

LA MÚSICA DE CINE COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA

Juan Carlos Montoya Rubio

Juan Carlos Montoya Rubio
Profesor Asociado de la E.U. de Magisterio
de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

La educación musical es un ámbito propicio para la aplicación de contenidos orientados a la didáctica de los medios audiovisuales. Los beneficios que se pueden obtener al insertar la música de cine en las aulas son innumerables, y su asimilación no ha de presentar excesivos problemas debido a que se trata de contenidos significativos para los alumnos.

La propuesta presentada se fundamenta en la selección y extracción de melodías cinematográficas conocidas por los alumnos (por lo cual relevantes) y el posterior desarrollo de actividades basadas en ellas. Estas serían similares a las ejecutadas habitualmente en el aula, evitando así la desconexión entre los procedimientos cotidianos y los relacionados con esta novedosa temática, la música de cine.

El ejemplo que mostramos se basa en el “Tema de Hedwig” (John Williams), de la película “Harry Potter y la Piedra Filosofal” (Chris Columbus, 2001). A través de él se pretenden conciliar los intereses del alumnado de Educación Primaria con los diversos bloques de contenido musical que han de trabajar.

Palabras clave

Música de cine, cine y educación, metodologías activas.

Abstract

Musical education is a propitious field for the application of contents guided to the pedagogy of audiovisual means. The benefits that can be obtained from the insertion of film music in the classroom are innumerable, and its assimilation must not present excessive problems, since they are meaningful contents for the pupils.

The proposal presented is based on the selection and extraction of cinematographic melodies known by the pupils (so they are relevant) and the following development of activities based on them. These activities would be similar to those carried out in the classroom, avoiding this way the disconnection between the everyday procedures and those related to this novel matter, film music.

The example we show is based on the “Hedwig’s Theme” (John Williams) from the film “Harry Potter and the Philosopher’s Stone” (Chris Columbus, 2001). Through it, we try to reconcile the interests of primary education pupils with the diverse blocks of musical content that they have to work with.

Keywords

Film music, cinema and education, active methodologies.

1. LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA DEL CINE

“En pedagogía, la enseñanza de los medios audiovisuales está comprendida dentro de la rama denominada de “nuevas tecnologías” o de las “tecnologías de la información y la comunicación”. La parte dedicada a los ordenadores y a internet está mucho más desarrollada e investigada. La de los medios audiovisuales, cuando se trabaja en el aula, está dedicada a la

parte visual. Existe, pues, una necesidad por explicitar una música que suele pasar desapercibida para la mayor parte del público” (Aróstegui Plaza, 2005: 333).

En la época en la que se empieza a constatar la necesidad de incluir procedimientos relacionados con nuevos modelos de enseñanza – aprendizaje¹, la música ha de ser capaz de abrirse camino y aprovechar estos incipientes contextos metodológicos para ganarse un puesto de privilegio allá donde resulta cada día más difícil encontrarlo.

Es sabido que el éxito en los procesos docentes depende directamente de la capacidad de adaptación a los nuevos métodos y el empeño por conectar los aprendizajes previos con los futuros, propiciando así la perseguida significación en los contenidos, pero no es menos cierto que hoy día el docente de música vive encorsetado por innumerables circunstancias que hacen que su tarea sea cada vez más complicada. Entre ellas, la escasez de sesiones de dedicación a la educación musical se erige como principal condicionante a la hora de elaborar materiales innovadores que partan del profundo dominio de la materia y la imaginación, pero existen otros como “la ausencia de la difusión colectiva en el ámbito educativo de propuestas didácticas que permitan la apropiación docente de un saber lector de la imagen” (Espino Barahona, 2006: 51). Es por ello que la música del cine, que podría ser un buen eje sobre el que construir aprendizajes, no sea un referente en la práctica cotidiana actual. No obstante, es posible encontrar desde hace unos años ciertas pinceladas dedicadas a la relación música – medios audiovisuales entre las programaciones generales de aula manejadas con más asiduidad

¹ Por ejemplo, se incluye entre las competencias básicas que desarrollan la *LOE* en el *Real Decreto 1513/2006* aquella que hace referencia al tratamiento de la información y competencia digital no sólo en el ámbito de las TIC sino también en relación a todos los procedimientos relacionados con las metodologías modernas.

en nuestros centros docentes, especialmente en las referidas al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria².

En cualquier caso, por sus innumerables posibilidades, la inserción del cine como estrategia de aprendizaje que integra conocimientos debería ser una constante³. Así, se ha de superar la idea del uso audiovisual para los momentos de relajación o como medio de diversión para llegar a la del lenguaje cinematográfico como fuente de diversos aprendizajes. De hecho, “no es un juego solamente ni un mero entretenimiento, ya que el cine se ha infiltrado, sobre todo a través de la televisión, en nuestra forma de vivir, y no nos podemos permitir el lujo de dejar de utilizarlo en las aulas” (Martínez–Salanova Sánchez, 2002: 55).

Estamos de acuerdo con la postura defendida en determinados escritos según la cual el cine en el aula puede desarrollarse como contenido transversal (Amar Rodríguez, 2003: 60), definido de tal modo desde el prisma de la globalización de aprendizajes (Yus Ramos, 1997), en el sentido de que impregna todas y cada una de las áreas de conocimiento dándoles solidez y coherencia. No obstante, desde nuestra óptica, la traslación de las potencialidades del cine al marco educativo de la música puede hacerse, igualmente, a partir de una perspectiva netamente instrumental. Así, al igual que ocurre con una audición, una escena cinematográfica es susceptible de transformarse en una herramienta de trabajo desde la cual construir aprendizajes musicales. A partir de este punto postulamos cumplimentar una batería de actividades basadas en todos los bloques de contenidos musicales que se estimen oportunos en cada momento.

² A veces, simplemente, atestiguando su existencia e importancia como en VV.AA. (1999): *Música 2 ESO*. Edebé: Barcelona, pág. 17; y en otras ocasiones, desarrollando toda una unidad didáctica en torno a instrumentaciones y audiciones de música de cine, como en PASCUAL MEJÍA, P. (2002): *Música 1 ESO*. Pearson Educación: Madrid, pp. 88–99.

³ Una argumentación más detallada sobre lo que implica la conceptualización de “estrategia de aprendizaje” aplicada a la pedagogía del cine puede consultarse en DE LA TORRE, S., et als. (2004): “El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes”, en *Contextos Educativos*, 6-7, pp. 69 y sigs.

Por tanto, el método de trabajo que proponemos en el presente artículo se fundamenta en la extrapolación de elementos musicales inherentes al lenguaje cinematográfico para su comprensión y desarrollo posterior desde los procedimientos habituales en el aula de música. Esta actuación consigue establecer un vínculo entre el cine y la educación musical en su versión más práctica y cotidiana, por lo que la introducción del lenguaje audiovisual no ha de suponer una dificultad añadida para el alumno, acostumbrado a actividades similares dentro del resto de ámbitos de la educación artística. Por otro lado, una metodología como la que sigue tampoco supone un desafío insalvable para el docente menos habituado a las nuevas tecnologías, en tanto en cuanto no implica un profundo conocimiento de las relaciones entre los diversos lenguajes que se integran en el cine, sino que se fundamenta en los ya interiorizados procedimientos musicales. De hecho, la elaboración de materiales es muy similar a la realizada habitualmente, gracias a que los elementos que constituyen la música fílmica son los mismos que se utilizan en el discurso musical general, los cuales pueblan los objetivos, contenidos y demás criterios del currículo. Como indica Porta (Porta, 1998: 107–108), “la finalidad comunicativa y expresiva del medio ‘cine’ obliga, condiciona y da forma a la banda sonora pero desde su propio lenguaje. Sus elementos musicales constitutivos no son nuevos: las frases, los temas, las cadencias, el leitmotiv, el tema con variaciones, las asociaciones tímbricas y la selección estilística entre los más destacados”.

De este modo, la presente propuesta pretende ser una aportación más acerca de la inclusión de aspectos cinematográficos con el fin de trabajar contenidos esencialmente musicales. De hecho, aunque existe un gran número de películas específicamente indicadas para el aprendizaje de conceptos musicales, así como diversos modos de introducirlas al alumnado (Huerta, 1999), no trataremos de desentrañar el modo en que el cine (como

compendio de lenguajes audiovisuales) alberga a la música⁴, sino que, con la pretensión de hacer una aportación útil y operativa, se intentan desarrollar procedimientos relacionados con el currículo de educación musical por medio del cine.

Con ello, se aboga por fijar la atención en la música que en origen acompaña a la imagen como resorte de aprendizajes múltiples. En este sentido, partimos de una banda sonora musical conocida por el alumnado para llevar a cabo un trabajo de extrapolación y experimentación sobre esa música, que deja de ser banda sonora para convertirse en música de cine (Lluís i Falcó, 2005: 150), es decir, ya no sólo nos resulta interesante en tanto que producto audiovisual sino que también adquiere utilidad como ente sonoro autónomo sobre el que trabajar en el contexto de la educación musical. Esta estrategia procedimental goza del beneficio añadido de evocar constantemente un referente fílmico.

De este modo, amoldaremos y “manipularemos” las melodías de determinados ejemplos cinematográficos a nuestras pretensiones didácticas. Este hecho, el de propiciar ciertos cambios en los originales con finalidad pedagógica, no ha de entenderse como una falta de rigor, ya que la propia metodología de producción cinematográfica vive de esta “manipulación” en pos de conseguir, en su caso, fines dramáticos.

Por otro lado, los planteamientos que ratifican las aportaciones de la música del cine al proceso educativo general vienen determinados por su coincidencia con los principios de las metodologías más utilizadas actualmente, las cuales preconizan la actividad y la conexión con los conocimientos y gustos del

⁴ A pesar de que tampoco es habitual, algunos libros de texto desarrollan tímidos intentos para analizar así el hecho musical en el cine. Entre ellos señalamos, por ejemplo, la distinción entre música incidental y descriptiva de VV.AA. (2005): *Música. 6º Primaria*. Santillana Educación: Madrid, pág. 54.

alumnado. De este modo, la justificación de una tarea pedagógica como la que se desarrolla se basa en los siguientes postulados:

- Se consigue una vinculación evidente entre las experiencias vitales del niño y los aprendizajes a través del medio escolar. Así, se valora y toma conciencia de la música por medio de melodías que son reconocibles y familiares y se relaciona exitosamente aquello que se conoce con aspectos a dominar.
- Se promueve el aprendizaje por medio de la actividad. A través de la extrapolación de elementos musicales procedentes de una película y el posterior trabajo sobre ellos el alumno asimila conceptos al tiempo que los dota de contenido gracias a su propia actividad sobre ellos. De este modo, incluso aspectos que pudieran parecer alejados de esta praxis, como puedan ser la aprehensión de elementos del lenguaje musical o la audición de fragmentos puede tornarse una labor accesible y apasionante.
- Se apuesta por la ludicidad como medio de aprendizaje significativo. La música del cine estimula (siempre y cuando la selección previa de fragmentos sea la adecuada), de forma que los procedimientos se desarrollarán en un ambiente de compañerismo (ampliando el rango de relaciones entre el alumnado) y aceptación de determinadas reglas.
- Se pretende asimilar las aportaciones de los alumnos. En este sentido, son ellos los que suelen conocer con mayor exactitud lo que ocurre en las películas que se presentan y los que, de igual modo, pueden guiar actividades improvisatorias, tales como dramatizaciones o como representaciones de lo visto y escuchado, especialmente con notaciones no convencionales. El fomento de la creatividad y la imaginación, tan en boga en las modernas metodologías musicales, ha de ser pues una constante en estos procesos didácticos.

- Se favorece la generalización de los aprendizajes a todo el alumnado. El carácter lúdico antes aludido y la flexibilidad en los contenidos propicia que se puedan establecer diferentes ritmos de aprendizaje y dificultades procedimentales. Lejos de la adquisición de contenidos musicales estrictamente fijados en los niveles normativos, a través de la música de cine, todos (mejor o peor dotados o predispuestos a las actividades musicales) podrán formar parte del plan de actuación general.
- Se estimula la globalización de contenidos musicales y extramusicales. Así, si la música de la película puede ser resorte de aprendizaje en diferentes bloques de contenido (formación vocal, lenguaje musical, formación instrumental...), elementos como la temática, la historia o los conflictos desarrollados pueden dar pie a actividades que se relacionen con áreas dispares, tales como la lengua, las matemáticas o el conocimiento del medio social y cultural. La propia legislación aboga por este carácter integrador a la hora de abordar los contenidos al atestiguar que “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas”⁵.
- Se establece un marco de interactividad entre todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, de modo que la participación activa de los alumnos y el papel del profesor como dinamizador sean aspectos fundamentales para conseguir una asimilación conceptual

⁵ Este párrafo es repetido literalmente tanto en la *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, Artículo 19.2. Principios pedagógicos* como en el citado *Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria en el marco de la LOE, Artículo 4.5. Áreas de conocimiento.*

óptima. Con ello, se cumple la máxima según la cual las virtudes del aprendizaje significativo sólo tendrán cabida en un ambiente que propicie el intercambio de experiencias y en el cual teoría y práctica se retroalimenten.

- Se propicia la inserción de nuevos materiales a la práctica educativa. Tras un largo periodo caracterizado por la falta de recursos materiales, en ocasiones, estos empiezan a aflorar en los centros educativos pero, no obstante, no siempre son utilizados sistemáticamente o explotados tal y como convendría. El uso de la música del cine favorece la práctica sobre elementos no tradicionales, con todos los beneficios que eso conlleva. Además, actuar de este modo consigue que se abran las posibilidades de actuación docente a un marco en constante actualización y con un amplio horizonte de progreso y mejora.

2. LA BANDA SONORA A TRAVÉS DE LOS RECURSOS TRADICIONALES DEL AULA DE MÚSICA

2.1 La selección del material

El primer postulado que hemos de hacer válido al tratar de acceder a la música por medio del cine es reconceptualizar la idea de pedagogía en torno a las películas. Es común ceñir las posibilidades de los medios audiovisuales en la escuela al llamado cine didáctico o educativo. Sin duda, la existencia de bibliografía al respecto de estas taxonomías (De Pablos, 1986: 69) resulta muy útil a la hora de orientarse en la utilización de una filmografía pertinente, pero para nuestros intereses, que pasan por seleccionar, especialmente, el material sonoro más adecuado, los parámetros a utilizar pueden ser otros. En este sentido, los conocimientos que perseguimos no se encuentran tanto en el argumento (que en todo caso habrá de ser apropiado) como en la capacidad del docente de focalizar la atención del alumno hacia aspectos específicos de la práctica musical.

Por este motivo, en la búsqueda de fragmentos para visionar hemos de evitar caer en un error bastante frecuente cuando elaboramos recursos pedagógicos novedosos para nuestros alumnos: buscar referentes que sean significativos para nosotros como docentes pero no tanto para el alumnado. Es común, no sólo en el caso de la música del cine sino también en otros ámbitos de la educación musical, recurrir a melodías muy famosas y ampliamente conocidas por la sociedad para tratar de conseguir objetivos didáctico–musicales. Nadie duda de la versatilidad de la aplicación de las mismas a través de actividades atractivas para el alumnado, pero para alcanzar al máximo los objetivos habrá que realizar un trabajo de significación para el grupo de niños en cuestión, que han de entender como próximo y propio aquello que pudiera resultar distante. De este modo y en previsión de esas dificultades, es preferible centrarse en músicas incitadas por los propios alumnos.

Esta carencia, la de conectar con aquellas películas que realmente entusiasman a los alumnos, puede ser observada en la tímida acogida de la música de cine en algunos manuales docentes de los últimos años. Así, con la llegada de la música al panorama educativo español⁶, los fragmentos musicales con origen en el cine fueron surgiendo muy poco a poco entre las prácticas de los docentes interesados por la materia. Temas basados en películas como *Superman*, *Indiana Jones* o *Titanic*⁷ fueron recurrentes. Pero por otro lado, eran igualmente frecuentes extractos de algunos musicales excesivamente alejados de los intereses de los alumnos debido a su desconocimiento, tales como *Sonrisas y Lágrimas* o *West Side Store* (VV.AA., 2002).

⁶ Con sus diferentes modificaciones que pueden ser consultadas, por ejemplo, en ROMERO CARMONA, J. B. (2005): “La música en la escuela y su tratamiento histórico”, en *Música y Educación* 62, pp. 43–58.

⁷ La reducción para flauta dulce de una melodía de esta última (“My heart will go on”, interpretada originalmente por Celine Dion) ha sido utilizada hasta la saciedad en los últimos tiempos. Una de sus más recientes apariciones en los métodos escolares para flauta dulce es: PEÑA NEGUERUELA, M. J. (2006): *Flauta fácil 2*. Pearson Alambra: Madrid.

Como apuntamos con anterioridad, la consulta directa a nuestro alumnado puede ser un acertado paso previo a la selección de repertorio sobre el cual trabajar⁸. En nuestro caso, un rápido bosquejo a un grupo de niños de la toda la etapa de primaria no resaltó ninguna de las melodías anteriores. Por el contrario, la reciente aparición de la última película de la adaptación literaria del niño–mago Harry Potter era una noticia conocida por todos, y los argumentos y sonidos de los episodios anteriores se recordaban con cierta nitidez. Es por ello que el ejemplo pedagógico que mostraremos se basa en una de las melodías más conocidas de esta serie de películas, el llamado “Hedwig’s Theme” compuesto por el prolífico autor de música para cine John Williams.

La idea anterior no es, en absoluto, una propuesta audaz en cuanto a novedosa. Son muchas las aproximaciones didácticas que en los últimos años se han ido elaborando, bien teniendo como referente alguna de las películas que protagoniza este personaje bien a partir de los originales de J. K. Rowling sobre los que se basan las filmaciones. No faltan posturas teóricas al respecto de su utilización (Heilman, 2003; Serna, 2001) ni propuestas pedagógicas desde los diversos campos de conocimiento. Entre estas últimas, ocupan un lugar destacado aquellas que pretenden desarrollar hábitos lectores en el alumnado poniendo en relación la cinta cinematográfica con los diferentes volúmenes publicados por Rowling, pero también las hay que conectan temática y contenidos en el ámbito de las lenguas extranjeras (Leeds Salmerón, 2003), las matemáticas (Lachance, Wagner y Hammond, 2004) o el conocimiento del medio natural (Corral, De Castro y Parejo, sin año). Las actividades que siguen pretenden engrosar estas experiencias ahora desde el ámbito de la educación musical.

⁸ Tal y como se muestra, por ejemplo, en la experiencia didáctica descrita en: CASTILLO ÁLVAREZ, D. y PRIETO ALBEROLA, R. (2003): “Medios audiovisuales: una estrategia para mejorar la motivación”, en *Música y Educación* n° 56, pp. 83–94.

Como puede intuirse, el primer elemento que se trabaja, al margen del propio seguimiento auditivo de la obra, es la altura. Este parámetro del sonido queda identificado cromáticamente por cada uno de los recuadros, que ilustran las distancias interválicas en semitonos. Con el ánimo de no dificultar el aprendizaje de dichas distancias, se identifican los peldaños alterados con sostenidos y no bemoles, traduciendo, en todo caso, los cromatismos que en origen aparecen como alteraciones descendentes.

Así pues, a partir de este seguimiento, podemos reconocer el ámbito por fragmentos melódicos de cada una de las partes escuchadas. Ello nos conduce a identificar los dos temas (A y B) que contrastan en este inicio de la melodía compuesta por Williams. Para afianzar dicha diferencia, se señalan dos tipos de iconos, el primero para el tema A describe la silueta del protagonista de la película sobre su escoba mágica mientras que, por otro lado, el tema B queda ilustrado con un sombrero de bruja el cual desarrolla, igualmente, un papel destacado en la película. Tras la distinción temática, podemos aproximarnos a un análisis algo más concreto, ya que cada uno de esos dos temas queda dividido, a su vez, en dos entidades menores. La lógica interna de dichas semifrases queda resaltada por la preeminencia de dos sonidos, “Si” y “Mi”. En el primer y tercer fragmento es “Si” la referencia mientras que “Mi” lo es en el segundo y el cuarto, es decir, podemos acceder sin dificultad a la explicación sobre la importancia de los grados de Dominante y Tónica en la escala musical a través de la reiteración de la estructura V – I más V – I. Igualmente, es posible acercarnos al concepto de cadencia y extrapolar este hecho a otras tonalidades distintas a Mi menor.

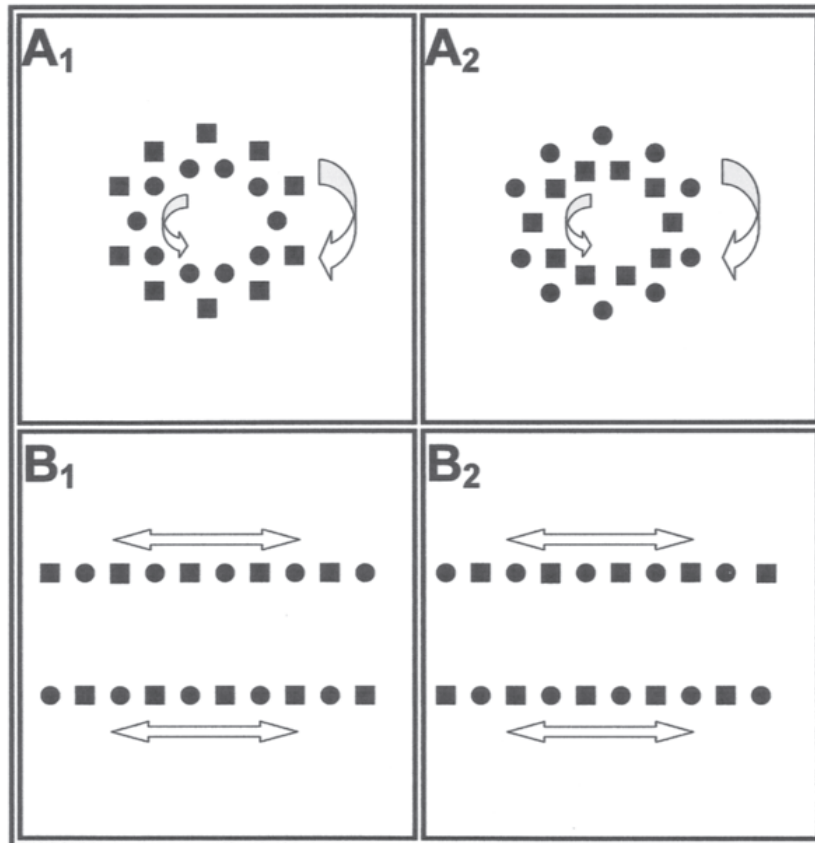
Como podemos comprobar, la simple audición guiada del fragmento nos puede llevar del mero reconocimiento de las cualidades del sonido a aspectos mucho más complejos. La dificultad y la profundidad a la que llegar serán determinadas por el docente, en función del alumnado y las pretensiones didácticas perseguidas.

3.3 Actividades de movimiento

Una vez fijada la estructura de la melodía a trabajar las actividades de movimiento serán una posibilidad simple y eficaz de continuar aprehendiendo elementos musicales. Así por ejemplo, una práctica extremadamente sencilla para aplicar al fragmento descrito es asignar determinados desplazamientos y balanceos a cada una de las cuatro partes presentadas. La dificultad en el desarrollo de la danza variará en función de las necesidades del docente dentro de la unidad didáctica que desarrolle, la capacidad del alumnado y cualquier otra contingencia propia del contexto en que se lleve a cabo.

En este caso, en el tema A (dividido en sus dos bloques diferenciados) se ejecutarán desplazamientos cogidos de la mano y formando dos círculos concéntricos. Cada uno de estos círculos se moverá en sentido contrario al anterior. Aquellos alumnos que estuvieron en el círculo interior pasan al exterior y viceversa al finalizar la primera de las semifrases (A_1), aprovechando para ello los compases 7 y 8 (los cuales suponen una pequeña cesura). Igualmente, los compases que finalizan el tema A (15 y 16), sirven para tomar la nueva posición que nos conduce al tema B.

En este otro tema los alumnos se han repartido en partes iguales y han formado dos hileras homogéneas y enfrentadas. Siguiendo el patrón de simplicidad que hemos postulado para este ejercicio, se trata ahora de realizar balanceos alternativos al ritmo de la música. En el paso de B_1 a B_2 (de nuevo en la semicadencia de los compases 23 y 24) los niños han de cambiar sus posiciones por las de sus compañeros y repetir el balanceo. Todo ello puede ser rematado con algún gesto (por ejemplo sentarse o levantar los brazos) en los dos compases finales. El esquema de esta sencilla actividad de movimiento queda como mostramos a continuación.



3.4 Práctica instrumental: flauta dulce

La práctica con flauta dulce es un buen modo de iniciarse en la manipulación sonora del fragmento que ya es familiar. De hecho, es posible que dentro de las actividades que más atraen de los alumnos desde el tercer nivel de Primaria se encuentren las de ejecutar melodías sencillas con este instrumento de viento, ya que su capacidad para hacerlo se va incrementando rápidamente. La propuesta es la siguiente:

TEMA DE HEDWIG

De la BSO de
"Harry Potter y la Piedra Filosofal"

flauta

7

14

21

28

Los cambios más significativos que se le aplican al original de la melodía para poder explotarse didácticamente con mayor profundidad y sencillez son:

- Adaptación de la línea melódica principal al registro de la flauta dulce. Ello implica, además de adecuarse a la octava específica, modificar levemente la melodía allá donde las posibilidades del instrumento se vean limitadas. Sin ir más lejos, el referente en estos cambios es la anacrusa inicial que se repite a lo largo de toda la composición, la cual pasa sistemáticamente de ser "Si" a "Do", de modo que pueda ser interpretada sin causar grandes desestabilizaciones melódicas.
- Cambio del compás ternario original (3/8) a otro de carácter análogo (3/4) con la consiguiente duplicación de los valores

- de las figuras musicales. Dicho cambio evita, además, la utilización de semicorcheas que pudieran resultar de difícil lectura en una primera aproximación a la melodía.
- Aunque se mantiene la tonalidad de Mi menor como referente (para propiciar la digitación del Fa #), se omiten los cromatismos que se van sucediendo en la melodía, bien como consecuencia de la alteración de la sensible bien debido a factores accidentales. Para conseguir el efecto deseado se conduce a la melodía a cadenciar sobre la tónica evitando la digitación del “Re #”, por ejemplo, en el compás 7. Igualmente, el cromatismo descendente característico al escuchar la melodía original es sustituido en los compases 11 y 12 por dos notas mantenidas (“Re” y “Do”), lo cual favorece la digitación y evita los graves problemas que, en la etapa de primaria, ofrecen las alteraciones descendentes de “Re b” y “La b”, que serían las indicadas en este caso. Un caso similar es el que propicia la modificación de la cadencia final.

3.5 Aplicación textual

Una vez que los alumnos han interiorizado la línea melódica no resultará extremadamente complicado abordar la formación vocal. Las modificaciones más importantes con respecto a la melodía anterior son la supresión de determinadas ligaduras sobre la misma nota (por ejemplo en los compases 11 y 12), de modo que lo que se simplificó y unió con la pretensión de facilitar la digitación en la flauta dulce quede ahora igualmente simplificado pero separado, con el fin de aplicar varias sílabas a ese sonido. Por lo demás, se procura que los propios alumnos aporten ideas y reflexiones acerca del contenido del texto, cuya temática ha de ser adecuada a lo que transmite la película teniendo en cuenta, por descontado, la correspondencia entre acentos textuales y musicales. Desde nuestro punto de vista, este último aspecto es relevante pero

no ha de condicionar hasta el extremo la creatividad del alumno, quien podrá incluir elementos no coincidentes siempre y cuando se reflexione sobre ello. Como postulan las metodologías más difundidas en materia de música, el fin último de la educación no es la perfección sino la comprensión razonada.

Tema de Hedwig

De la BSO de
"Harry Potter y la Piedra Filosofal"

Aplicación textual

anto

En un mun-do mis - te - rio - so Ha - rry se fue_a me -
 7 ter Pe - li - gros que_a - ce - cha - rán y que no sa - be bien
 14 co - mo son Vo - lar, lu - char, re - ir, so - ñar en
 21 bus - ca de_un mun - do_i - deal Vo - lar, lu - char, re - ir, so -
 28 ñar y nun - ca más des - per - tar.

2.6 Consolidación melódico – rítmica : instrumentos de percusión de altura determinada y de altura indeterminada.

Otra posibilidad a la hora de abordar la melodía que está siendo trabajada es la práctica instrumental con material Orff. Proponemos, en este sentido, una instrumentación que se sirva

de la altura determinada (xilófonos, metalófonos, carillones...) y su correspondiente acompañamiento con percusión de altura indeterminada (en este caso claves, pandero y triángulo).

La voz de los instrumentos de placas se desarrolla de manera idéntica a como se expuso para la flauta dulce. Las dificultades a evitar, por tanto, son las mismas y el resultado muy similar.

La línea rítmica dedicada a las claves desarrolla dos tipos de figuraciones en la parte A de la melodía superior. Así, encontramos alternativamente dos compases de negras (en los tiempos primero y tercero) y dos de corcheas, tratando de este modo de completar el espacio que deja la voz principal con las notas largas que ejecuta. La parte B combina dos negras y silencio de negra (resaltando el tiempo de “alzar” en las láminas) con la reiteración de corcheas allá donde se precisa completar espacios menos sonoros.

Por su parte, el ritmo que desarrolla el pandero simplifica la parte de las claves, llevándose a cabo figuraciones más largas. Como puede intuirse, una de las motivaciones que surgen al actuar de este modo no sólo es la de marcar los puntos de referencia de la ejecución instrumental, sino también dar acceso a todo el alumnado a la obra, incluso a los que plantean mayores dificultades de cualquier índole.

Por último, aunque pudiera parecer lo contrario, el triángulo juega un papel significativo en el desarrollo instrumental, ya que su timbre es muy adecuado para el tipo de melodía “mágica” a la que hace referencia la composición original. En la parte A se ciñe a un obstinato sobre la fórmula que da inicio a la melodía de los instrumentos de placa (excluyendo obviamente la anacrusa de entrada). Por otro lado, la negra en tiempo débil que se repite en la parte B sirve para ratificar el impulso de la melodía principal hacia las blancas características en el “dar” de cada uno de los compases del final de la instrumentación.

Tema de Hedwig

De la BSO de "Harry Potter y la Piedra Filosofal"

Arreglo para
pequeña percusión

The musical score is arranged for a small percussion ensemble. It consists of five staves: Láminas (Cymbals), Claves (Claves), Pandero (Conga), Triángulo (Triangle), and Lá.m. (Llamero). The score is divided into three systems. The first system (measures 1-10) is marked 'A' and features a melodic line on Láminas and rhythmic accompaniment on Claves, Pandero, and Triángulo. The second system (measures 11-21) is marked 'B' and features a melodic line on Lá.m. and rhythmic accompaniment on Cl., Pan., and Trgl. The third system (measures 22-32) continues the rhythmic accompaniment. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4.

3. REFLEXIONES FINALES

Los recursos que nos ofrece la educación actual son muchos y muy variados. Asimismo, la música es uno de los campos que con más versatilidad puede servirse de ellos, debido a que los procedimientos pueden desarrollarse con gran flexibilidad. Por ese motivo, en las líneas precedentes hemos abogado no sólo por no dar la espalda a los materiales que nos aporta la tecnología actual, sino también por aprovechar en la medida de lo posible su potencial para guiar los aprendizajes de nuestros alumnos.

Como puede comprobarse, no planteamos la fundamentación teórica ni la exposición de ejemplos para ningún ciclo concreto de la etapa de Educación Primaria, el amplio rango de contextos educativos ha de determinar qué tipo de procedimientos son adecuados y cuáles no son relevantes para cada uno de los grupos de alumnos. Además, las propuestas no son sino puntos de partida sobre los cuales poder adaptar el material en caso de que sea tomado en consideración.

En este sentido, reseñamos como una constante necesidad de aplicación en las aulas la búsqueda de referentes en los propios alumnos, que han de ser quienes, en la medida de lo posible, nos orienten (de manera más o menos directa) sobre la modernización de los materiales que usamos y su actualización. Esto va a favorecer, sin lugar a dudas, la constante formación del profesorado de la especialidad de educación musical, que ha de dotar de nuevos significados a los instrumentos y métodos usados en los últimos tiempos y vincularlos a estas nuevas perspectivas metodológicas que reportan tantos beneficios al alumno. Por ello, la inserción de estrategias como las que se derivan de la música del cine no sólo han de entenderse como una adquisición de nuevos planteamientos educativos, sino que deben ser el origen de un mayor aprovechamiento de todos los materiales y recursos ya existentes en la mayoría de las clases de música (fundamentalmente elementos derivados de la Orquesta Orff), en ocasiones minusvalorados y faltos de uso efectivo.

Por medio de este acercamiento a los intereses del alumno el docente de música puede trabajar todos los ámbitos de la educación musical que estime oportunos, desde la audición al lenguaje musical pasando por la formación vocal o instrumental y el movimiento. Por otro lado, albergar los lenguajes audiovisuales como resorte de aprendizaje musical incide en crear espacios de globalización entre áreas, pudiendo extenderse el potencial de las actividades desarrolladas tanto como sea preciso, entrando de lleno en otras materias. Como hemos apuntado, entre las ventajas que se observan al proceder de este modo destaca la creación de

espacios de interacción entre alumnos y de éstos con el propio docente, el cual, de aprovechar bien esta oportunidad, aproxima tan sigilosa como efectivamente sus pretensiones educativas a los intereses de sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMAR RODRÍGUEZ, V. M. (2003): *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Grupo Comunicar Ediciones: Huelva.
- AROSTEGUI PLAZA, J. L. (2005): “La música en el cine español contemporáneo”, en OLARTE MARTÍNEZ, M. (coord.): *La música en los medios audiovisuales*. Plaza Universitaria Ediciones: Salamanca, pp. 333–342.
- CASTILLO ÁLVAREZ, D. y PRIETO ALBEROLA, R. (2003): “Medios audiovisuales: una estrategia para mejorar la motivación”, en *Música y Educación* n° 56, pp. 83–94.
- CORRAL, J., DE CASTRO, D. y PAREJO, C.: “Con Harry Potter lee y experimenta”, en <http://www.profes.net/variados/feria/fichas/secundaria/harrypotter/harrypotter.pdf> Fecha de acceso: 1-9-2007.
- DE LA TORRE, S., et als. (2004): “El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes”, en *Contextos Educativos*, 6-7, pp. 65–86.
- DE PABLOS, J. (1986): *Cine y enseñanza*. MEC, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa: Madrid.
- ESPINO BARAHONA, E. A. (2006): “ ‘Cuando la cámara habla...’: propuesta didáctica para la lectura del film”, en *Educación y Educadores*, n° 9 Vol. II, pp. 47–59.
- HEILMAN, E. (Ed.) (2003): *Harry Potter’s World: Multidisciplinary Critical Perspectives*. Routledge Falmer: Nueva York.

- HUERTA, R. (1999): “Imágenes que nos suenan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión”, en *Eufonía n° 16*, pp. 65–71.
- *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación.*
- LACHANCE, A., WAGNER, M. M. y HAMMOND, B. (2004): “Mathematical Adventures with Harry Potter”, en *Teaching Children Mathematics, Vol 10, n° 5*, pp. 274–277.
- LEEDS SALMERÓN, A. (2003): “¡Harry Potter habla inglés!”, en *Cuadernos de Pedagogía n° 324*, pp. 18–19.
- LLUÍS i FALCÓ, J. (2005). “Análisis musical vs. Análisis audiovisual: el dedo en la llaga”, en OLARTE MARTÍNEZ, M. (coord.): *La música en los medios audiovisuales*. Plaza Universitaria Ediciones: Salamanca pp. 143–153.
- MARTÍNEZ–SALANOVA SÁNCHEZ, E. (2002): *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Grupo Comunicar Ediciones: Huelva.
- PASCUAL MEJÍA, P. (2002): *Música 1 ESO*. Pearson Educación: Madrid
- PEÑA NEGUERUELA, M. J. (2006): *Flauta fácil 2*. Pearson Alambra: Madrid.
- PORTA, A. (1998): “Cine, música y aprendizaje significativo”, en *Comunicar n° 11*, pp. 106–113.
- *Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria en el marco de la LOE.*
- ROMERO CARMONA, J. B. (2005): “La música en la escuela y su tratamiento histórico”, en *Música y Educación 62*, pp. 43–58.
- SERNA, J. (2001): “¿Qué nos enseña Harry Potter?”, en *Cuadernos de Pedagogía n° 302*, pp. 80–82.
- VV.AA. (2002): *Música 6*. Edebé: Barcelona.
- VV.AA. (1999): *Música 2 ESO*. Edebé: Barcelona.
- YUS RAMOS, R. (1997): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Anaya: Madrid.