31-1:24:55	Cuerda, percusión y viento.
1:25:11-1:26:06	Cuerda, percusión y viento.
1:26:32-1:31:38	Cuerda, percusión y viento
1:31:50-1:32:55	Cuerda, percusión y viento
1:33:31-1:35:08	Cuerda, percusión y viento.
1:35:09-1:38:14	Cuerda, percusión y viento.
1:38:15-1:39:47	Cuerda, percusión, viento y voz.
1:40:07-1:41:17	Cuerda, percusión, viento y voz.
1:43:22-1:49:52	Cuerda, percusión y viento.



1:49:57-1:51:13	Cuerda, percusión y viento.
1:51:17-1:51:59	Cuerda, percusión y viento.
1:52:31-1:54:13	Cuerda, percusión y viento.
1:54:40-1:55:05	Cuerda, percusión y viento.
1:55:07-1:57:07	Cuerda, percusión, viento y voz.
1:57:12-1:58:17	Cuerda, percusión y viento.
1:58:36-2:00:23	Cuerda, percusión y viento.
2:00:33-2:00:48	Cuerda y viento.
2:00:49-2:00:59	Cuerda.
2:01:02-2:02:10	Percusión y viento.
2:02:57-2:03:24	Cuerda y viento.
2:03:27-2:03:40	Percusión y viento.
2:03:49-2:4:26	Cuerda, percusión y viento.
2:04:26-2:04:31	Cuerda, percusión y viento.
2:04:31-2:15:32	Cuerda, percusión y viento.



BLOQUE II

CUERDA	5
PERCUSIÓN	0
VIENTO	2
CUERDA Y PERCUSIÓN	2
CUERDA Y VIENTO	14
CUERDA, PERCUSIÓN Y VIENTO	54
CUERDA, PERCUSIÓN, VIENTO Y VOZ	8
PERCUSIÓN	2
PERCUSIÓN Y VIENTO	4
VOZ	3
VOZ Y VIENTO	1



BLOQUE II

CUERDA	83
PERCUSIÓN	70
VIENTO	83
VOZ	12
TOTAL DE MOMENTOS	95

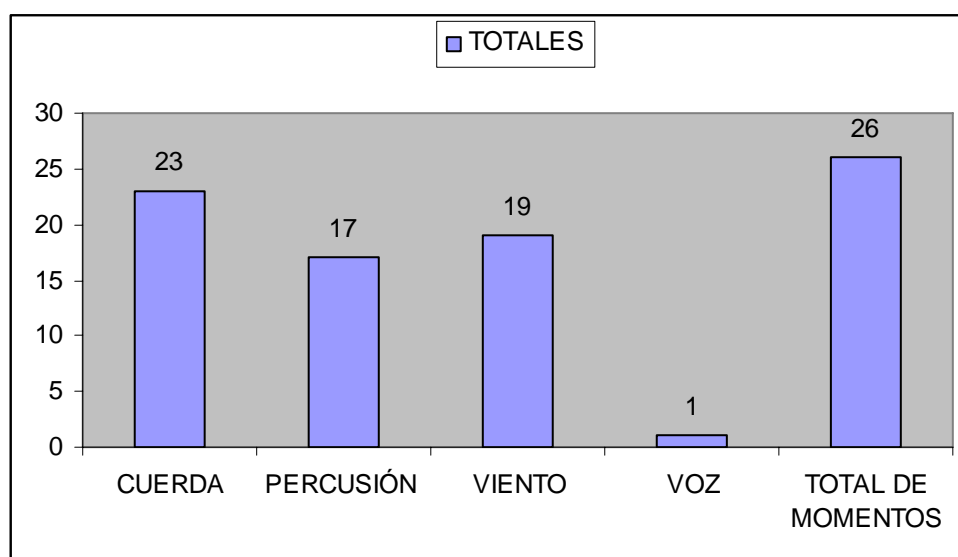
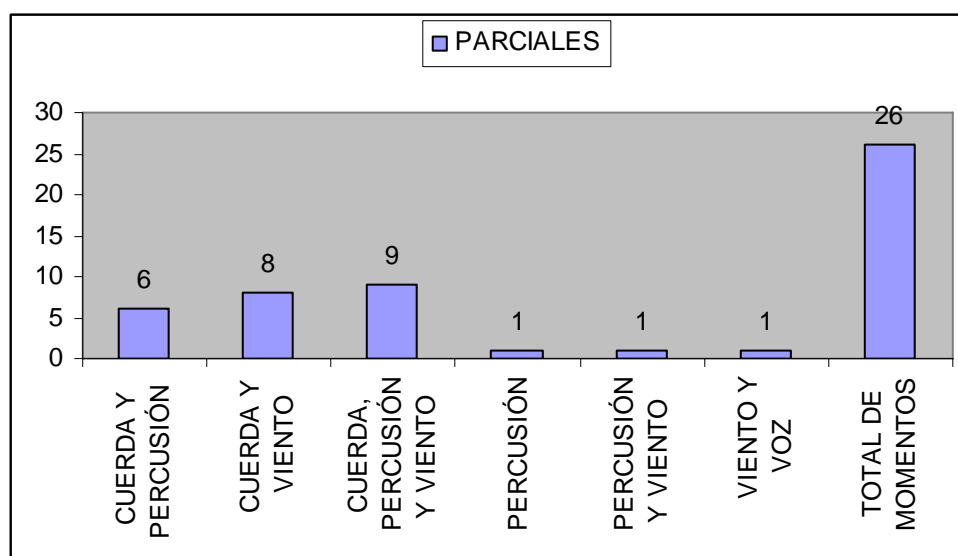


III ANEXO III.

GRÁFICAS DE PELÍCULAS

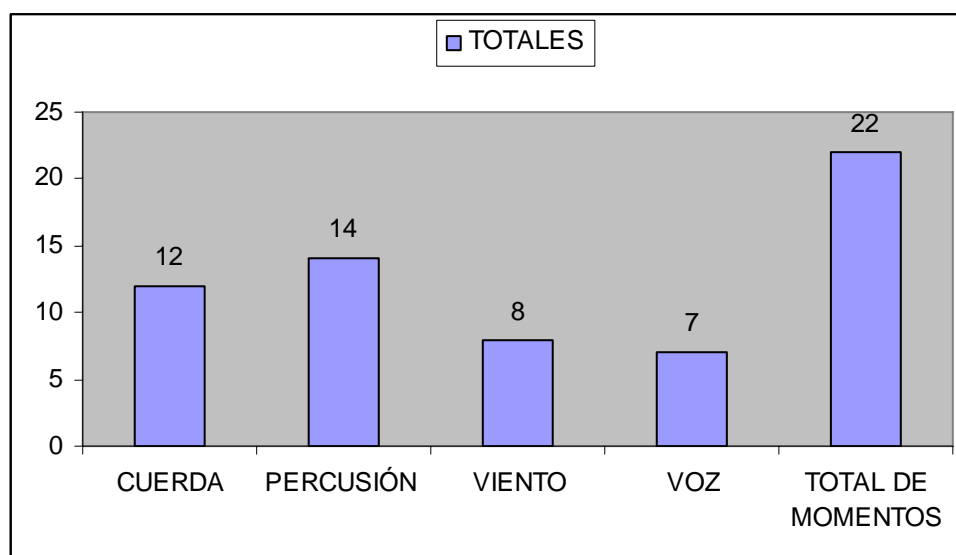
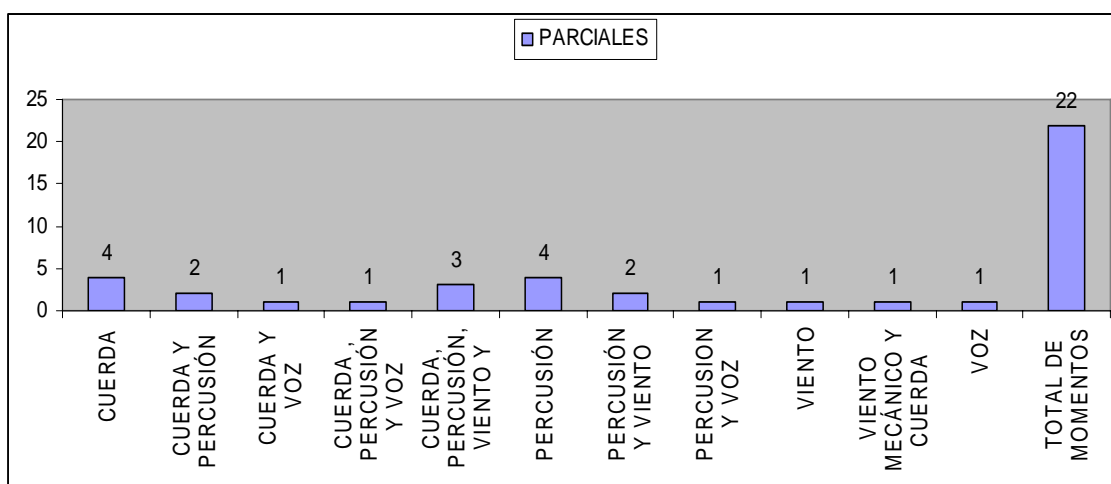
A) GRÁFICAS MUSICALES DE LAS OBRAS DE EMILIA PARDO BAZÁN

EL INDULTO

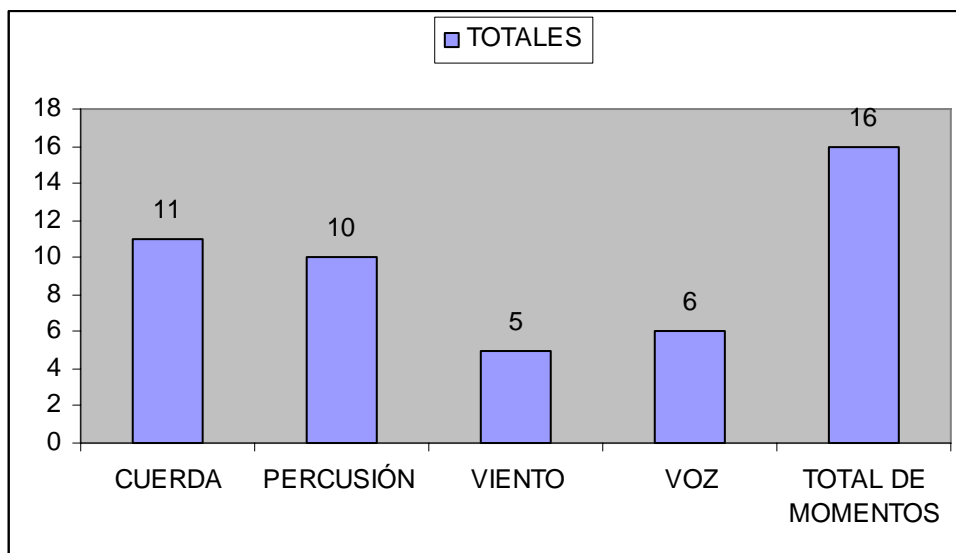
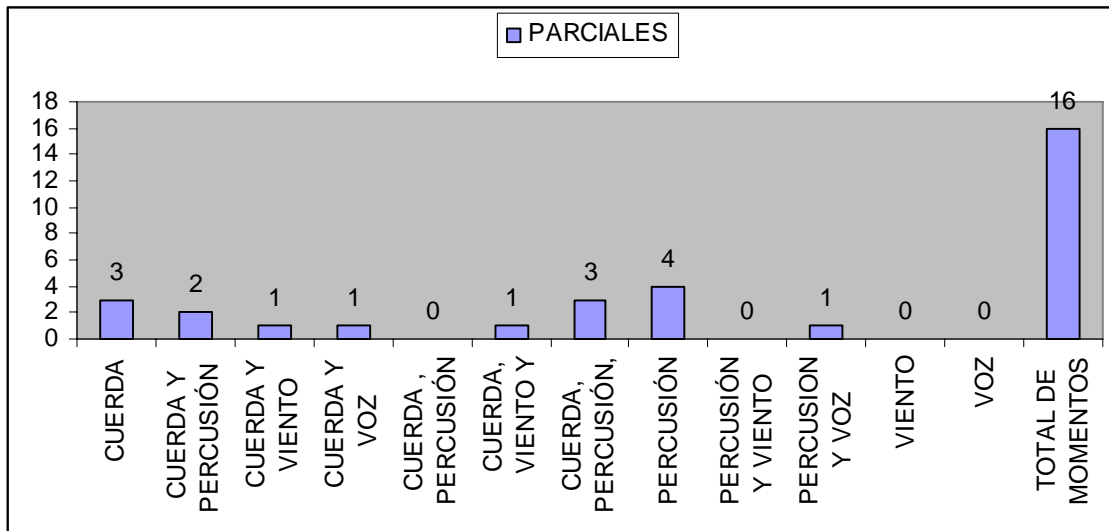


LOS PAZOS DE ULLOA

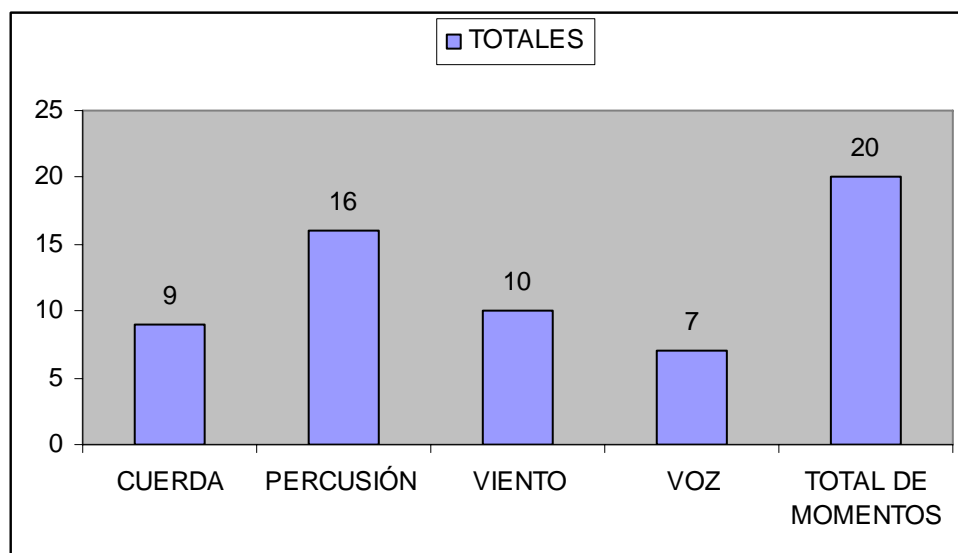
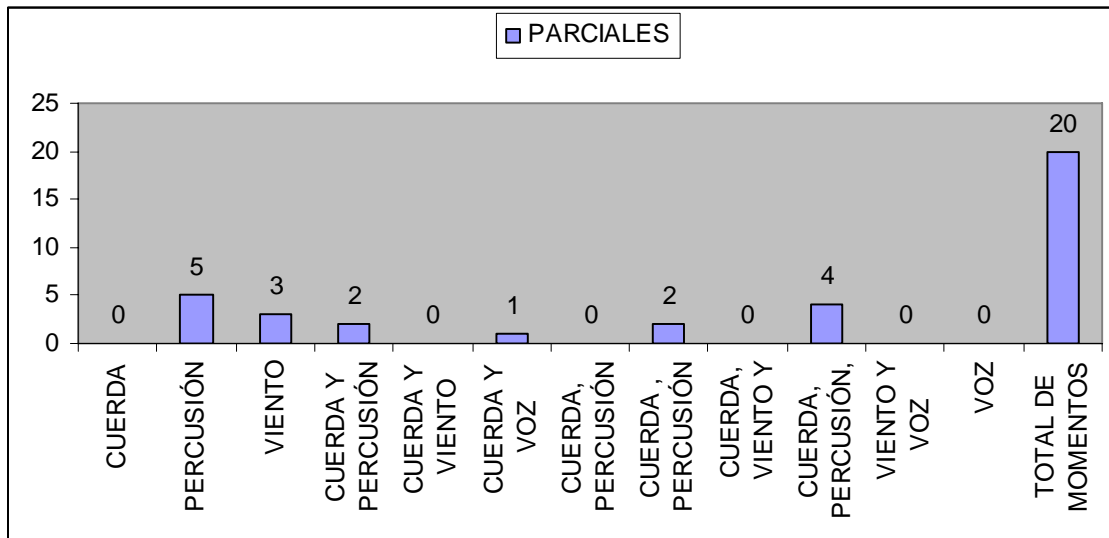
CAPITULO 1:



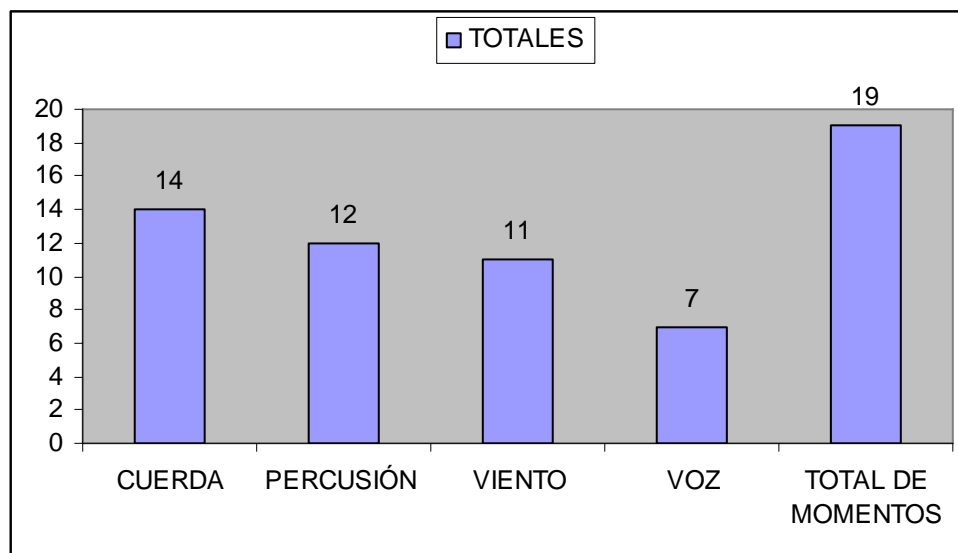
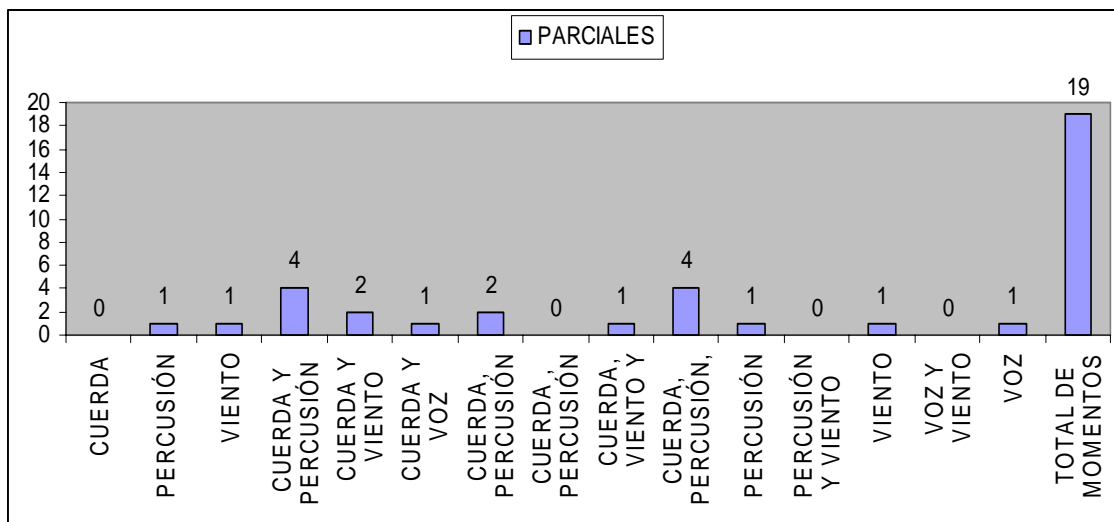
CAPITULO 2:



CAPITULO 3:

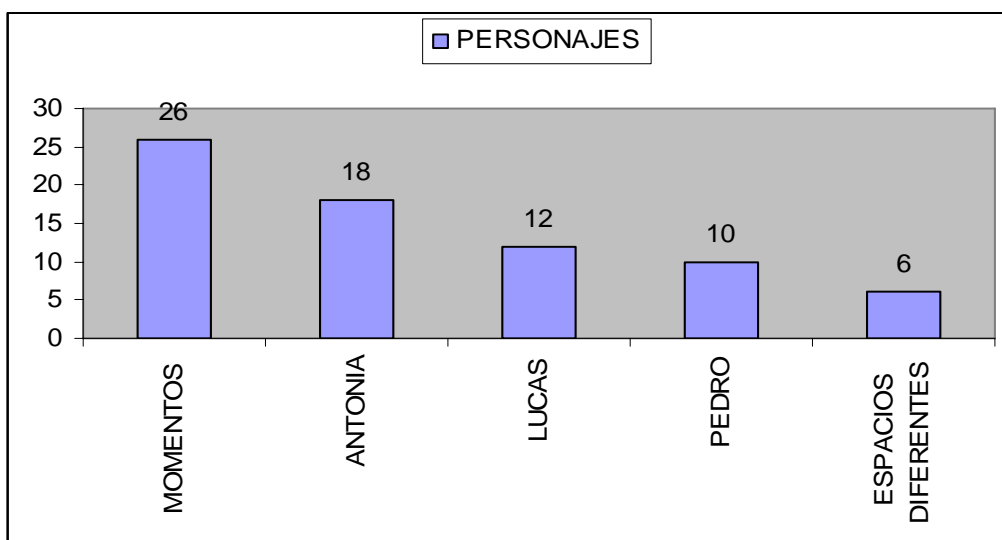


CAPITULO 4:



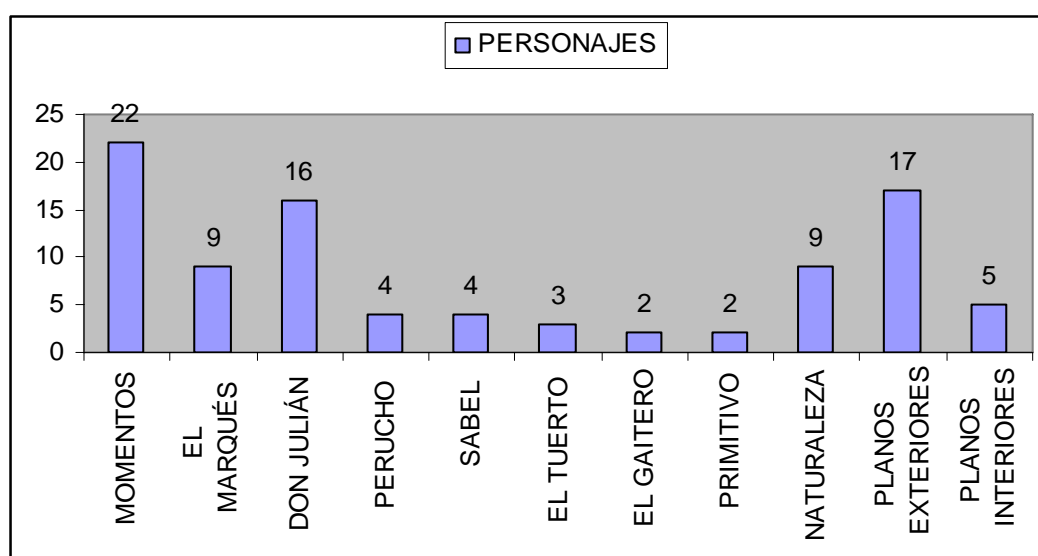
PERSONAJES:

EL INDULTO

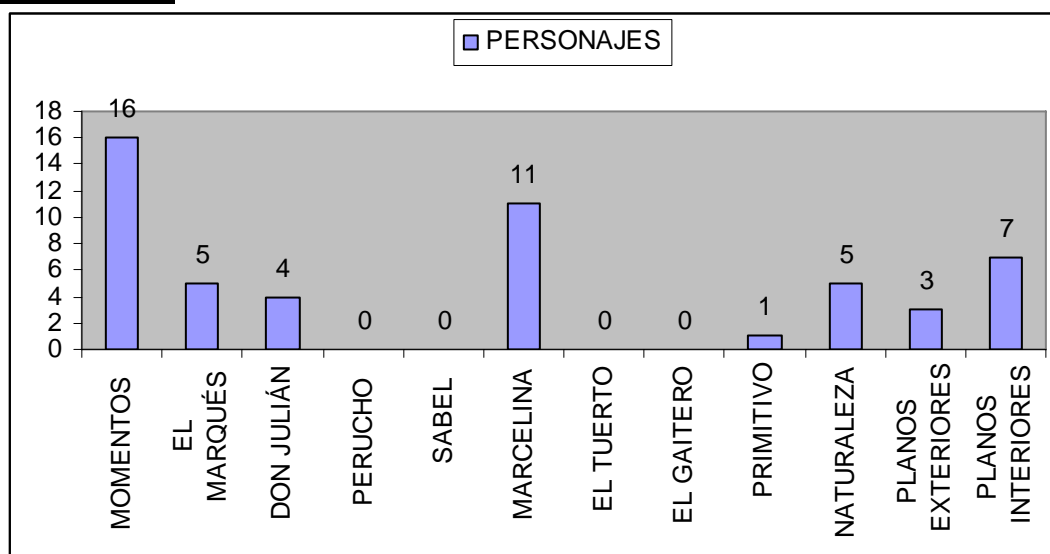


LOS PAZOS DE ULLOA

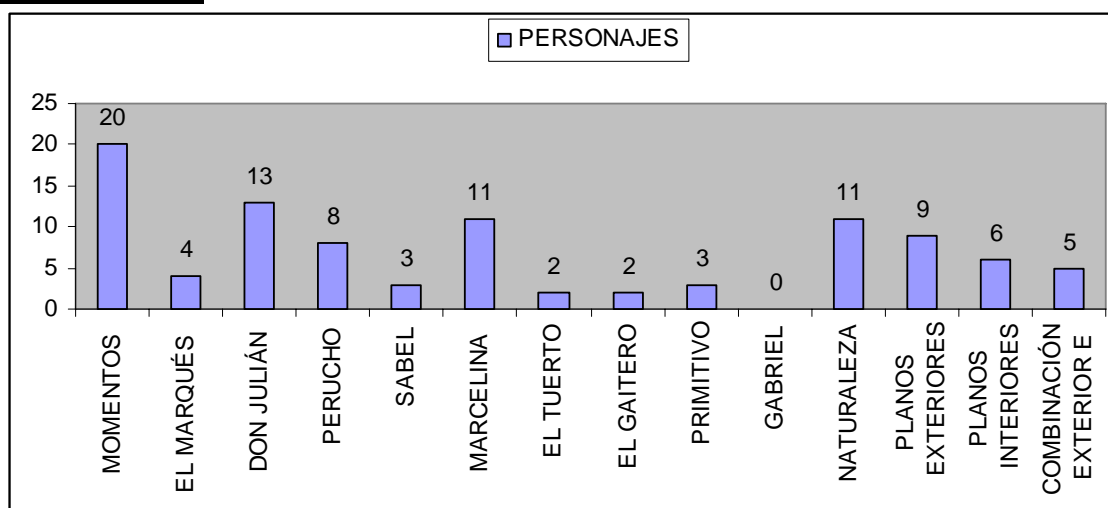
CAPITULO 1:



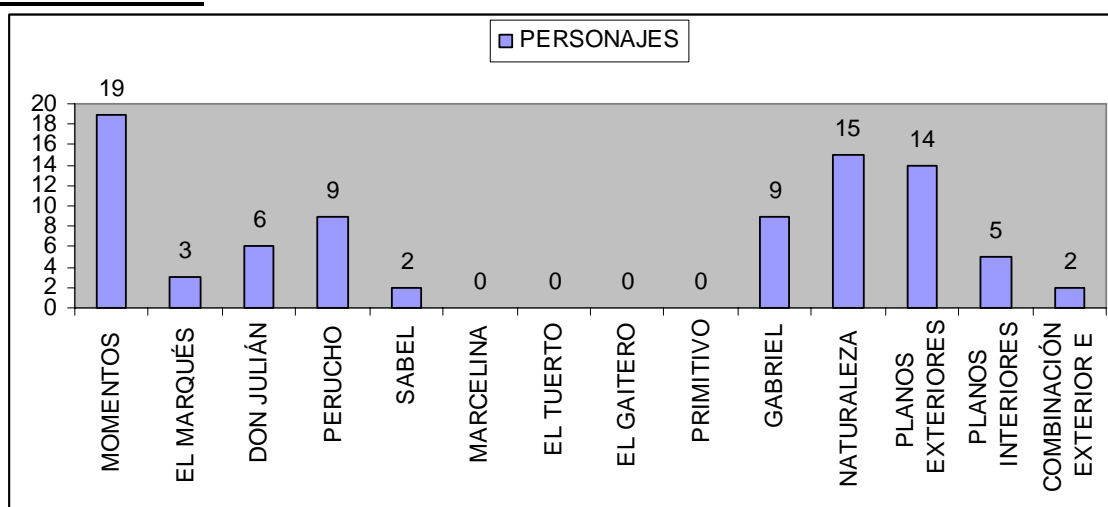
CAPITULO 2:



CAPITULO 3:

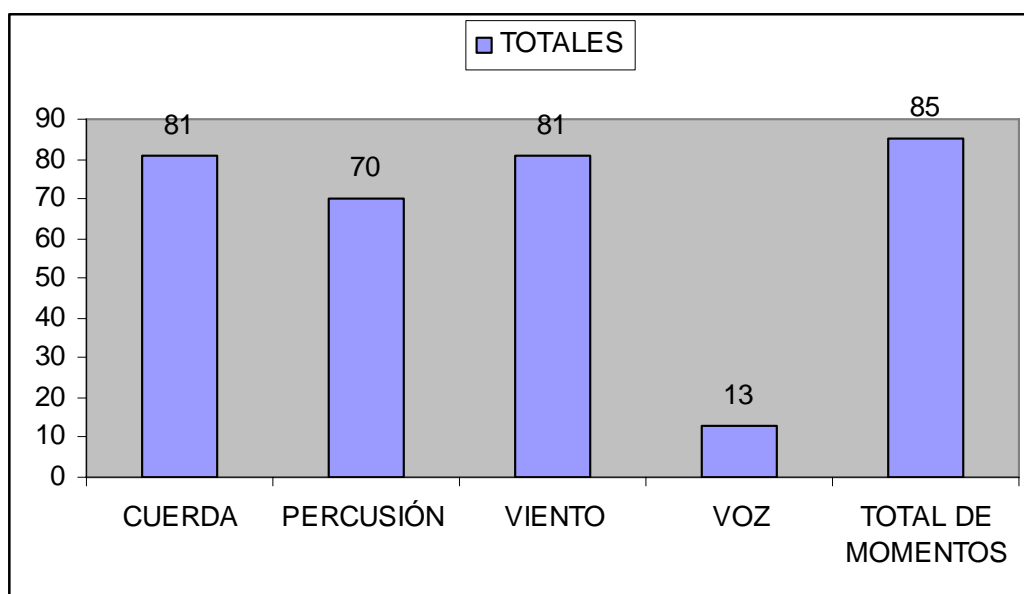
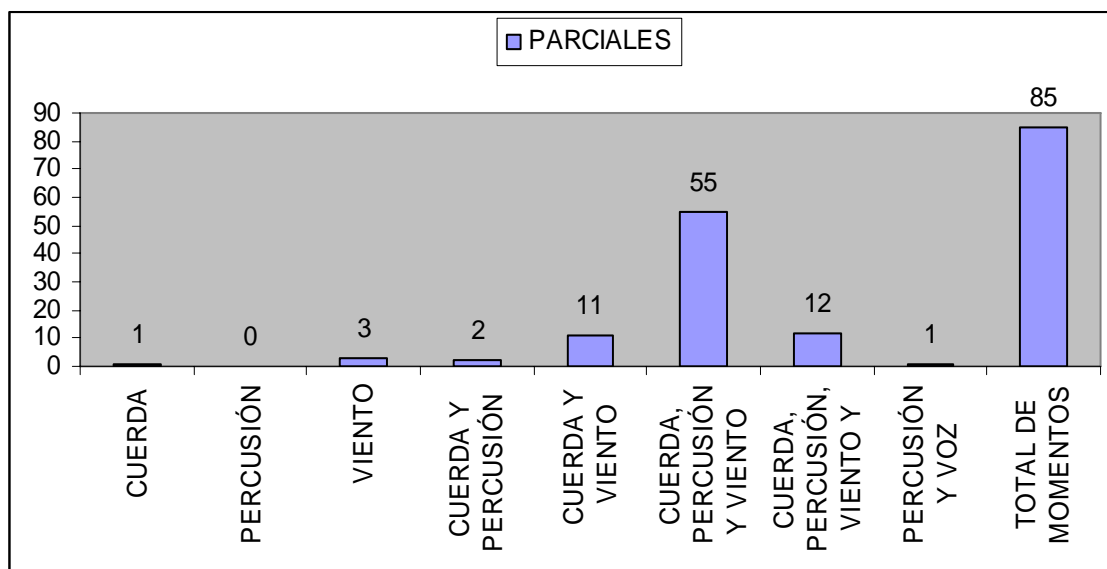


CAPITULO 4:

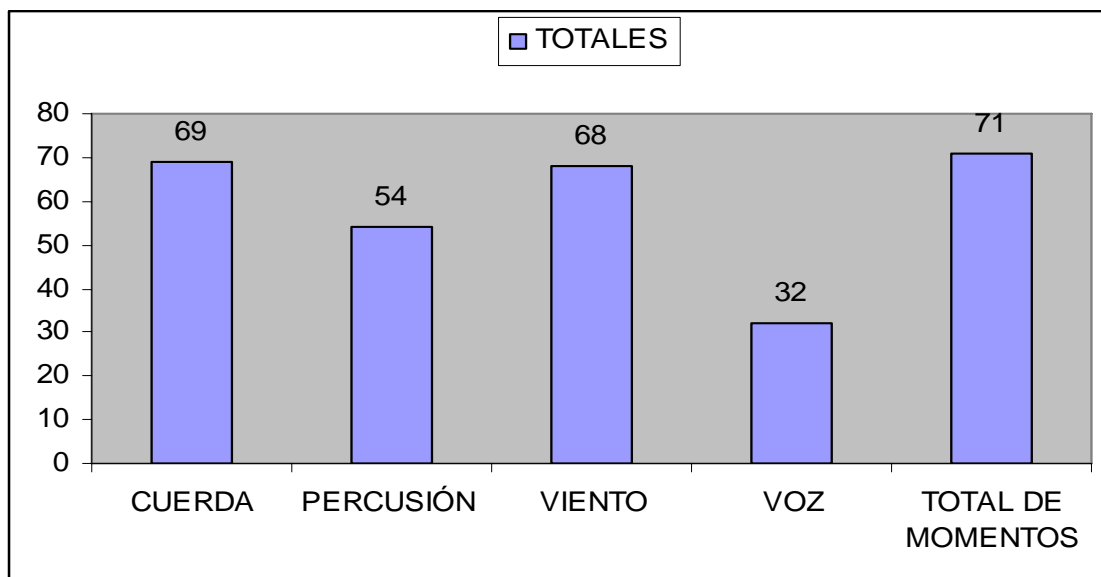
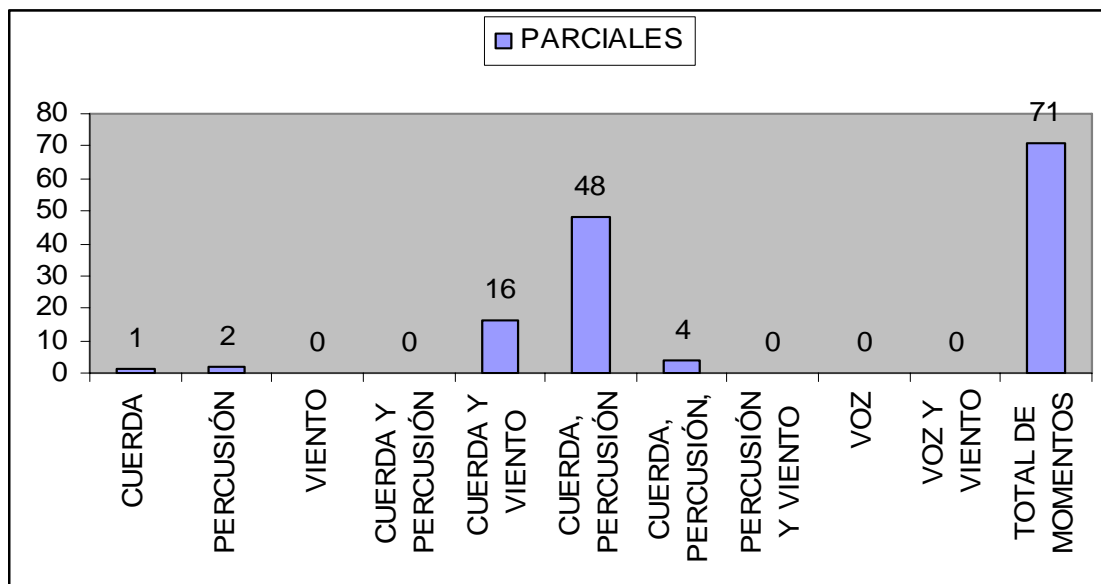


B) GRAFICAS MUSICALES DE LA SAGA HARRY POTTER DE J. K. ROWLING

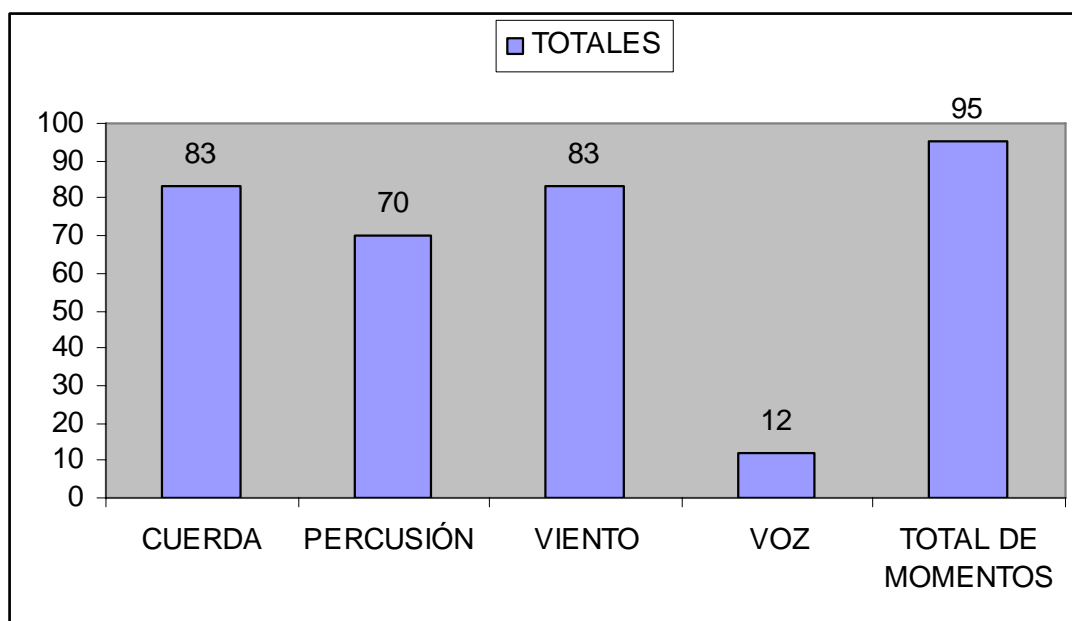
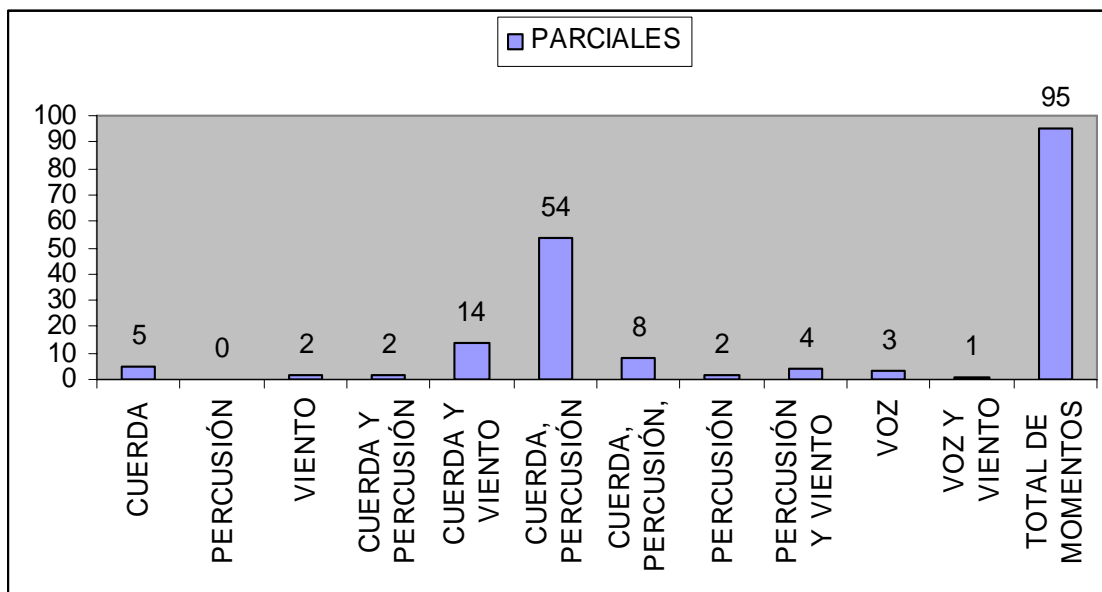
LA PIEDRA FILOSOFAL



LA CÁMARA SECRETA:

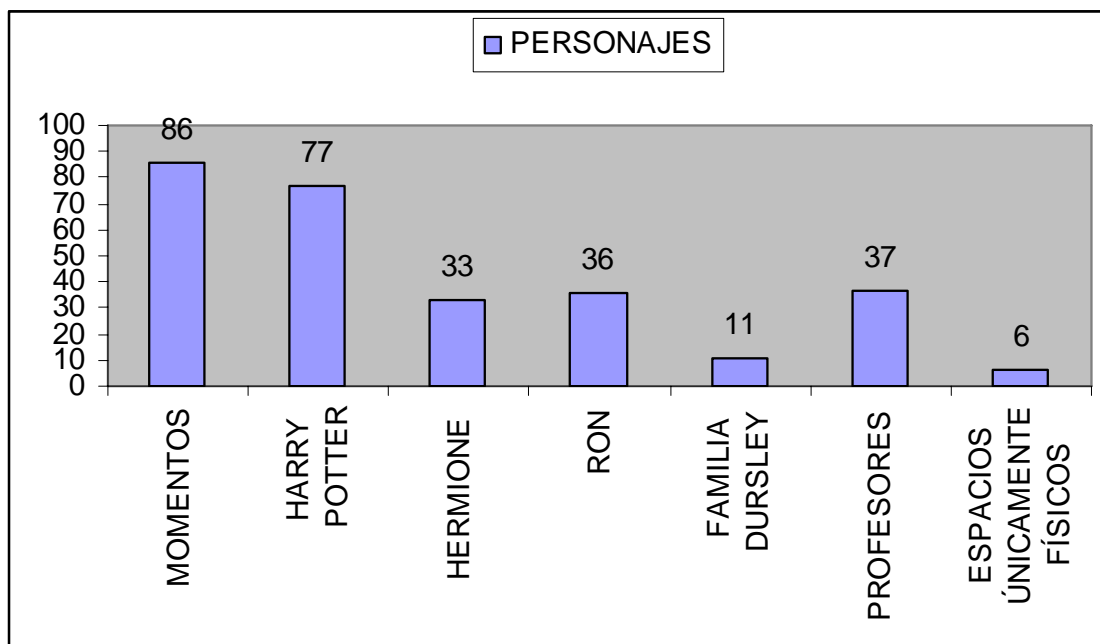


EL PRISIONERO DE AZKABAN:

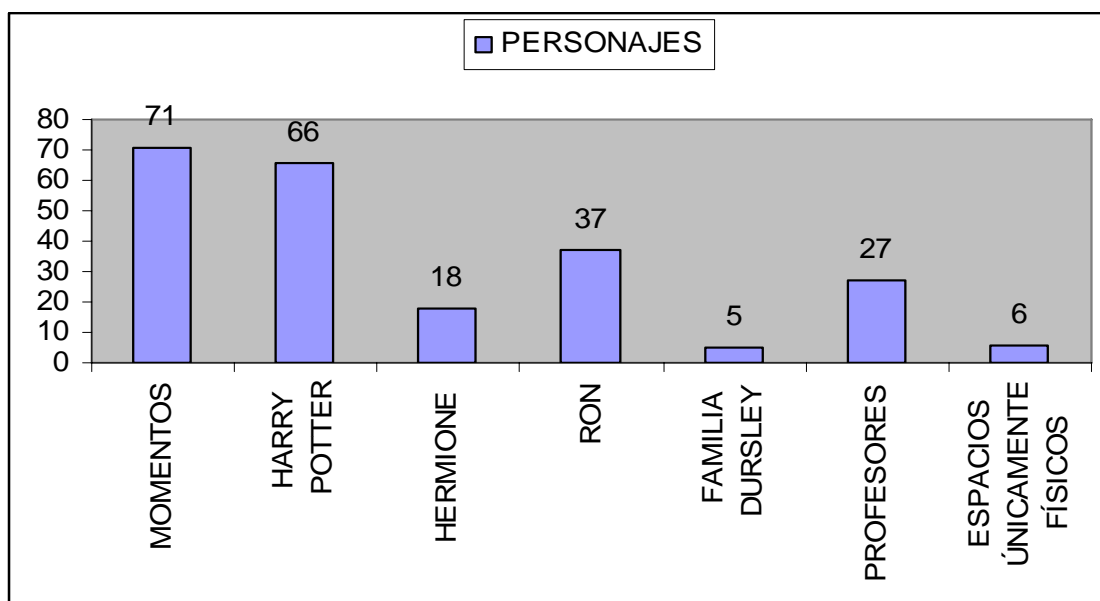


GRAFICAS DE PERSONAJES DE LA SAGA HARRY POTTER DE J. K. ROWLING

LA PIEDRA FILOSOFAL:



LA CÁMARA SECRETA:



EL PRISIONERO DE AZKABAN:

