



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS)

La Educación Literaria y Musical.
Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica
en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y
Enseñanzas Artísticas de Música

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

2012



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS)

TESIS DOCTORAL

La Educación Literaria y Musical.
Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica
en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y
Enseñanzas Artísticas de Música

Presentada por
María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

Dirigida por
Dr. Pedro Guerrero Ruiz
Dra. María Teresa Caro Valverde

2012

A mi marido, José

A mi hijo, José

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis doctoral ha contado a lo largo de su desarrollo con la ayuda, la confianza y el apoyo de muchas personas, a las que quiero expresar aquí mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directores de tesis, el Dr. Pedro Guerrero Ruiz y la Dra. María Teresa Caro Valverde, la dedicación y valiosa guía ofrecida durante estos años en el proceso investigador. Sus inestimables aportaciones, conocimientos transmitidos y consejos han resultado fundamentales en la realización de la tesis; en ellos he descubierto un modelo docente e investigador.

A la Dra. Carmen Soto Pallarés, quien ha supuesto un gran apoyo en el departamento desde mi incorporación al mismo, procurándome con un especial interés los contactos europeos que mi investigación requería. A Charlène Paré, por su ayuda en la revisión lingüística francesa.

Al Dr. Richard Etienne y al Dr. Jean-Charles Chabanne, profesores de la Universidad de Montpellier (Francia), donde he desarrollado parte de mi labor investigadora durante diferentes estancias, por su acogida en el laboratorio LIRDEF.

A los compañeros y amigos que han confiado en el modelo didáctico interdisciplinar y se han prestado de forma entusiasta y desinteresada a su puesta en práctica en las aulas. A María Saorín Marín, Asunción Yagüe Guirao, Tania Pérez Terol, Mabel Soler y Asensio Sánchez Matínez, profesores responsables de los grupos de alumnos A, B, C, D y F, respectivamente.

A mi amiga Ángela Navarro Campos, a quien debo agradecer, desde los años universitarios, su generosidad y atenta respuesta a mis frecuentes consultas. A mi amigo Pablo Nicolás Zaragoza, por ser un apoyo personal y profesional durante muchos años. A mis amigos, en general, por su confianza y ánimos en el proceso de elaboración del presente trabajo.

A mis padres, Mercedes y Fernando, por sus sabios consejos en el terreno profesional y por procurarme la educación que hoy ha hecho posible la defensa de esta tesis doctoral. A mi hermano, Antonio José, quien me ha acompañado todos estos años en numerosas aventuras formativas, profesionales e internacionales.

A mi marido José, por estar a mi lado, por su paciencia, disposición, ayuda y comprensión en los momentos de trabajo. Su valioso apoyo incondicional y dedicación a nuestro hijo ha permitido que esta investigación haya visto finalmente la luz. Y por último, a mi pequeño José, quien me ha aportado en los últimos tres años la plenitud y alegría que colma mi vida; su cariño, su simpática sonrisa y su vitalidad conseguían alejar el desvelo y desasosiego de aquellas ocasiones en las que flaqueaba mi energía.

A todos vosotros, mi afecto y gratitud.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	19
II. MARCO TEÓRICO.....	29
1. Lenguaje verbal y lenguaje musical.....	31
1.1. Tipología de los signos: signos verbales y signos musicales	31
1.2. El significado musical	36
1.2.1. Diferentes teorías	36
1.2.2. Tipología	39
1.3. El texto en la música vocal.....	42
1.4. Pintura textual.....	49
2. Literatura comparada.....	57
2.1. La relación de la literatura y las artes en los estudios de los comparatistas europeos	59
2.2. Tipos de comparaciones en las artes	68
2.2.1. Comparación de estilos	68
2.2.2. Comparación tematólogica	70
2.2.3. Talentos dobles	71
2.2.4. Transposición formal y temática.....	72
2.2.5. Formas mixtas	74
3. Intertextualidad	77
3.1. La historia del término	77
3.2. Delimitación del concepto.....	81

3.3. Tipos de relaciones intertextuales literario-musicales.....	84
3.3.1. Intertextualidad exoliteraria: textos no-literarios.....	84
3.3.2. Intertextos marcados y no-marcados	85
3.3.3. El paratexto: títulos intertextuales	87
4. Estética de la recepción.....	91
4.1. Los conceptos de “apertura”, “cooperación interpretativa” y “lector modelo” en Umberto Eco.....	92
4.2. Recepción lectora	100
4.3. Recepción musical.....	105
5. La literatura en la música.....	111
5.1. La literatura en los géneros musicales clásicos	112
5.1.1. Música programática.....	112
5.1.1.1. Características.....	112
5.1.1.2. Enfoques compositivos.....	114
5.1.1.3. Las <i>Sonatas bíblicas</i> de Johann Kuhnau	115
5.1.1.4. Los sonetos de <i>Las cuatro estaciones</i> de Vivaldi.....	119
5.1.2. El <i>lied</i> y la poesía.....	121
5.1.2.1. Características.....	121
5.1.2.2. Aspectos formales	122
5.1.2.3. Los compositores.....	124
5.1.3. El libreto de ópera.....	126
5.2. La literatura en la música no clásica	130
6. La interdisciplinariedad en la educación	141
6.1. Literatura, artes plásticas y música.....	142
6.1.1. Mendoza Fillola: Literatura comparada, artes e intertextualidad	142
6.1.2. Guerrero Ruiz: el Modelo Ekfrástico.....	143
6.1.3. Guerrero Ruiz y Cano Vela: intertextualidad poético-musical en el <i>Cancionero</i>	145

6.1.4. Caro Valverde: creación literaria interdisciplinar e imaginarios pictóricos	146
6.1.5. Escobar: actividades de literatura y música en Educación Secundaria	148
6.1.6. Molina y Chacón: musicalización de textos	148
6.2. La música en la enseñanza de las segundas lenguas	150
6.3. Educación francesa.....	153
6.3.1. Un nuevo currículo literario-musical.....	153
6.3.2. Secuencias didácticas.....	155
6.3.2.1. Berthaud: Del diálogo a la interdisciplinariedad.....	157
6.3.2.2. El mito de Orfeo	160
6.3.2.3. Müller y Febvre: Molière en espectáculo.....	161
6.3.2.4. Bruner: rap, islam y poesía.....	163
6.3.3. Jornadas de estudios científicos: JEPEAC (Éprouver, Pratiquer, Enseigner les Arts et la Culture).....	164
III. MARCO METODOLÓGICO	169
1. Planteamiento de la investigación	171
1.1. Origen y definición del problema.....	171
1.2. Hipótesis.....	178
1.3. Objetivos	179
2. Fundamentación y diseño de la investigación.....	183
2.1. Características definitorias	183
2.2. Investigación-acción.....	188
2.3. Participantes	191
2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	192
2.4.1. Observación	193
2.4.2. Cuestionarios.....	194
2.4.3. Entrevistas.....	199

2.4.4. Documentos y medios audiovisuales	201
2.5. Fases de la investigación	202
2.6. Modelo didáctico	206
2.7. Aproximación a la fiabilidad y validez	210
IV. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	215
1. Educación Secundaria Obligatoria: Lengua castellana y literatura	
(Grupo A)	217
A. Fase de exploración e iniciación a la investigación.....	217
A.1. Características del grupo	217
A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista inicial para el profesor	218
A.3. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado.....	220
A.4. Contextualización del currículo	229
A.5. Desarrollo de las actividades introductorias	232
B. Fase de intervención	235
B.1. Desarrollo de las actividades.....	235
B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual.....	239
C. Fase de interpretación	252
C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista final para el profesor	252
C.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado.....	254
C.3. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis.....	260

2. Educación Secundaria Obligatoria: Música (Grupo B)	269
A. Fase de exploración e iniciación a la investigación.....	269
A.1. Características del grupo	269
A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista inicial para el profesor	270
A.3. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado.....	273
A.4. Contextualización del currículo	286
A.5. Desarrollo de las actividades introductorias	289
B. Fase de intervención	291
B.1. Desarrollo de las actividades.....	291
B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual.....	300
C. Fase de interpretación	308
C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista final para el profesor	308
C.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado.....	311
C.3. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis.....	317
3. Bachillerato: Lengua castellana y literatura (Grupo C)	327
A. Fase de exploración e iniciación a la investigación.....	327
A.1. Características del grupo	327
A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista inicial para el profesor	328
A.3. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado.....	330
A.4. Contextualización del currículo	340
A.5. Desarrollo de las actividades introductorias	342
B. Fase de intervención	345
B.1. Desarrollo de las actividades.....	345

B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual.....	355
C. Fase de interpretación.....	364
C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista final para el profesor.....	364
C.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado.....	367
C.3. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis.....	373
4. Bachillerato: Música (Grupo D).....	383
A. Fase de exploración e iniciación a la investigación.....	383
A.1. Características del grupo.....	383
A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista inicial para el profesor.....	384
A.3. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado.....	386
A.4. Contextualización del currículo.....	398
A.5. Desarrollo de las actividades introductorias.....	401
B. Fase de intervención.....	401
B.1. Desarrollo de las actividades.....	401
B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual.....	408
C. Fase de interpretación.....	416
C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista final para el profesor.....	416
C.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado.....	419
C.3. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis.....	425

5. Enseñanzas Artísticas de Música: Piano, Enseñanza Elemental	
(Grupo E)	435
A. Fase de exploración e iniciación a la investigación.....	435
A.1. Características del grupo	435
A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado.....	437
A.3. Contextualización del currículo	450
A.4. Desarrollo de las actividades introductorias	452
B. Fase de intervención	453
B.1. Desarrollo de las actividades.....	453
B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual.....	459
C. Fase de interpretación	466
C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado.....	466
C.2. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis.....	473
6. Enseñanzas Artísticas de Música: Historia de la Música, Enseñanza	
Profesional (Grupo F)	481
A. Fase de exploración e iniciación a la investigación.....	481
A.1. Características del grupo	481
A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista inicial para el profesor	483
A.3. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado.....	485
A.4. Contextualización del currículo	501
A.5. Desarrollo de las actividades introductorias	503
B. Fase de intervención	505
B.1. Desarrollo de las actividades.....	505
B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual.....	514

C. Fase de interpretación	526
C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista final para el profesor	526
C.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado.....	528
C.3. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis.....	536
V. CONCLUSIONES	545
VI. REFERENCIAS	575
1. Bibliografía.....	577
2. Partituras	597
3. Registros audiovisuales	599
4. Normativa.....	603
VII. DOCTORADO INTERNACIONAL	605
1. Résumé	607
2. Conclusions	617

VIII. ANEXOS	645
1. Cuestionarios	647
1.1. Cuestionario inicial para el profesor de Lengua castellana y literatura	647
1.2. Cuestionario inicial para el profesor de Música e Historia de la Música.....	648
1.3. Cuestionario final para el profesor de Lengua castellana y literatura	649
1.4. Cuestionario final para el profesor de Música e Historia de la Música.....	650
1.5. Cuestionario inicial para el alumnado de Lengua castellana y literatura	651
1.6. Cuestionario inicial para el alumnado de Música	654
1.7. Cuestionario inicial para el alumnado de Piano e Historia de la Música.....	658
1.8. Cuestionario intertextual para el alumnado de Lengua castellana y literatura (ESO).....	662
1.9. Cuestionario intertextual para el alumnado de Música (ESO).....	667
1.10. Cuestionario intertextual para el alumnado de Lengua castellana y literatura (Bachillerato).....	671
1.11. Cuestionario intertextual para el alumnado de Música (Bachillerato)	675
1.12. Cuestionario intertextual para el alumnado de Piano.....	679
1.13. Cuestionario intertextual para el alumnado de Historia de la Música.....	683
1.14. Cuestionario final para el alumnado de Lengua castellana y literatura	687
1.15. Cuestionario final para el alumnado de Música, Piano e Historia de la Música	690
2. Fichas y materiales del modelo didáctico	693
2.1. Pautas narrativas de la música.....	693
2.2. Letra de “El Templo del Adiós” de Mägo de Oz	695

2.3. Letra de “Hoy con Verso con Miguel” de Nach	697
2.4. <i>Mazeppa</i> de Victor Hugo	705
3. Trabajos de los alumnos	709
3.1. Redacción musical (Grupo A)	709
3.2. Actividades interdisciplinares (grupo B).....	710
3.3. Redacción musical (Grupo C)	723
3.4. Actividades interdisciplinares (Grupo D).....	727
3.5. Redacción musical (Grupo E)	730
3.6. Programa de concierto de Cajamurcia: “Velada literario-musical” (Grupos E y F)	732
3.7. Composiciones musicales (Grupo E)	735
3.8. Composiciones musicales (Grupo F)	740

I

INTRODUCCIÓN



Liszt al piano de Josef Danhauser

La escena recoge una bella metáfora del diálogo de las artes.
Sentados a la izquierda, se sitúan Alexandre Dumas y George Sand;
detrás de ellos, Victor Hugo, Niccolò Paganini y Gioachino Rossini;
en primer plano, de espaldas, la condesa Marie d'Agoult;
sobre el piano, un busto de Beethoven;
finalmente, en el piano, Franz Liszt.

*Dès qu'un poème sort du silence,
il se met en roule vers la musique.*

G. Migot

La tesis doctoral que presento plantea una triple motivación: literaria, musical y docente. En primer lugar, mi formación académica como filóloga, musicóloga y pianista ha estimulado una serie de inquietudes orientadas hacia un tipo de investigación teórica, basada en las relaciones de intertextualidad que a lo largo de la historia las obras literarias y musicales han mantenido. En segundo lugar, debo añadir que mi labor docente tanto en Institutos de Educación Secundaria como en Conservatorios Profesionales y Superiores de Música me ha mostrado una realidad educativa que, en ocasiones, resultaba preocupante, pues ciertas prácticas, consideradas esenciales en la formación del alumnado, no habían sido adquiridas o ejercitadas en la forma conveniente.

Me estoy refiriendo concretamente a la lectura y a la audición musical clásica, hábitos que el profesorado debe potenciar en el alumno de las materias literarias y musicales, cualquiera que sea la etapa impartida o el tipo de enseñanza de Régimen General o Especial. Contrariamente a una situación aceptable de implicación y motivación del alumnado hacia la lectura y la audición, los resultados académicos extraídos de nuestra propia experiencia educativa, así como los informes y estudios realizados por diferentes fundaciones, organizaciones y colectivos (PIRLS y PISA en las aulas de Primaria y Secundaria, el *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros* elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España y el *Anuario SGAE de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales*) denotan que no se cumplen unas expectativas mínimas de práctica lectora o auditiva entre sus intereses y aficiones.

Por otra parte, a lo largo de la historia, el lenguaje musical se ha unido al verbal en numerosas creaciones artísticas, lo que ha dado lugar a productos mixtos de inspiración intertextual. En este sentido, se encuentran composiciones musicales con subtexto literario, obras literarias con subtexto musical y también creaciones que desde el inicio mismo de su producción son concebidas mediante la unión de texto y música original. La ópera, la música programática, el *lied*, las novelas con estructura musical y los poemas que recrean elementos o escenas musicales son algunos de los géneros en los que se observa esta riqueza interartística.

Por ello, la preocupación por este contexto educativo, unida al recurso artístico y creativo de las obras literario-musicales, son los factores determinantes que empujan la presente investigación a la búsqueda de soluciones interdisciplinares de aprendizaje en las aulas de las asignaturas con contenidos literarios y musicales; asignaturas que no habían sabido explotar, por otra parte, esta riqueza cultural en sus programas educativos. Más concretamente, la investigación pretende tratar la problemática planteada a través de la elaboración de un modelo interdisciplinar de innovación didáctica basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios.

Con respecto al tratamiento didáctico de la interdisciplinariedad literario-musical, se ha de comentar que ofrece un vasto y rico conjunto de posibilidades y experiencias, encaminadas hacia un aprendizaje significativo a la vez que motivador. En el caso de las obras musicales, la función de la palabra es evidente en el proceso de comprensión e interpretación. Ya Umberto Eco, en un primer intento de definición de los diferentes tipos de signos, se refería a la lengua verbal como el objeto primario de la teoría de la significación y de la comunicación, siendo los restantes lenguajes “aproximaciones imperfectas, artificios semióticos periféricos, parasitarios e impuros, mezclados con fenómenos perceptivos, procesos de estímulo-respuesta, etc.” (1985, pp. 294-295). La efabilidad total del lenguaje verbal, frente a la naturaleza no referencial de los signos musicales, convierte a la palabra en una ayuda fundamental a la hora de interpretar las creaciones musicales.

Por tanto, es sobre todo al inicio de la enseñanza musical, con un alumnado de poca edad, cuando más propiamente resulta efectiva la estrategia de acudir al texto para la comprensión de la música. La iniciativa de “La Mota de Polvo” ejemplifica a la perfección, en esta primera etapa, el modelo didáctico interdisciplinar que se va a elaborar. La colección de cuentos musicales “La Mota de Polvo”, cuyo director artístico es Fernando Palacios, trata de presentar la música clásica a un público infantil a través de narraciones. Unas veces, un conjunto de piezas musicales de diverso autor y carácter diferente son unidas por una historia, que se encarga de aportarles cierta coherencia y sentido, al ubicarlas en un mismo contexto extramusical; así ocurre en *Los extraños sueños de la pequeña Pino* (Palacios, 2004). Otras veces, son cada una de las piezas que integran una obra completa de un mismo autor, a las que se refiere el texto a modo de programa o hilo conductor, como en *Peer Gynt* (Palacios, 2002) con música de Edvard Grieg o *János, el niño que soñaba despierto* (Palacios, 2000) con música de Zoltán Kodály. En todos sus números, la colección recurre al texto narrado como estrategia de acercamiento a la música de forma lúdica que, al mismo tiempo, hace más comprensible a sus pequeños oyentes el texto musical.

Más adelante, conforme el alumnado va desarrollando la capacidad de abstracción que le lleva a entender los conceptos de “análisis musical”, “estructura musical” o “patrón rítmico-melódico”, por ejemplo, se necesita otro tipo de contacto más intelectual, en el que la metodología comparativa música-literatura aporta ricos horizontes de significado en la interpretación de la composición musical.

Por otro lado, el estudio en el aula de Lengua castellana y literatura de ciertas obras musicales relacionadas con el texto literario favorece el entendimiento y comprensión del mismo. Ya se trate de composiciones musicales que han tomado un referente literario para su creación o de composiciones que, por el contrario, han sido objeto de reelaboración por alguna obra literaria, la conexión temática o estructural proporciona al alumnado valiosas claves que amplían y enriquecen el significado de la obra literaria trabajada.

Por tanto, el alumno no se encuentra ante una sola creación artística, sino que la metodología comparativa le lleva a la lectura paralela de un referente de distinto signo artístico y autor. Así, el modelo didáctico recurre a la música como estrategia de explotación didáctica en las enseñanzas literarias y a la literatura como estrategia de explotación didáctica en las enseñanzas musicales.

En cuanto a la estructura del trabajo, el cuerpo central de la tesis se compone de una serie de capítulos integrados en cuatro grandes bloques, conducentes a una rigurosa investigación práctica en el ámbito educativo: marco teórico, marco metodológico, desarrollo de la investigación y conclusiones.

En primer lugar, el marco teórico se divide en seis capítulos, en cuyo desarrollo se proporcionan las bases teóricas en las que se ubica el modelo didáctico interdisciplinar que pretendemos elaborar. Puesto que la principal problemática derivada de los estudios comparativos de la literatura y la música es de orden semiológico, consecuencia de la distinta naturaleza de cada manifestación artística como sistema de signos, el primer capítulo realiza un preciso acercamiento a los diferentes lenguajes, verbal y musical, analizando las características, propiedades y diferencias de los dos tipos de signos. Así, siguiendo el esquema biplano del signo lingüístico de Saussure (significante y significado) o la concepción triádica de Peirce (signo, objeto e interpretante), ciertos teóricos procuran, a través de su equiparación, la definición del signo musical. A continuación, se comentan las teorías existentes acerca del significado musical, la capacidad semántica de la música, las cuales enfrentan a los absolutistas y los referencialistas, para exponer finalmente la tipología del significado de Meyer (2008). Analizamos, igualmente, el género de la música vocal desde la perspectiva de Ruwet (2002), incidiendo en la coexistencia de los sistemas verbal y musical y su consiguiente aporte conjunto a la significación de la obra. Por último, se define el concepto de “pintura textual”, mostrando con una serie de ejemplos musicales la relación pictórica entre las palabras y su representación o ilustración musical.

El segundo capítulo está dedicado a la Literatura comparada, disciplina que ha considerado, en ocasiones, el estudio de la conexión entre la literatura y las artes. Tras

realizar un recorrido por la historia de la disciplina, indagando la actuación de los comparatistas europeos con respecto a esta relación comparativa o “iluminación recíproca de las artes”, se refieren principalmente las investigaciones de los teóricos franceses, quienes han desarrollado un rico y valioso trabajo en el terreno comparativo de la literatura con la música. El capítulo termina con la clasificación de Mühlenfels (1984), que muestra las diferentes perspectivas desde las que se puede acceder a la investigación de las relaciones de la literatura con las artes: comparación de estilos, comparación tematólogica, talentos dobles, transposición formal y temática, y formas mixtas.

En el tercer capítulo se aborda el concepto de la intertextualidad, fenómeno en el que está basada la construcción teórica del modelo didáctico interdisciplinar, que se define como la relación de co-presencia entre dos o más textos, es decir, la presencia efectiva de un texto en otro (Genette, 1982). En primer lugar, se expone la historia del concepto a través de los principales estudiosos del término. En segundo lugar, se delimita el mecanismo intertextual a partir de diversos esquemas y fórmulas, para finalizar en la clasificación realizada por Martínez Fernández (2001). El tercer apartado del capítulo explica los tipos de relaciones intertextuales que pueden presentar las creaciones literarias y musicales: intertextualidad exoliteraria (textos no-literarios), intertextos marcados y no-marcados, paratexto (títulos intertextuales).

La Estética de la recepción es teorizada en el cuarto capítulo, en el que se hace referencia tanto a los procesos lectores como a los auditivos. Para ubicar este nuevo paradigma teórico apoyado en la actualización de la obra a través de su experiencia receptiva, se analizan, en un primer momento, los conceptos de “apertura”, “lector modelo” y “cooperación interpretativa” de Umberto Eco (1992, 1987). A continuación, son objeto del capítulo más concretamente el “intertexto lector” y las fases de recepción implicadas en la lectura de textos diseñadas por Antonio Mendoza Fillola (1998, 2000, 2001) y los procesos de audición musical basados en la expectativa y en la respuesta emotiva señalados por Leonard Meyer (2008).

En el quinto capítulo se comentan las influencias de la literatura en diferentes estilos y géneros de música, siendo tratados básicamente aquellos tipos musicales que posteriormente se utilizan en la práctica educativa con los grupos de alumnos. En este sentido, el capítulo se divide en las secciones de música clásica, que integra el estudio de la música programática, el *lied* y el libreto de ópera, y música no clásica, que ofrece una visión general del panorama estilístico pop, rock, flamenco, rap, heavy metal y de cantautor.

El último capítulo del marco teórico va referido a la interdisciplinariedad en la educación, presentando un conjunto de investigaciones y propuestas didácticas que contextualizan y ubican el carácter y propósito de la tesis doctoral. En el primer apartado del capítulo, se describen los trabajos de Mendoza (1994, 2000), Guerrero (2008), Guerrero y Cano (2009), Caro Valverde (2000, 2006b, 2007), Escobar (2010), Molina y Chacón (2004) sobre el tratamiento didáctico interdisciplinar de la literatura, las artes plásticas y la música. En el segundo apartado, aunque en esta investigación interesa fundamentalmente el estudio de la literatura en la primera lengua, se comenta el recurso de la música en la enseñanza de las segundas lenguas, con el fin de conocer su funcionamiento y establecer paralelismos. En último lugar, puesto que durante el desarrollo de la tesis se realizó una estancia de carácter investigador en Francia, se incluye un apartado dedicado a la educación francesa, que comenta el nuevo currículo literario-musical, una serie de secuencias didácticas y las jornadas de estudios científicos JEPEAC.

El siguiente bloque corresponde al marco metodológico, en cuyo primer capítulo se expone el planteamiento de la investigación, definiéndose el problema, planteándose la hipótesis como solución al mismo y formulándose los objetivos. El segundo capítulo describe el proceso seguido a lo largo de la investigación, justificando el enfoque metodológico de la investigación-acción y exponiendo el diseño de la misma.

Con respecto a los participantes que intervienen, se eligen seis grupos de alumnos. Cuatro de ellos pertenecen a las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria (grupos A y B) y el Bachillerato (grupos C y D), correspondiendo los

grupos A y C a la materia de Lengua castellana y literatura, y los grupos B y D a la materia de Música. Los dos últimos (grupos E y F) se enmarcan en las Enseñanzas Artísticas de Música, siendo Piano e Historia de la Música las asignaturas estudiadas en cada uno de estos. Además, con el fin de poder contrastar realidades educativas diferentes, resulta interesante llevar a cabo la investigación en cinco centros docentes de la Región de Murcia: I.E.S. “Diego Tortosa” de Cieza, I.E.S. “Miguel Espinosa” de Murcia, I.E.S. “Infanta Elena” de Jumilla, I.E.S. “Santa María de los Baños” de Fortuna y Conservatorio Profesional de Música “Narciso Yepes” de Lorca.

Las técnicas e instrumentos de recogida de datos que se van a emplear se clasifican en la observación directa y participante del profesorado y el investigador, los cuestionarios al alumnado y al profesorado, las entrevistas al profesorado, el trabajo escrito de los alumnos y los medios audiovisuales que registran las actividades realizadas. Se debe destacar que la variedad de instrumentos responde a los problemas de consistencia generados por toda investigación cualitativa, permitiendo esta triangulación metodológica a través de la complementariedad compensar la mencionada fragilidad. Por otra parte, esta investigación en la acción educativa se divide en las siguientes tres fases: fase de exploración e iniciación a la investigación, fase de intervención y fase de interpretación.

El bloque titulado “Desarrollo de la investigación” es el más relevante de la tesis doctoral, pues en él se lleva a cabo propiamente la investigación empírica con los grupos. Se encuentra dividido en seis capítulos correspondientes a los seis grupos de alumnos en sus diferentes materias, etapas y tipos de enseñanza. Con cada uno de estos grupos se sigue un mismo tipo de actuación y, por tanto, una similar estructura de presentación. A lo largo del desarrollo de cada una de las fases se exponen los resultados, algunos de ellos a partir de los gráficos generados por el programa informático SPSS, versión 15.0, y se realiza un análisis interpretativo de los mismos.

En el último bloque se exponen las conclusiones, que recogen desde un enfoque global las consideraciones más destacadas de los seis grupos. Se reflexiona acerca del grado de consecución de los objetivos, tras lo que se comprueba si finalmente la

hipótesis es validada como respuesta al problema planteado. Asimismo, se señalan las limitaciones y la perspectiva investigadora y pedagógica de la investigación.

Completan el trabajo las referencias y los anexos. Se subraya el interés de las primeras por su variedad y tipología, pues no solo se incluye propiamente una bibliografía dedicada a las temáticas filológicas, musicológicas, didácticas y metodológicas, sino que otro género de documentos, como las partituras, los registros audiovisuales y la normativa, fundamentales en el desarrollo de la investigación, mejoran cualitativamente el panorama de las referencias utilizadas. Los anexos, por último, dan cuenta manifiesta de las redacciones y composiciones musicales creadas por los alumnos como resultado de la investigación, muestran las fichas elaboradas para el desarrollo de la intervención en el aula y proporcionan los modelos de cuestionarios realizados para el alumnado y el profesorado en las distintas fases de la investigación.

Finalmente, se destaca que el objeto de este estudio es plantear un modelo didáctico intertextual tanto en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura como en el área de Didáctica de la Expresión Musical. Se pretende incluir en los programas de las enseñanzas literarias y musicales, acordes con el nivel y la etapa educativa del alumnado, objetivos que favorezcan el desarrollo de la interdisciplinariedad, de forma que a través de “lecturas musicales” y “audiciones literarias” se consiga un aprendizaje significativo y motivador, al mismo tiempo que se potencie el hábito lector y auditivo de música clásica.

II

MARCO TEÓRICO

DEBUSSY

Mi sombra va silenciosa
por el agua de la acequia.

Por mi sombra están las ranas
privadas de las estrellas.

La sombra manda a mi cuerpo
reflejos de cosas quietas.

Mi sombra va como inmenso
cínife color violeta.

Cien grillos quieren dorar
la luz de la cañavera.

Una luz nace en mi pecho,
reflejado, de la acequia.

NARCISO

NIÑO.
¡Que te vas a caer al río!

En lo hondo hay una rosa
y en la rosa hay otro río.

¡Mira aquel pájaro! ¡Mira
aquel pájaro amarillo!

Se me han caído los ojos
dentro del agua.

¡Dios mío!
¡Que se resbala! ¡Muchacho!

... y en la rosa estoy yo mismo.

Cuando se perdió en el agua
comprendí. Pero no explico.

(F. García Lorca, *Canciones*,
Tres retratos con sombra)

1. LENGUAJE VERBAL Y LENGUAJE MUSICAL

1.1. TIPOLOGÍA DE LOS SIGNOS: SIGNOS VERBALES Y SIGNOS MUSICALES

Un mismo contenido se puede expresar utilizando signos de naturaleza distinta. Así, por ejemplo, el enunciado “el hombre conduce el coche” aportaría la misma información que la figura de un hombre sentado en el asiento del conductor de un coche. Sin embargo, intentar representar visualmente la expresión “el hombre conduce el coche muy bien” sería bastante más complejo. Tampoco resultaría sencillo utilizar imágenes para hacer saber que Cervantes escribió *El Quijote*. Se podría comunicar que hace calor, bien a través de gestos o bien mediante palabras; aunque por medio de la gesticulación sería complicado explicar que Platón diferencia un mundo sensible de un mundo ideal.

Citando a Umberto Eco (1985, pp. 294-295), “el problema podría resolverse diciendo que teoría de la significación y teoría de la comunicación tienen un objeto primario que es la lengua verbal, mientras que todos los llamados lenguajes restantes no son otra cosa que aproximaciones imperfectas, artificios semióticos periféricos, parasitarios e impuros, mezclados con fenómenos perceptivos, procesos de estímulo-respuesta, etc.”

A partir de aquí, Eco señala tres opiniones diferentes. En primer lugar, según Lotman, el lenguaje verbal sería el “sistema modelador primario”, constituyéndose los demás lenguajes como variaciones de este. En segundo lugar, el lenguaje verbal sería la más idónea y completa forma de expresión que el hombre poseería; así, la Semiótica tendría como preferente este lenguaje y la Lingüística sería el modelo de toda actividad semiótica, lo que convertiría finalmente a la Semiótica, pues, en una derivación y prolongación de la Lingüística, según Barthes. Por último, refiere la teoría de que el lenguaje verbal es el único que posee una efabilidad total. Toda experiencia humana y todo contenido expresable a través de signos no verbales sería traducible en signos verbales. Sin embargo, si bien es verdad que la mayoría de los contenidos expresados no verbalmente pueden traducirse verbalmente, no siempre sucede así.

En este sentido, Garroni afirma que un conjunto de contenidos expresados lingüísticamente L y otro conjunto de contenidos habitualmente expresados no verbalmente NL, producen por intersección un subconjunto de contenidos traducibles por L en NL o viceversa; quedan entonces dos secciones libres, estando una de ellas compuesta por contenidos que no permiten ser expresados verbalmente, como se puede observar en la figura II.1.

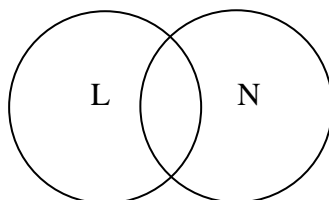


Figura II.1. Subconjunto de contenidos traducibles por L en NL o viceversa.
Fuente: Garroni (1973, citado en Eco, 1985, p. 296)

Umberto Eco (1985, p. 298) concluye afirmando que “el lenguaje verbal es el artificio semiótico más potente que el hombre conoce; pero que, a pesar de ello, existen otros artificios capaces de abarcar porciones del espacio semántico general que la lengua hablada no siempre consigue tocar”.

La primacía del lenguaje verbal sobre el resto de sistemas de signos es expresada igualmente por otros teóricos como Benveniste y Jakobson:

Aucun autre système ne dispose d'une « langue » dans laquelle il puisse se catégoriser et s'interpréter selon des distinctions sémiotiques, tandis que la langue peut, en principe, tout catégoriser et interpréter, y compris elle-même. [...] la langue est l'organisation sémiotique par excellence¹ (Benveniste, 1974, pp. 61-63).

C'est dans cette faculté métalinguistique que nous trouvons l'origine de la relation d'interprétance par laquelle la langue englobe les autres systèmes² (Benveniste, 1974, p. 65).

el sistema semiótico primordial, básico, y más importante, es la lengua: la lengua es, a decir verdad, el fundamento de la cultura. Con relación a la lengua, los demás sistemas de símbolos no pasan de ser o concomitantes o derivados. La lengua es el medio principal de comunicación informativa (Jakobson, 1984, p. 16).

Se observa en estas definiciones cómo el lenguaje musical no es citado explícitamente, formando parte de un conjunto de lenguajes que se encuentran en un segundo plano y que solo son explicados a partir de su relación o proximidad con el lenguaje verbal. La música sería uno de esos lenguajes ubicados en la porción N fuera de la intersección de Garroni, ya que los signos musicales no pueden ser traducidos por el lenguaje verbal.

La principal problemática derivada de los estudios comparativos de la literatura y la música es de orden semiológico, consecuencia de la distinta naturaleza de cada manifestación artística como sistema de signos. Por ello, con el fin de desarrollar un riguroso estudio interdisciplinar, es necesario un acercamiento más preciso a los diferentes lenguajes, verbal y musical, analizando las características, propiedades y diferencias de los dos tipos de signos verbales y musicales.

¹ Ningún otro sistema dispone de una lengua en la que pueda categorizarse e interpretarse según distinciones semióticas, mientras que la lengua puede, en principio, categorizarlo e interpretarlo todo, comprendida ella misma. [...] la lengua es la organización semiótica por excelencia.

² Es en esta facultad metalingüística donde encontramos el origen de la relación de "interpretance" por la cual la lengua engloba a los otros sistemas.

En el campo de la literatura, el signo lingüístico se compone de “significante” y “significado”, siguiendo la terminología del maestro ginebrino Ferdinand de Saussure. En líneas generales, el “significante” es la imagen acústica del signo y el “significado” se refiere al concepto que el significante señala; son dos elementos estrechamente unidos, que se reclaman en la configuración y definición del signo lingüístico. Según refiere Silvia Alonso (2001), muchos autores han intentado equiparar este modelo biplano al discurso musical, en el que hallaban sin problemas uno de los componentes, siendo la ausencia o el desvío del componente restante la característica del arte musical.

El significante es relacionado por la mayoría de estudiosos con la estructura musical, siendo el significado la parte más problemática. Así, por ejemplo, Lévi-Strauss suprime en el discurso sonoro el componente del significado, afirmando que la música es un lenguaje sin significado. Sin embargo, Leonard B. Meyer encuentra el significado precisamente en la música, no teniendo esta para él un significante preciso.

Por otra parte, Claudia S. Stanger plantea un modelo de signo interdisciplinar en el estudio de la música vocal, en el que el significante lo compone la literatura y el significado se encuentra en la música. Esta aparente perfecta relación no deja de ser una concepción confusa e inoperativa, pues un signo interdisciplinar supondría la existencia de un sistema también interdisciplinar que no tiene lugar en la teoría. Stanger pretende unir dos sistemas bien diferenciados en Semiótica, ignorando que la música vocal es precisamente producto de la combinación de esos dos sistemas, según afirma Alonso.

Ferguson distorsiona el modelo de Saussure en su aplicación a la semiosis musical. Ante el problema del contenido en la música, Ferguson utiliza los términos de “sustancia” (significado) y “estructura” (significante), al referirse a los dos componentes del signo musical. Su teoría está basada principalmente en que la música posee una capacidad referencial análoga a la de la metáfora.

Además del esquema biplano de Saussure, también la concepción triádica del signo lingüístico propuesta por Ch. S. Peirce ha sido seguida por otros estudiosos de la Semiótica musical. Peirce plantea que un signo puede representar un objeto solo por la

mediación de un interpretante. En esta definición, Peirce llama “signo” a lo que más específicamente se entiende como “significante” o “expresión”. El interpretante no es el intérprete del signo, sino que es otra representación referida al mismo objeto. Así, para llegar al significado de un significante es necesario aludir al primer significante que puede ser interpretado por otro significante y así sucesivamente; dicho de otro modo, el objeto es una representación de aquello cuyo interpretante es la primera representación, pudiendo haber una serie infinita de representaciones, cada una representante de la que le precede. Se trataría de un proceso de semiosis ilimitada.

Nattiez considera que la teoría de Peirce es la más adecuada para explicar el funcionamiento del signo musical y en este sentido plantea el siguiente esquema tomado de Granger, representado en la figura II.2:

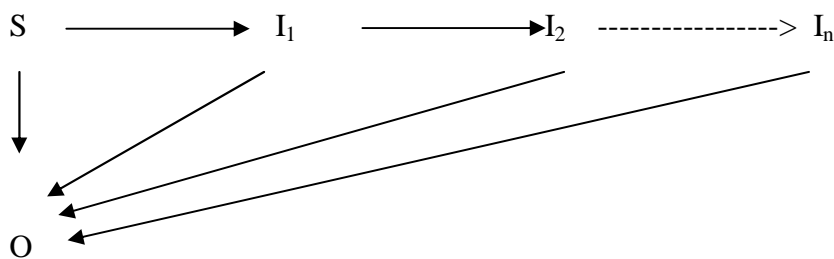


Figura II.2. Esquema sígnico de Nattiez según el modelo triádico de Peirce.
Fuente: Granger (1968, citado en Nattiez, 1987, p. 28)

La función de los interpretantes abre una nueva dimensión en la concepción del signo, pues supone una relativización en el significado basada en una contextualización, en una relación con otros elementos del sistema, dando lugar a una semiótica horizontal e ilimitada que ofrece la garantía a un sistema de ser capaz de explicarse a sí mismo en sus propios términos. Por otra parte, Nattiez se refiere también al fluctuante pensamiento de Peirce, al dudar entre una semiosis relacional como la planteada y una semiosis representativa, propia del esquema vertical saussuriano.

Por último, tras apuntar brevemente las diferentes posturas y teorías acerca del signo musical y teniendo en cuenta que la música, como se verá más adelante, solo en ocasiones puede definirse a través de las bases de una semántica representativa, se considera que una semiótica horizontal como la presentada anteriormente sería la más conveniente para explicar el funcionamiento del signo musical, coincidiendo con la postura de Silvia Alonso.

1.2. EL SIGNIFICADO MUSICAL

1.2.1. Diferentes teorías

El hecho de que la música posee un significado y que este puede ser comunicado a sus oyentes es una tesis sostenida por compositores, intérpretes y críticos de todas las épocas y estilos. El problema radica, sin embargo, en cuál es ese significado, es decir, qué lo constituye, y en cómo se comunica, por medio de qué se comunica. La determinación del significado es especialmente confusa en los estudios musicales, la mayoría de teóricos obvian el problema, aunque no sin dejar patente una sensación de incomodidad generalizada al respecto.

Las cuestiones que surgen en torno al significado musical, a la capacidad semántica de la música, nos sitúan en el histórico debate que enfrenta a absolutistas y referencialistas. Los primeros defienden que el único significado posible en música se encuentra en la obra misma, afirman que acceder al significado consiste en comprender su estructura interna, tratándose de significados exclusivamente intelectuales y abstractos. Es la postura que lidera Hanslick junto a compositores como Schoenberg, Varèse y Stravinsky, entre otros. Por otra parte, los referencialistas mantienen que la música posee un significado extramusical, una capacidad representativa del mundo de los conceptos y las acciones.

Desde la Lingüística, la Semiótica, la Psicología, la Estética y la Musicología, entre otras disciplinas, se han realizado muy diversos acercamientos a la cuestión de la

referencia en las artes. En este sentido, Leonard B. Meyer dedica un interesante trabajo, *La emoción y el significado en la música* (2008), al significado, contenido, recepción y comunicación del hecho musical, basándose en la teoría de la forma (*Gestalt*) y la teoría de la información. En la opinión de Meyer, los significados absolutos y referenciales no se excluyen, pudiendo percibirse los dos tipos en una obra musical. Así, el oyente podría deleitarse al entender la configuración estructural de la pieza, a la vez que relacionar lo escuchado con el mundo extramusical de los conceptos.

La posición referencialista ha sido sostenida a lo largo de la historia por las teorías musicales de muy diversas culturas, situación que explica y defiende Meyer poniendo el énfasis en la cuestión del aprendizaje:

Las cosmologías musicales de Oriente, en las cuales los *tempi*, las alturas, los ritmos y los modos expresan y están ligados a conceptos, emociones y cualidades morales; los simbolismos musicales que describen acciones, carácter y emoción, utilizados por muchos compositores occidentales desde la Edad Media; y los testimonios proporcionados por los oyentes sometidos a examen que han aprendido a comprender la música occidental; todo ello indica que la música puede comunicar significados referenciales.

Algunos de los que han dudado de que los significados referenciales sean “reales” han basado su escepticismo en el hecho de que tales significados no son “naturales” y universales. Desde luego, dichos significados dependen del aprendizaje; pero también lo hacen así los significados puramente musicales, hecho éste que quedará muy claro en el curso de este estudio.

Otros han considerado que el hecho de que los significados referenciales no sean específicos en su denotación supone una gran dificultad para la concesión de rango a dichos significados. Con todo, tal precisión no es tampoco una característica de las artes no musicales: los numerosos niveles de connotación desempeñan un papel vital en nuestra comprensión de los significados comunicados por las artes literarias y plásticas (Meyer, 2008, p. 24).

Según Meyer, diferente es la oposición que se da entre las actitudes estéticas “formalista” y “expresionista”. Ambas podrían ser consideradas como absolutistas, ya que opinan que el significado de la música no es referencial. Sin embargo, mientras que la formalista aboga por un significado puramente intelectual basado en la comprensión de las relaciones expresadas en la obra, la expresionista argumenta que esas relaciones son capaces de excitar sentimientos y emociones en los oyentes. Frecuentemente, los teóricos han confundido la corriente expresionista con la referencialista, debido a que

casi todos los referencialistas son expresionistas, pero no todos los expresionistas son referencialistas. Meyer afirma que la posición insostenible a la que han llegado los formalistas Hanslick y Stravinsky al rechazar lo extramusical, oponiéndose a todo estado emocional ante la música, ha sido provocada precisamente por esta confusión entre expresionismo y referencialismo. Como consecuencia y con el fin de trabajar con una terminología más precisa que no dé lugar a equívocos, resuelve dividir a los expresionistas en dos grupos: los “expresionistas absolutos” y los “expresionistas referenciales”. Por último, hay que aclarar que, una vez ofrecida una exposición y defensa de las diferentes posiciones con respecto a la capacidad semántica de la música, Meyer se va a adherir a los pensamientos formalistas y expresionistas absolutos a lo largo del desarrollo de su teoría sobre el significado musical.

A continuación, siguiendo a Silvia Alonso (2001), el lingüista Roman Jakobson, entra en el debate semántico de las artes acuñando los términos “semiosis introversiva” y “semiosis extroversiva”. Puntualiza, en el caso de la música, que el referente de la semiosis extroversiva es mínimo en las obras musicales. Retomando la terminología del lingüista ruso, el musicólogo Kofi Agawu describe la relación entre los signos estructurales y los signos tópicos, componentes de la semiosis introversiva y extroversiva, respectivamente. Vinculado a la retórica y al repertorio del siglo XVIII, el teórico elabora un listado de *topics*, relacionando motivos musicales con diversos referentes extramusicales, aunque no con el rigor requerido en este tipo de estudios. El semiólogo musical Jean-Jacques Nattiez aboga por la superposición de dos sistemas semióticos en el discurso musical, sistema referencial intrínseco y extrínseco, organizando las “posibilidades de simbolización extrínseca” de la música en tres grandes campos: espacio-temporal, cinético y afectivo. Sin embargo, las dificultades al intentar encontrar relaciones entre los significantes musicales y los referentes se muestran evidentes (Nattiez, 1987, pp. 155-165).

Por su parte, Silvia Alonso se posiciona del lado de la teoría absolutista de la música, aunque dando cabida en momentos puntuales a la referencialista. En primer lugar, señala que la música, por ser un arte de naturaleza sonora, puede tener como referente en la realidad extramusical un objeto perceptible acústicamente. En segundo

lugar, también comenta el caso de los “madrigalismos” en la música vocal, es decir, aquellos efectos musicales que pretenden ilustrar de forma literal fragmentos del texto. Además, realiza una interesante afirmación sobre la función y el lugar que ocuparían los dos tipos de semiosis:

No somos partidarios de hablar en plano de igualdad de dos tipos de semiosis (introversiva y extroversiva) en la música, cuando una de ellas se reduce al hecho de una traducción o correspondencia cerrada basada en la predeterminación de un repertorio. Además, hay que considerar el hecho de que esta supuesta semiosis extrínseca actuaría sin anular la semiosis específica de la música, que es la intrínseca. Lo cual nos confirmaría que, más que de una forma de configuración sígnica, se trata de un fenómeno de segundo grado que supone una recodificación del signo ya existente (Alonso, 2001, p. 26).

Finalmente, surge una preocupación similar en el campo de la literatura, pues aún tratándose de un arte configurado a partir de signos verbales, con un significante y un significado asociado, el tema del referente no está tan claro. La teoría literaria plantea también como polémica la unión entre significado y referente, considerándose precisamente esta ruptura como la esencia del carácter estético del mensaje verbal. El texto literario posee un significado propio, basado en su misma configuración interna, independientemente de todo componente extratextual que le podamos asociar.

1.2.2. Tipología

Meyer (2008) señala que el problema del significado se debe principalmente a la confusión y poca claridad que se da en torno a la naturaleza y la definición del significado mismo. Afirma que ni los referencialistas ni los absolutistas han sabido exponer con precisión este asunto: los primeros no han tratado de forma explícita el problema del significado, interesándose tan solo por el referente extramusical, mientras que los segundos no han podido explicar en qué sentido los procesos musicales mismos son significativos. Por otra parte, al no haberse conseguido relacionar el significado musical con los distintos tipos de significado, se ha llegado incluso a afirmar que este era algo diferente, esquivando así el problema que nos ocupa.

Meyer indica que para llegar a la esencia de este significado musical debemos partir de la definición general de “significado”. De esta manera, cita la definición realizada por Morris R. Cohen en *A Preface to Logic*: “... cualquier cosa adquiere significado si indica, está conectada o se refiere a algo que está más allá de sí misma, de modo que su plena naturaleza apunta a y se revela en dicha conexión” (Morris R. Cohen, 1944, citado en Meyer, 2008, p. 53). A partir de aquí, llega a la conclusión de que el significado no se va a encontrar ni en el sonido (ya que un sonido por sí mismo no posee significado, sino solo cuando “indica, está conectado o se refiere a algo que está más allá de sí mismo”), ni en lo que el estímulo musical señala (sino en la relación entre este y lo señalado), ni en el observador que establece la correspondencia. El significado nace pues de la relación “triádica”, mencionada por Cohen y Mead, entre el objeto o estímulo, lo que el estímulo señala y el observador consciente.

Finalmente, diferencia dos tipos de significado, “designativo” e “incorporado”, según lo que señalan los estímulos musicales. El significado “designativo” es aquel cuyo estímulo implica una consecuencia no perteneciente al mismo tipo que el estímulo. Es el tipo de significado que poseen los signos lingüísticos, ya que una palabra señala un objeto que no es una palabra. El significado “incorporado” es aquel cuyo estímulo sí indica un acontecimiento del mismo tipo del estímulo. Este sería el significado de la música, según la postura absolutista de Meyer, donde un estímulo musical señala un acontecimiento musical. Por su parte, la postura referencialista, cuyos estímulos señalan objetos extramusicales, optaría por un significado “designativo” (2008, p. 54).

En cuanto al proceso de recepción de la obra, cuestión que será tratada con más detalle en un apartado posterior, cabría no olvidar el tipo de significados que, siguiendo a Meyer, se producirían al tener en cuenta la expectativa del oyente. “El significado musical incorporado es, en pocas palabras, un producto de la expectativa. Si, sobre la base de la experiencia pasada, un estímulo presente nos lleva a esperar un acontecimiento musical consecuente más o menos definido, entonces ese estímulo tiene significado” (Meyer, 2008, p. 54). En consecuencia, todo estímulo que no genere expectativas carecería de significado. Además, si se tiene en cuenta que la expectativa

depende de la experiencia estilística, la música cuyo estilo no es conocido por el oyente no tendría, por tanto, significado para este.

La experiencia pasada se refiere tanto al pasado inmediato de un estímulo en una obra concreta, como a una experiencia más distante de estímulos en otras obras, que alimentan el conocimiento sobre el estilo. Por otra parte, los “acontecimientos musicales consecuentes” comprenden los consecuentes previstos, los acontecimientos (previstos o no) seguidos al estímulo y los acontecimientos más lejanos considerados las últimas consecuencias del estímulo.

Por todo ello, el significado de un estímulo no se ve limitado a la relación triádica comentada anteriormente, sino que el desarrollo del proceso musical da lugar a nuevos significados que constituirán el significado completo de una obra. Atendiendo a este desarrollo mediante el cual la “experiencia pasada” es la que prevé los “acontecimientos musicales consecuentes”, se pueden señalar tres estadios del significado (2008, pp. 55-57). En primer lugar, los “significados hipotéticos” son los creados por el oyente en la fase de expectación previa a la realización del acontecimiento musical, según las alternativas o posibilidades que ofrece el estilo musical frente al que se encuentra. Cuando el oyente prevé un único consecuente probable, el significado hipotético no es ambiguo. Por el contrario, si el oyente prevé varios consecuentes igualmente probables, el significado es ambiguo.

En segundo lugar, el “significado evidente” se refiere al gesto antecedente cuando el consecuente se concreta en acontecimiento musical y se comprende la relación entre antecedente y consecuente. El significado hipotético influye sobre el evidente, ya que la expectativa formulada por el oyente no es ajena a la relación antecedente-consecuente, siendo revisada después de haberse manifestado el consecuente.

En tercer lugar, el “significado determinado” es el generado una vez que la experiencia de la obra ha pasado a la memoria, comprendiéndose las relaciones entre los

significados hipotéticos y evidentes que ha tenido el estímulo a lo largo del desarrollo musical.

Significado hipotético → Significado evidente → Significado determinado
Experiencia previa → Acontecimiento musical → Memoria

1.3. EL TEXTO EN LA MÚSICA VOCAL

Siguiendo a Nicolas Ruwet (2002), se analiza a continuación la coexistencia de los sistemas verbal y musical en el género de la música vocal y su consiguiente aporte conjunto a la significación de la obra. Esta cuestión ya había sido objeto de discusión por Boris de Schloezer en su libro *Introduction à J.S. Bach* (1947), quien había comentado la absorción y asimilación de las palabras por la música, no otorgándole al texto más que el significado que la música le pudiera conferir, ya que las palabras no significarían lo mismo cuando no fueran acompañadas por la música. Boris de Schloezer opina que la composición vocal ideal es aquella en la que el texto apenas se nota, es absurdo, reducido a un puro juego verbal. Por ello, con respecto a la audición de una obra cuyo texto se encuentra en una lengua desconocida para el oyente, comenta lo siguiente: “mi comprensión de la obra se efectuará en las condiciones más favorables; en efecto, no me sentiré tentado a extraer las palabras que allí están disueltas para intentar saber qué quieren decir” (Boris de Schloezer, citado en Ruwet, 2002, p. 64). Sin embargo, el enfoque de Ruwet, en desacuerdo con la teoría de Boris de Schloezer, parece el más indicado en este estudio que pretende una visión integradora de los dos sistemas.

Ruwet comienza analizando las diferencias y similitudes existentes en los planos fonético y fonológico entre el lenguaje y la música. Si se atiende al idioma del texto, todo oyente que sea conocedor del mismo, seguirá sin problemas de forma simultánea tanto el sentido de las palabras como la música, recogiendo, por tanto, la información aportada por los sistemas verbal y musical. Un teórico de la Lingüística podría reconocer las relaciones fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas, siendo las

mismas en el texto cantado y en el texto simplemente hablado. En el plano fonético, cabría mencionar, sin embargo, la distinción existente, ya que el texto cantado presenta una altura, duración e intensidad que acústicamente difiere del mismo texto en un acto de habla.

Ruwet afirma que en la música vocal, el lenguaje y la música presentan dos niveles bien diferenciados en su organización estructural, por lo que pueden realizarse simultáneamente sin ocasionar interferencias o asimilaciones del tipo de las planteadas por Boris de Schloezer. En las óperas de Mozart, en las melodías de Schubert o Schumann, se confirma este equilibrio y la coexistencia de los dos sistemas; en los casos extremos de la escritura vocal del recitativo, por ejemplo, donde una voz que sigue los ritmos naturales y la acentuación del habla es acompañada por instrumentos, tampoco se daría esta asimilación de un sistema por otro.

La relación entre el lenguaje y la música es siempre significativa. En un nivel más general, el lenguaje es tratado por la música de muy diversas formas, a través de una actitud de respeto, desprecio o indiferencia, a través de un uso exuberante, parsimonioso, de alabanza... Así, por medio de la música vocal y no solo con palabras, pueden ser expresadas las emociones humanas. En sentido inverso, se destaca la función de las formas lingüísticas en la elaboración de las formas musicales, siendo necesaria la presencia del texto en muchas obras musicales para llegar a constituir un todo estéticamente definido. Las estrofas, el estribillo y, en general, los principios de la repetición y la variación únicamente tendrían lugar en las obras con los dos sistemas.

En un nivel más concreto, si tenemos en cuenta las relaciones entre los contenidos específicos de cada texto y su música, y el equilibrio resultante, podríamos hablar de una relación “dialéctica”. En la música vocal, el sentido del texto, por un lado, y el sentido de la música, por otro, son totalmente diferentes del sentido de ese todo que conforman el texto más la música. Cada componente no se define más que por su relación con todos los demás, por lo que se trataría de “relaciones de transformación” entre los diferentes sistemas. Por otra parte, esta concepción dialéctica permite no solo que un mismo texto pueda reelaborarse musicalmente de diferentes maneras (como el

Ordinario de la Misa), sino que también una misma música pueda albergar diferentes textos (como sucede con algunas cantatas de Bach, con textos tanto profanos como sacros). No se trata de que estas conexiones no unívocas se dirijan irremediabilmente hacia la arbitrariedad, sino que ha de entenderse como significativo del estilo o de las concepciones entre lo sagrado y lo profano.

A continuación, Ruwet se sirve de algunos ejemplos musicales para ilustrar su teoría de la música vocal, deteniéndose en *Noces* de Stravinsky y en *Dichterliebe* de Schumann. En primer lugar, *Noces* es una cantata-ballet para solistas, coro mixto, cuatro pianos y percusión, inspirada en las festividades de una boda en la Rusia rural. El texto y la música de esta obra representan para Ruwet dos registros completamente diferentes. Por un lado, el texto refleja un clima cotidiano, campesino, íntimo; por otro, la música, basada en el folklore musical ruso, presenta una orgía de ritmos y timbres, recibiendo una dimensión cósmica, según Ruwet. Comenta también que Stravinsky reparte los efectos entre los sistemas verbal y musical, complementándose el uno con el otro, “haciendo decir a cada uno lo que el otro no dice” (2002, p. 84).

En segundo lugar, la palabra y la música en *Dichterliebe* de Schumann muestran otro tipo de relaciones. Si se analizan por separado la música de Schumann y el poema de Heine, se descubren ciertas analogías poéticas: elementos populares, lirismo e ironía romántica. Por otra parte, también es observada una dialéctica significativa a nivel de frase. Así, por ejemplo, el carácter enunciativo del texto se convierte en interrogativo o suspensivo a través de su realización musical. Otras veces, la frase musical y poética no coinciden, finalizando una antes que la otra. El acompañamiento pianístico desempeña un papel importante, pues incluye unas introducciones, conclusiones, comentarios o paréntesis que completan o desvían el sentido del texto; en el caso de la última pieza del ciclo, por ejemplo, cuando el texto se dispone a concluir la historia de amor, la música modula, desarrollando un nuevo material temático con un carácter melancólico totalmente diferente al sentido de heroísmo irónico del texto.

De forma más minuciosa, Ruwet estudia las relaciones entre la poesía y la música en el lied número 13 (figura II.3). Para ello, analiza en un primer momento cada

uno de estos sistemas de forma individual. En cuanto al texto, las tres estrofas son analizadas de la siguiente manera:

1. Los elementos constituyentes de las estrofas muestran una equivalencia estricta.
2. Hay una relación de causa-efecto entre los elementos que conciernen al TÚ y los que conciernen al YO:
 - Estrofa 1^a: causa grande, efecto pequeño.
 - Estrofa 2^a: causa normal, efecto normal.
 - Estrofa 3^a: causa pequeña, efecto grande.

En el aspecto musical, se observa una distinción significativa entre las dos primeras estrofas y la tercera, ya que estas primeras son idénticas musicalmente. Además, al final se añade una coda instrumental, que recuerda el principio, introduciendo elementos de las dos primeras estrofas. Por otra parte, las principales diferencias que señala Ruwet entre las estrofas son las siguientes:

Estrofas 1^a y 2^a

- Tono discreto
- Discurso desligado, discontinuo
- Intensidad expuesta
- Oposiciones poco marcadas

Estrofa 3^a

- Tono amplio, enfático
- Discurso ligado, continuo
- Intensidad fluctuante
- Oposiciones marcadas

En cuanto a la relación entre los sistemas, tras haber tratado por separado cada uno de ellos, Ruwet observa que de las palabras a la música ha habido un desplazamiento de acento. No obstante, en la superposición de los dos lenguajes, verbal y musical, el texto permanece entendible en la audición.

XIII.

Leise.

Ich hab' im Traum ge - wei - net, mir
 träum - te, du lä - gest im Grab. Ich wach - te auf, und die
ritard. Thrä - nen floss noch von der Wau - ge her - ab. Ich hab' im Traum ge -
ritard.
 weinet, mir träumt, du ver - lies - est mich. Ich wachte

He llorado en sueños,
 soñaba que yacías en la tumba.
 Me desperté, y las lágrimas
 corrían todavía por mis mejillas.

He llorado en sueños,
 soñaba que me abandonabas.
 Me desperté y te lloraba,
 aún mucho tiempo amargamente.

He llorado en sueños,
 soñaba que todavía me amabas;
 me desperté, y aún ahora,
 mis lágrimas fluyen a mares.

(Heine, citado en Ruwet, 2002, p. 86).

The image displays a musical score for the song "Ich hab' im Traum geweinet" from Robert Schumann's "Dichterliebe" Op. 48. The score is arranged in four systems, each consisting of a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (bass clef). The lyrics are in German and are written below the vocal line. The score includes dynamic markings such as *ritard.* and *pp*, and articulation marks like accents and slurs. The piano part features a prominent bass line with eighth and sixteenth notes, often beamed together, and chordal textures in the right hand.

Lyrics (German):
auf, und ich wein-te noch *ritard.* um die Mit-ter-lieb.
Ich hab' im Traum ge-wei-net, mir träum-te, du wärest mir noch
gut. Ich wach-te auf, und noch im-mer stöhnt mei-ne Thrä-nen.
*f*loß.

Figura II.3. "Ich hab' im Traum geweinet", *Dichterliebe* Op. 48 de Robert Schumann.
Fuente: Ruwet (2002, p. 88-89)

Una vez analizados estos dos ejemplos, enumerando Ruwet simplemente en ellos las posibles relaciones entre la música y el texto, el teórico se pregunta, para terminar, por la necesidad a la que responde la alianza entre la palabra y la música en el canto, cuestión que intenta responder a través de la reflexión antropológica sustentada en que “la Cultura introduce en la plenitud del ser un hueco imposible de colmar” (2002, p. 91):

“El lenguaje es lo más verdadero”, decía Hegel, pero el lenguaje separa, aísla, desplaza, y al final siempre quiero otra cosa distinta de la que digo. “La música expresa la pura vida interior”, dice Boris de Schloezer, pero es incapaz de nombrar. Comprendemos así lo que hay de seductor en una actividad que, combinando las dos en una fusión íntima, gracias al intermediario de su órgano común, la voz, intenta dar la ilusión de que una de ellas vendrá a llenar el vacío que hay en la otra, y a la recíproca (Ruwet, 2002, pp. 91-92).

Así, desde esta perspectiva de intentar completar o enmascarar el vacío de ambos lenguajes como sistemas significantes, se puede comprender lo verdadero e insuficiente de las teorías que se han formulado sobre la relación entre la música y la palabra. Ruwet termina confirmando que “la significación de la música vocal, tal y como ha sido formulada aquí, resulta todavía muy abstracta” (2002, p. 92), pues faltaría un estudio más preciso de esta en el conjunto de los sistemas simbólicos, establecer las diferencias existentes entre los elementos que la componen y relacionarla con otras artes mixtas como la ópera, el ballet o el cine.

1.4. PINTURA TEXTUAL

El concepto de “pintura textual” es una de las entradas que recoge el conocido *Diccionario Harvard de música* (Don Randel, 2008, pp. 806-807). Esta voz aparece definida como “la ilustración musical del significado de las palabras en la música vocal, especialmente el significado literal de palabras o frases concretas. [...] Los recursos utilizados se basan principalmente en la relación entre las cualidades de la cosa ilustrada y ciertas características de la música. En los casos más simples, se imitan sonidos naturales, como los de los pájaros, los truenos, los suspiros y los sollozos. Por otro lado, la música que es aguda, grave, ascendente, descendente, fuerte, suave, rápida o lenta puede asociarse, respectivamente, con estos mismos conceptos en abstracto o con conceptos o cosas que comparten estas cualidades”. En el *Diccionario Akal/Grove*, por otra parte, se acuña la expresión “pictorialismo musical” para designar esta misma idea (Stanley Sadie, 2000, p. 576, voz “madrigalismo”).

Siguiendo con la relación entre las palabras y la música, el *Diccionario Harvard* señala algunos motivos o efectos musicales que representan frecuentemente unos mismos términos del lenguaje verbal en ciertas composiciones de la historia de la música:

- Cielo: música aguda o notas ascendentes.
- Torcido y recto: forma torcida y recta de la línea melódica.
- Dolor: disonancia.
- Séquito: motivos imitados.
- Tristeza: modo menor.

Por otra parte, el diccionario continúa señalando la clasificación realizada por Joachim Thuringus en su *Opusculum bipartitum* de 1625 de las palabras que podían “expresarse y pintarse”:

- 1) *Verba affectuum* (palabras de afecto): alegría, llanto, risa o palabras que sugieren sonido, por ejemplo, un pájaro.

- 2) *Verba motus et locorum* (palabras de movimiento y lugar): estar de pie, correr, saltar, cielo, infierno, montaña.
- 3) *Adverbia temporis, numeri* (adverbios de tiempo y número): rápido, lento, dos veces, a menudo, raramente.

Aunque se encuentran ejemplos de pintura textual en las creaciones musicales de toda la historia (como, por ejemplo, en la música programática), es a finales del Renacimiento (en el género del madrigal) y en el Barroco donde con más frecuencia se utiliza este recurso. Desde finales del siglo XVI, la Retórica empieza a adquirir importancia en el terreno musical. A través principalmente de los escritos de Cicerón y Quintiliano, muy leídos en esta época, la Retórica, como estudio del discurso y la escritura persuasiva, fue una materia básica en la preparación de cortesanos, diplomáticos, burócratas, abogados y predicadores. Los teóricos del arte comenzaron a establecer analogías entre el lenguaje y la pintura, la escultura, la arquitectura y la música, aplicando las reglas de la Retórica a la creación artística. En el caso concreto de la música, los compositores buscan crear discursos en sus composiciones, quieren que su música hable.

De las palabras de Quintiliano, se extraen las cinco actividades fundamentales del orador (invención, disposición, elocución, memoria, representación), que se extrapolan al resto de las artes: “Toda la actividad y el talento de un orador se divide en cinco partes... Primero debe dar con lo que va a decir; luego debe administrar y organizar sus hallazgos, no sólo de manera ordenada, sino atendiendo a la importancia exacta de cada argumento; luego continuará para disponerlos en los adornos del estilo; después de eso los mantendrá cautelosamente en su memoria; y al final los pronunciará con sentido y encanto” (Quintiliano, citado en Hill, 2008, p. 31).

Siguiendo con la analogía, se puede hablar también de una serie de figuras retórico-musicales, a semejanza de las figuras literarias, que aparecen recogidas en los tratados del período, acompañadas de ejemplos musicales. En la mayoría de ocasiones, un patrón convencional de repetición, similitud, contraste, digresión, recurrencia o progresión en el texto se representa con precisión por el compositor. Otras veces, la

figura retórica se refiere solo a una característica de la armonía o el contrapunto sin razón aparente. El compositor también puede añadir una figura que no esté presente en el texto o incluso utilizar en una pieza instrumental una figura que, por su similitud con un esquema verbal, esté muy clara su equivalencia.

González Valle (1987) realiza una clasificación de las figuras retóricas más usadas en seis tipos, atendiendo al carácter específico de cada una, en su artículo “Música y retórica: una nueva trayectoria de la ‘Ars Musica’ y la ‘Música práctica’ a comienzos del Barroco”:

1. Figuras descriptivas: anábasis, catábasis, circulatio, fuga, hypérbole, tirata.
2. Figuras melódicas: exclamación, interrogación, passus, pathopoiia, sinéresis.
3. Figuras de pausa: abruptio, apócope, aposiopsis, homoioteleuton, suspiratio, tmesis.
4. Figuras enfáticas: anadiplosis, analepsis, anáfora, anaploque, clímax, epístrofe, epizeuxis, mimesis, hipérbaton, palilogia, paronomasia, poliptotón, polisíndeton, simploque.
5. Figuras fuga: hypallage, parembole.
6. Figuras frase: antitheton, catachrese, congeries, elipsis, fauxbourdon, heterolepsis, metalepsis, metábasis, multiplicatio, noema, parrhesia, pleonismo.

A continuación, se explican y ejemplifican algunas de las figuras retóricas musicales, según aparecen descritas en diferentes tratados, recogidas por Fernando Marín (2007, pp. 12-23):

- Anaphora o repetitio

“Cuando en *Contrapunctus floridus* o *Fractus* un Thema es repetido consecutivamente en la misma voz, pero a diferente altura” (Johannes Nucius).

“...Qué es más útil , que la Anaphora en el arte de componer melodía, donde incluso la misma sucesión de sonidos, que ya ha aparecido anteriormente, es

repetida al principio de diferentes *Cláusulas* siguientes, causando una relación” (Mattheson).



Figura II.4. Ejemplo de anaphora o repetitio.
Fuente: Marín (2007, pp. 13)

- Circulatio

“El denominado *semicírculo*, *Circolo mezzo*, es casi de esta clase; si bien la mitad de pequeño que el *Gropo*, cuando el dibujo que forman las notas, que así igualmente se presentan ante la vista, es como un semicírculo. En realidad es una figura tal, que a través de unas pocas notas base de alguna manera su mayor cantidad se hace más pequeña” (Mathesson).



Figura II.5. Ejemplo nº 1 de circulatio.
Fuente: Marín (2007, pp. 14)

“...cuya primera y tercera nota ocupan el mismo lugar, la segunda y la cuarta sin embargo, otro diferente” (Wolfgang Caspar Printz).



Figura II.6. Ejemplo nº 2 de circulatio.
Fuente: Marín (2007, pp. 14)

The image displays a musical score for the third movement of the Violin Concerto in A minor by J.S. Bach. The score is written for violin and piano. It consists of four systems of music. The first system shows the beginning of the piece with a treble clef for the violin and a grand staff for the piano. The second system features a *sim.* (sforzando) marking in the piano part and a circled number 24 in the violin part. The third system includes *cresc.* (crescendo) markings in both the violin and piano parts. The fourth system concludes with a *f* (forte) marking in both parts. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings.

Figura II.9. Ejemplo de énfasis:
Concierto en la menor para violín de J. S. Bach (3^{er} movimiento).
Fuente: Marín (2007, pp. 17-18)

2. LITERATURA COMPARADA

La relación de la literatura con las artes, como la música, la pintura, la escultura o la arquitectura ha sido considerada en ocasiones objeto de estudio de la disciplina de la Literatura comparada. En esta dirección se pueden señalar aquellos teóricos de la literatura que incluyen en sus manuales un apartado referente a la literatura y las artes. Weisstein dedica a este tema su capítulo VIII, “Excurso: Influencia recíproca de las artes” (1975, pp. 297-316); Schmeling incluye el capítulo “La literatura y las otras artes” de Franz Schmitt-von Mühlenfels (1984, pp. 169-193); Wellek y Warren, dentro del apartado “El acceso extrínseco al estudio de la literatura”, titulan el capítulo XI “La literatura y las demás artes” (1979, pp. 149-161); Brunel, Pichois y Rousseau tratan la cuestión en el apartado “Littérature et beaux arts” del capítulo cuarto “Histoire des idées” de su trabajo *Qu’est-ce que la littérature comparée?* (1996, pp. 93-95); Yves Chevrel comenta en el primer capítulo de *La littérature comparée*, titulado “Questions de frontières”, esta conexión entre disciplinas en “Rapports mutuels entre les arts” (2009, pp. 19-20); Brunel y Chevrel incluyen la sección de Jean-Michel Gliksohn sobre “Littératures et arts” (1989, pp. 245-261); Pageaux dedica toda la novena sección de su obra *La littérature générale et comparée* a la relación entre la literatura y las artes (1994, pp. 149-166); Darío Villanueva se refiere al tema en el apartado “Iluminación recíproca de las artes” (1994, pp. 106-107); Claudio Guillén reflexiona acerca de las relaciones entre “Pintura, música, literatura” en su trabajo *Entre lo uno y lo diverso* (2005, pp. 124-132).

Resulta especialmente interesante la definición de “Literatura comparada” formulada por H. Remak (1961, citado en Villanueva, 1994, p. 106):

Literatura comparada es el estudio de la literatura más allá de los confines de un solo país, y el estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento y creencias, como las artes (por ejemplo, pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales (verbigracia, ciencia política, economía, sociología), las ciencias experimentales, la religión, etc. En suma, es la comparación de una literatura con otra u otras, y la comparación de la literatura con otras esferas de la expresión humana.

Remak considera que la comparación de las artes es objeto de estudio de la disciplina de la Literatura comparada, aunque matiza que la literatura debe ser el elemento principal de análisis. Las relaciones recíprocas entre la literatura, el arte y la música se estudian desde 1952 dentro del programa general del curso, en la Universidad de Indiana, donde Remak era profesor, hecho que le lleva a realizar esta anterior definición.

Calvin S. Brown fue uno de los pocos que compartían en ese momento estas relaciones defendidas por Remak. Brown, autor de *Music and Literature* (1948), afirmaba dos años antes en una conferencia que la Literatura comparada acepta el hecho de que las artes, a pesar de sus diferentes medios de expresión y técnicas, comparten características comunes, pudiéndose analizar influencias directas entre ellas. Añade, por otra parte, que no todas estas relaciones pertenecen al campo de la Ciencia comparada de la literatura, excluyendo las relaciones entre obras no literarias, como, por ejemplo, el paralelo entre la arquitectura y la música barroca. Así, las relaciones entre la literatura y las artes se consideran parte de los estudios comparativos (Weisstein, 1975, p. 297-298).

Por otra parte, una expresión que designa de manera muy acertada esta modalidad comparatística es “la iluminación recíproca de la artes” (“Wechselseitige Erhellung der Künste”). Fue Oskar Walzel, discípulo del historiador de arte Heinrich Wölfflin, quien tituló de esta forma la conferencia que dio en 1917 ante la sociedad kantiana de Berlín sobre la relación de las artes.

2.1. LA RELACIÓN DE LA LITERATURA Y LAS ARTES EN LOS ESTUDIOS DE LOS COMPARATISTAS EUROPEOS

Durante mucho tiempo, el estudio de las relaciones entre la literatura y las artes ha permanecido ajeno al campo de las investigaciones literarias, siendo tratadas bajo el prisma de la Estética, la Historia del Arte o de la Música. Así, en el campo concreto que une la música a la literatura, numerosos son los ensayos que han abordado el estudio de un compositor en relación con la literatura, el estudio de un escritor y sus influencias musicales e, incluso, el estudio de la conexión directa entre un compositor y un literato. Son trabajos que han tratado las producciones artísticas y sus creadores en su doble vertiente literario-musical, aunque desde la perspectiva analítica de un especialista musical, como se observa en las recientes publicaciones siguientes: *Música y literatura. La poesía francesa en la obra de Maurice Ravel* (1999) de Teófilo Sanz, *Cocteau, Apollinaire, Claudel et le groupe des six. Rencontres poético-musicales autour des Mélodies et des Chansons* (2003) de Catherine Miller, *Proust musicien* (1999) de Jean-Jacques Nattiez, *La musique dans la prose française* (2004) de François Sabatier (2004), *Marcel Proust et Gustav Mahler: créateurs parallèles. L'expression du moi et du temps dans la littérature et la musique au début du XX^e siècle* (2007) de Eve Norah Pauset, *Révolutions sonores. De Mallarmé à la musique spectrale. Une théorie des rapports texte/musique/contexte* (2010) de Guy Lelong.

A continuación, centrándonos en los estudios propiamente del campo de la Literatura comparada, se analiza la actuación de los comparatistas europeos con respecto a la relación de la literatura con las artes. En primer lugar, se sigue el volumen sobre la disciplina de Weisstein (1975), quien comienza señalando algunos trabajos que apuntan hacia un cambio futuro (Joseph Kerman, Arthur Henkel y Albrecht Schöne, George Bluestone), así como la labor que la *Modern Language Association of America* ha desarrollado sobre la influencia de las artes, publicando finalmente en 1967 el volumen *Relations of Literary Study. Essays on Interdisciplinary Contributions*.

En Francia, los patriarcas de la Literatura comparada apenas trataron la relación entre las artes. En el prólogo al primer número de la *Revue de littérature comparée*,

Baldensperger no menciona esta posible rama. Sin embargo, en el apartado bibliográfico de esta revista aparece el tema en la sección “Ambiance: La Vie, les idées et les arts”. En la bibliografía de Betz y en la versión ampliada de Baldensperger tampoco se considera el estudio de este tipo de relaciones.

En cuanto al manual de Van Tieghem, encontramos un capítulo (“Idées et sentiments”) que hace referencia en uno de sus apartados (“Idées esthétiques et littéraires”) a las bellas artes y a la música. Sin embargo, no solo el tratamiento es escaso, sino que también el autor intenta evitar una posible relación entre el campo literario y el artístico. Por su parte, Guyard no trata en absoluto el tema en su manual; en su capítulo “Grands courants européens. Idées, doctrines et sentiments” solo habla de “doctrines et idées littéraires”. Por el contrario, las opiniones de Pichois y Rousseau son muy interesantes para el tema que se trata, tal y como se comenta más adelante.

En el panorama holandés, se pueden mencionar tres estudiosos. En primer lugar, Cornelis de Deugd rechaza radicalmente los fenómenos no literarios. En segundo lugar, Jan Brandt Corstius afirma que para una completa comprensión de las obras se debe conocer el contexto extraliterario (*ambiance*); sin embargo, no aborda de forma sistemática este tipo de relaciones. Y por último, H. P. H. Teesing, quien no habla como comparatista, sino como director del Instituto de Literatura Universal de Utrecht, trató el tema al rebatir una teoría sobre la comparación de las producciones artísticas en base a los períodos o movimientos en que fueron creadas. Frente a la opinión de que la música clásica era diferente a la literatura de esa época, argumentando que no se conocía la música que sonaba en la Antigüedad, Teesing señala que los compositores clásicos sí podían aplicar los principios estructurales clásicos recogidos en otras artes.

En Alemania, la colaboración entre la historia de la literatura y la historia del arte (donde no se incluye la música) es un tema ampliamente discutido, pudiendo destacar como pioneros en la materia los nombres de Lessing y Winckelmann. El tratado de Gotthold Efraim Lessing de 1776, *Laocoonte o sobre los límites entre la pintura y la literatura*, es en realidad un libro de Literatura comparada, ya que examina la confusión hermenéutica que se hizo de los versos de Horacio “Ut pictura poesis: erit

quae, si propius stes, / te capiet magis et quaedam, si longius abstes”, apuntando que las conexiones que se dan entre la pintura y la literatura han de ser enfocadas desde una misma tradición temática, aunque especificando el sistema de signos propio de cada código artístico. Lessing afirma que la literatura y el arte pueden conseguir efectos significativos comunes, sin obviar que los signos empleados son diferentes. Se trata, sin duda, de un tratado que encierra una gran modernidad para nuestra óptica actual (Villanueva, 1994).

Max Koch afirmaba en 1887, en la *Zeitschrift für vergleichende Litteraturgeschichte*, que las influencias histórico-artísticas eran objeto de los estudios literarios. Posteriormente, en 1916, Oskar Walzel, continuando en la misma línea de Koch y basándose en la obra de su maestro Wölfflin que analizaba las características del arte renacentista y barroco, quiso demostrar que Shakespeare no había sido un poeta del Renacimiento, sino un autor dramático barroco. Finalmente, en 1917, acuñó la expresión ya comentada de “la iluminación recíproca de la artes” (“Wechselseitige Erhellung der Künste”).

Un discípulo de Walzel, el investigador americano Wylie Sypher, establece cierta conexión entre la epopeya cómico-heroica *The Rape of the Lock* de Alexander Pope y los cuadros de Antoine Watteau, en su libro *Rococo to Cubism in Art and Literature*, que data de 1960. Este, por otra parte, es una continuación de *Four Stages of Renaissance Style*, muy próximo al trabajo de Wölfflin.

Otras obras interesantes en este sentido son las realizadas en las décadas de los años veinte y treinta por Fritz Strich (*Klassik und Romantik oder Vollendung und Unendlichkeit*), Karl Vossler, Kurt Wais (*Symbiose der Künste*) y Fritz Medicus. Finalmente, el comparatismo alemán, en la época de la guerra y de la postguerra, dejó de lado esta rama de la “iluminación recíproca de las artes”.

Una vez expuesto el recorrido histórico de Weisstein por los estudios de los comparatistas europeos acerca de las relaciones entre las artes, se va a continuar y ampliar el mismo hasta la época presente, a través principalmente de las investigaciones

de los teóricos franceses, los cuales han desarrollado un rico y valioso trabajo en el terreno comparativo de la literatura con las artes y, más concretamente, de la literatura con la música, binomio comparativo que interesa a esta tesis doctoral.

Retomando la postura de Brunel, Pichois y Rousseau, ya señalada por Weisstein, se debe apuntar que los autores de *Qu'est-ce que la littérature comparée?* comentan que las relaciones entre la literatura y las bellas artes, aunque evidentes desde la obra de Sobry de 1810 *Cours de peinture et littérature comparées*, no reciben un tratamiento adecuado. Francia las ha incluido en el marco de la Estética, asignándole valores abstractos, pero otras direcciones son posibles:

Le bon sens se borne à de vagues constatations: les arts s'adresseraient à l'homme en général; la littérature, en dépit des traductions, à des groupes limites; les premiers aux sens, la seconde à l'esprit. Entre ces extrêmes, éclairer un livre, un école littéraire par leur contexte artistique, incorporer l'iconographie et les illustrations musicales à l'histoire littéraire, étudier la naissance et le développement de la critique d'art, comparer la poésie et la musique, le théâtre et l'architecture, mettre en lumière correspondances et affinités, autant d'entreprises précises et révélatrices³ (Brunel, Pichois y Rousseau, 1996, pp. 93-94).

Los autores comentan al respecto que, por ejemplo, el tema de Fausto en Francia debe documentarse con los poemas sinfónicos y las óperas de Berlioz y Gounod, así como con las pinturas y litografías de Ary Scheffer y Delacroix, pues están inspiradas en la obra de Goethe. Señalan, asimismo, la tragedia griega, la ópera, el ballet y el poema sinfónico como formas de expresión en las que la música se encuentra estrechamente asociada a la literatura. Las relaciones entre la poesía y la música, los poetas y los músicos, la armonía de la arquitectura, de la decoración del teatro y de la obra escrita o la transposición cinematográfica de obras literarias demuestran la posibilidad de un estudio interdisciplinar, que lleva finalmente a afirmar a los autores que la literatura y las bellas artes deben ser estudiadas correlativamente.

³ El sentido común se limita a vagas constataciones: las artes se dirigen al hombre en general; la literatura, a pesar de las traducciones, a grupos limitados; las primeras a los sentidos, la segunda al espíritu. Entre estos extremos, explicar un libro, una escuela literaria por su contexto artístico, incorporar la iconografía y las ilustraciones musicales a la historia literaria, estudiar el nacimiento y el desarrollo de la crítica de arte, comparar la poesía y la música, el teatro y la arquitectura, sacar a la luz correspondencias y afinidades, tantos proyectos precisos y reveladores.

En el primer capítulo de *La littérature comparée* de Yves Chevrel, titulado “Questions de frontières”, se lee esta conexión entre disciplinas en “Rapports mutuels entre les arts” (2009, pp. 19-20). Chevrel comenta que hay una extensión en el campo de acción de la Literatura comparada que tiene por objeto de estudio las relaciones entre las artes verbales y aquellas que, como la ópera, unen texto, música y decoración, y las relaciones entre las artes verbales y las artes visuales, como la pintura, la escultura, la danza, la arquitectura, las cuales escapan de las fronteras lingüísticas pero no de las fronteras culturales. Además, refiere que este tema no es nuevo, señalando para ello el trabajo de Lessing del siglo XVIII, así como la afirmación de Simonide de Céos del siglo VI a.C.: “la peinture [était] une poésie muette, la poésie une peinture parlante” (Simonide de Céos, citado en Chevrel, 2009, p. 19).

En la obra *Précis de Littérature comparée*, de la que Brunel y Chevrel (1989) son los directores, se incluye una sección de Jean-Michel Gliksohn acerca de las “Littératures et arts”. Se trata de unas páginas que aluden a una gran cantidad de ejemplos de obras que muestran el camino que la investigación de la relación de las artes está siguiendo; el estudio de los estilos, la iconología, las transposiciones de arte, los géneros o formas mixtas, son algunas de las perspectivas de trabajo ofrecidas por el autor de la Literatura comparada. Por otra parte, se ha de comentar el pertinente recorrido que al principio del capítulo se realiza de la literatura y las teorías estéticas del arte, refiriendo para ello las figuras de Platón, Aristóteles, Hegel, Hauser, Adorno, entre otros.

Daniel-Henri Pageaux dedica en su obra *La littérature générale et comparée* todo un capítulo a la relación entre la literatura y las artes (1994, pp. 149-166). Comienza destacando Pageaux las sorpresas y dificultades que supone este terreno mixto al comparatista, pidiendo prudencia y modestia en su estudio: “Prudence, modestie doivent être de mise dans l'étude des rapports entre littérature et arts” (1994, p. 149). A lo largo de estas páginas, se comentan ciertas obras artísticas, así como los trabajos que han investigado sobre estas conexiones artísticas en las obras, desde diversas perspectivas analíticas: el concepto de *intersémiotique*, los mitos literarios en la pintura, la escultura y la música, la estética de la recepción, las confrontaciones y

transposiciones (literatura y cine, texto e imagen, texto y música), la creación artística y literaria... El capítulo de Pageaux recoge un amplio panorama comparativo que da muestra del lugar ocupado por el estudio de las artes en relación con la literatura en el marco de la Literatura comparada.

La obra de Jean-Louis Backès *Musique et littérature* (1994) que lleva como subtítulo *Essai de poétique comparée*, da cuenta a lo largo de sus capítulos de una historia de las formas, pasando por la Antigüedad, Edad Media, Renacimiento, Clasicismo, Romanticismo hasta una época más actual (capítulos quinto, sexto, séptimo, octavo y noveno). Previamente a este recorrido, en el primer capítulo, que supone una presentación a su obra, lleva a cabo una clasificación músico-literaria, una retrospectiva histórica por los géneros y obras y una definición de “poética”, estableciendo sus límites. En el capítulo segundo desarrolla una poética del canto, acercándose a los conceptos de nota, intervalo, entonación, melodía, ritmo, notación, frases, modos y cadencias. En el capítulo tercero (“Comment on fait parler la musique”) resultan significativas las ideas reflejadas acerca de la inefabilidad, el diccionario de instrumentos y estilos nacionales, el juego de citas, el leitmotiv y el paratexto. Además, incluye un capítulo sobre mitologías (capítulo cuarto) y sobre sistemas y transposiciones (capítulo décimo). Se trata de un trabajo que, desde la perspectiva de un profesor universitario de Literatura comparada, aborda el tema de forma minuciosa, deteniéndose en todos aquellos aspectos analizables que ponen en contacto la práctica musical con la práctica poética y alejando los estudios músico-literarios de las metáforas fáciles que conducen a reflexiones vagas e imprecisas.

En septiembre de 1996 se celebran unas jornadas de Literatura comparada en la Universidad París-Sorbonne, organizadas por dos jóvenes comparatistas, Sylvie Ballestra-Puech y Jean-Marc Moura (1999). El coloquio pretende que aquellos comparatistas que no han pasado la cuarentena puedan confrontar su experiencia pedagógica e investigadora, confirmando las nuevas perspectivas que van surgiendo en el dominio de la Literatura comparada. En este ambiente de actualidad y de abertura hacia una diversidad de caminos comparatistas, la conexión entre las artes y la literatura resulta ser uno de los cinco ejes en los que se articulan los temas de dichas jornadas,

siendo los cuatro restantes el estudio del mito en literatura, la estética de la recepción, las imágenes literarias y las cuestiones conjuntas de la enseñanza y la investigación comparatista. Más concretamente, se destacan, por su temática musical, las intervenciones de Marie-Françoise Hamard en el bloque *Arts et littérature* (“Littérature et musique”, pp. 211-229) y de Anna Faivre-Dupaigre en el bloque *Enseignements comparatistes* (“Des études slaves à la perspective músico-littéraire”, pp. 239-247). *Le comparatisme aujourd’hui*, título del volumen que recoge las actas publicadas por la Universidad Charles-de-Gaulle de Lille, presenta pues un conjunto de prácticas y experiencias personales que constituyen las tendencias actuales del territorio comparatista.

En la Universidad de París-Sorbonne, de diciembre de 1996 a junio de 1997, tiene lugar un seminario mensual dedicado al tema *Musique et Littérature* (Brunel y Pistone, 1998). Dicho seminario está organizado por el Centro de investigación en literatura comparada y el Observatorio musical francés, tratándose pues de unas jornadas interdisciplinarias, entre cuyos ponentes se encuentran tanto profesores e investigadores de literatura como de musicología: Pierre Brunel, Danièle Pistone, Christian Doumet, Jean-Louis Backes, Jean-Yves Bosseur, Michelle Biget-Mainfroy, Geneviève Mathon, Pierre-Albert Castanet y Christian Cheyrezy. Las temáticas del seminario se dirigen prácticamente al siglo XX, abordando las figuras de Maderna, Cage, Satie, Ravel, Dusapin, Duras o Duhamel, siendo la intervención de Brunel sobre Beethoven acerca de los aspectos más contemporáneos del compositor. El libreto de ópera, el teatro musical, la poesía sonora, la relación entre la música y su paratexto son algunas de las cuestiones que revelan la valiosa aportación del seminario a la constitución de un espacio común de investigación, un espacio interdisciplinar de reunión entre los estudiosos de la literatura y de la música.

Un nuevo coloquio internacional se desarrolla en la Universidad de París-Sorbonne, del 20 al 22 de marzo de 2000, dedicado a las relaciones entre la música y la literatura. Una vez más, debido al carácter interdisciplinar del tema, las investigaciones presentadas se aproximan al objeto de estudio desde diversos ángulos de análisis, reuniendo entre los participantes a comparatistas, compositores, musicólogos y

especialistas de lenguas y civilizaciones extranjeras. Jean-Jacques Nattiez, Pierre Brunel, Danièle Pistone, Catherine Steinegger, Theo Hirsbrunner, Jean-Yves Bosseur, Michel Sicard, Claude Coste, Pierre Sauvanet, Anita Lavernhe-Grosset y Jean-Louis Backès son algunos de los ponentes. En la publicación que lleva por título *Littérature et musique dans la France contemporaine* (Backès, Coste y Pistone, 2001) se reúnen las diferentes aportaciones acerca de la descripción de la música, la fuga literaria, las resonancias metafóricas en la referencia músico-literaria, las funciones de la música de escena, las interacciones entre la música y la palabra. Por otra parte, los compositores y escritores Sartre, Michel Butor, Alban Berg, Bonnefoy, Mallarmé, Valéry, el grupo de los Seis, Rilke, Michaux y Dusapin, entre otros, también forman parte de las reflexiones, reflejos y resonancias que componen estos estudios interdisciplinares. El conjunto de los estudios muestra la riqueza de las relaciones músico-literarias en el corpus artístico del siglo XX.

Realizando un inciso a propósito de Stéphane Mallarmé, objeto del anterior coloquio, cabría señalar su ensayo poético “La musique et les lettres” (1945), siendo la música una de las preocupaciones de los poetas simbolistas. En este sentido, Caro Valverde (1999) realizó una presentación de la poética de la creación literaria por parte de este escritor, que presta especial interés a la teoría de que el sentido proviene de las resonancias del texto y de las sugerencias que provoca. Asimismo, Caro Valverde y Soto Pallarés (2004) estudian la fuerza creativa del lenguaje en la poética de Mallarmé, planteada como diseminación intertextual de los sentidos de modo semejante al trabajo musical.

Siguiendo con el recorrido comparatista francés, la Universidad de Provenza ha organizado durante cinco años consecutivos en julio, a partir de la iniciativa de Élisabeth Rallo Ditché, en colaboración con Aude Locatelli y Éric Lecler, una universidad de verano europea denominada “Rencontres Sainte Cecile”. Las sesiones de cada año iban dirigidas a un tema en concreto: en 2004, “Citations musicales en littérature, citations littéraires en musique”; en 2005, “Théâtre et opéra”; en 2006, “Présence des dieux à l’opéra”; en 2007, “Du parlé au chanté”; y en 2008, “L’image musicale”. Los participantes no presentaban sus comunicaciones, no se trataba de un

coloquio, sino de unas semanas de estudios, en la que estos debían redactar una contribución según la problemática propuesta cada año, guiados y asistidos por unos coordinadores desde la elección del tema hasta la relectura de los textos. Los participantes tuvieron la oportunidad de presenciar las conferencias y seminarios de Pierre Brunel, Jean Molino, Jean-Jacques Nattiez, Jacqueline Waerber, Alain Germain, John Neubauer y Gérard Denizeau, entre otros. Asimismo, la coincidencia con el Festival de arte lírico de Aix-en-Provence permitía la oportunidad de acudir por la tarde a los espectáculos. Finalmente, los trabajos de investigación resultantes fueron reunidos bajo la dirección de Aude Locatelli, profesora de Literatura general y comparada, en el volumen *Musique et littérature. Rencontres Sainte Cécile* (2011).

Por último, en el terreno español, se señala la postura de Claudio Guillén en su obra *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada (Ayer y hoy)* cuando aborda la cuestión en el apartado “Pintura, música, literatura” (2005, pp. 124-132). Guillén se plantea dos cuestiones: “el estudio de las relaciones entre la literatura y las demás artes ¿desemboca en el comparatismo literario propiamente dicho, objeto del presente libro, integrándose en él?” (p. 124) y “la comparación de las artes entre sí, o mejor dicho de las obras de arte, ¿constituye un campo de investigación especial?” (p. 127). Con respecto a la primera, el autor comenta que sí, siempre que la literatura sea el centro de gravedad del estudio, aludiendo al “poligenismo” o multitud de orígenes, característico del fenómeno literario. La respuesta a la segunda pregunta es un sí rotundo y se refiere a las disciplinas de la Estética o la Teoría del Arte, la Semiología, la teoría de la comunicación, la historia de la crítica o de la Poética.

Son numerosos los estudios que en últimos años se han dirigido al estudio de la comparación de las artes desde la disciplina literaria. Se pueden seguir mencionando un gran número de ellos: *Litterature et musique. Contribution à une orientation théorique: 1970-1985* (1987) de Isabelle Piette, las actas del coloquio *Yves Bonnefoy. Poésie, peinture, musique* (1995) reunidas por Michèle Finck, *Les arpèges composés* (1997) de Pierre Brunel, *Musique et littérature au XVIII^e siècle* (1998) de Belinda Cannone, *Música y escritura en Alejo Carpentier* de Rubio Navarro (1999), *Littérature et musique au XX^e siècle* (2001) de Aude Locatelli, *Musiques de roman. Proust, Mann, Joyce*

(2003) de Hoa Hoi Vuong, *La chanson poétique du XIX^e siècle. Origine, statut et formes* de Brigitte Buffard-Moret (2006), *Les écrivains à l'écoute de la musique* (2006) del coordinador Charles Mazouer, *Las músicas de Cortázar* (2006) de José Vicente Peiró, *Cervantes: Música y Poesía. El hecho musical en el pensamiento lírico cervantino* (2007) y *Loco, trovador y cortesano. Bases materiales de la expresión musical en Cervantes* (2009) de Juan José Pastor Comín, "Littérature et musique: points d'achoppement et de rencontre" de Aude Locatelli y Julie-Anne Delpy (2009). Finalmente, realizado este recorrido histórico por las diferentes investigaciones de los comparatistas europeos, se comprueba que el análisis de la literatura con las artes y, más concretamente, con la música, ha encontrado un lugar de estudio en el campo de la Literatura comparada.

2.2. TIPOS DE COMPARACIONES EN LAS ARTES

Siguiendo la clasificación realizada por Franz Schmitt-von Mühlentfels (1984), se van a detallar, a continuación, las diferentes perspectivas desde las que se puede acceder a la investigación de las relaciones de la literatura con las artes: comparación de estilos, comparación tematólogica, talentos dobles, transposición formal y temática, y formas mixtas.

2.2.1. Comparación de estilos

La expresión "iluminación recíproca de las artes", con la que Weisstein da título a su capítulo sobre la relación de la literatura con las artes, tiene su origen en Oskar Walzel, como ya se ha comentado, quien, acogiéndose a la postura analista de Wölfflin, limita con este rótulo la conexión de las artes a un campo parcial de la comparación: las similitudes de estructura o estilo. Por tanto, el principio de esta ida debe remontarse a la obra *Conceptos fundamentales de la historia del arte* de 1915 de Wölfflin, en la que a partir de cinco pares de conceptos (lineal-pictórico, superficial-profundo, forma cerrada-

forma abierta, plural-unitario, claridad absoluta-claridad relativa) se comparan obras de arte renacentistas y barrocas.

Posteriormente, Walzel traspuso estas categorías de la disciplina artística a la literaria en el artículo “El arte arquitectónico dramático de Shakespeare” (1917), en la conferencia “Iluminación recíproca de las artes” (1917) y en un capítulo de su libro *Contenido y figura en la obra de arte del poeta* (1923), también titulado “Iluminación recíproca de las artes”. La dirección comparativa propuesta por Walzel se refleja perfectamente en la siguiente pregunta planteada en su conferencia: “¿Es adecuado tener en cuenta en la exploración de la configuración artística de obras, constantes características típicas que resultan de la comprobación de posibilidades artísticas de configuración de otro arte?” (Walzel, 1917, citado en Mühlenfels, 1984, p. 171).

Además de Walzel, hubo otros teóricos que se dedicaron a encontrar paralelos de estilo entre la literatura y las artes plásticas: *Four Stages of Renaissance Styl* (1955) de W. Sypher, *Literature throug Art: A New Approach to French Literature* (1952) de H. Hatzfeld, *Mnemosyne: The Parallel between Literature and the Visual Arts* (1970) de M. Praz. Sin embargo, la crítica reprochó que estos trabajos eran una caza de analogías entre obras de un mismo estilo, es decir, una serie de apreciaciones vagas y no fundamentadas científicamente, que no permitían llevar las ideas de Walzel al nivel de un método serio, riguroso y científico.

Con el objeto de alentar este negativo panorama, Mühlenfels termina comentando la obra *Estructuras del Manierismo en la literatura y en las artes plásticas* (1977) de Drost, como ejemplo en el que el método de la “iluminación recíproca de las artes” podría ser válido, pues en él se muestran características estructurales precisadas con exactitud de obras artísticas en determinados estilos. Este tipo de comparación “puede tener pues un futuro serio, pese a su pasado en parte poco serio” (Mühlenfels, 1984, p. 174).

Sin duda, la historia del arte y de la música procuran al crítico literario una rica información estilística con la que poder analizar e interpretar las obras literarias.

Además, los nombres de la mayoría de los estilos provienen de este ámbito extraliterario, siendo necesario para su comprensión el conocimiento de las obras de arte características de estos estilos.

2.2.2. Comparación tematólogica

A lo largo de la historia se encuentran temas que han gozado de gran fortuna en los distintos lenguajes artísticos, sufriendo constantes re-creaciones. El tema de don Juan o el tema de don Quijote, por ejemplo, han sido objeto de obras tanto literarias como musicales, si únicamente nos centramos en la comparación literario-musical que interesa a esta tesis doctoral. Utilizando la terminología del fenómeno intertextual que se comenta en un apartado siguiente, se puede señalar que un mismo subtexto ha sido reelaborado en varios intertextos. Mühlenfels cita como ejemplos de estudios incluidos en este tipo de comparación la obra *Studies in Iconology* (1939) de Panofsky, el trabajo de Stammler (1962) sobre diferentes materias y motivos en versiones literarias y pictóricas de la Edad Media, la investigación de Anton (1967) acerca de la pervivencia del tema del robo de Proserpina en la literatura y las artes plásticas, así como una de sus publicaciones sobre el tema de *Pyramus und Thisbe* (1972) en sus versiones literarias, pictóricas y musicales.

A continuación, con el objeto de mostrar la realidad de conexión temática entre los creadores, se mencionan algunos de los temas que han dado lugar a diferentes versiones literarias y musicales, cuyo estudio se podría encuadrar en esta modalidad de la Literatura comparada:

- El tema de Don Quijote: Cervantes, Richard Strauss, Massenet, Cristóbal Halffter, Ravel, Falla, Robert Gerhard.
- El tema de Don Juan: Zorrilla, Molière, Tirso de Molina, Mozart, Richard Strauss.
- El tema de Romeo y Julieta: Shakespeare, Prokofiev, Tchaikovsky.
- El tema de Fausto: Goethe, Gounod, Liszt.
- El tema de Macbeth: Shakespeare, Richard Strauss, Shostakovich, Verdi.

2.2.3. Talentos dobles

Kurt Wais expone su teoría acerca de la comparación de las artes a través de la noción de los “talentos dobles”, creadores que se expresan, además de literaria, plástica o musicalmente. La *Simbiosis de las artes* (enunciado que da título a su libro de 1936) ha de buscarse en el mismo proceso de creación: “Es difícilmente comprensible por qué las investigaciones de la convivencia de las artes no comienzan aquí, en la unión personal en el creador, en el devenir de la obra de arte” (Wais, 1936, citado en Mühlenfels, 1984, p. 176).

El estudio de estos “talentos dobles” (Miguel Ángel, Blake, Hoffmann, Wagner, Rossetti, García Lorca) informaría sobre los fundamentos comunes estructurales de las artes. Así, según Wais, las acuarelas y los poemas de Blake poseen similares características, al igual que ocurre con los dibujos y poemas de Tackeray. Sin embargo, lejos de ser un fenómeno objetivo y consolidado como método de análisis riguroso, se trata de un tipo de comparación que frecuentemente conduce a diferentes interpretaciones según autores.

En este sentido, Weisstein resalta la dificultad de valorar la participación de las distintas artes en un mismo creador: “¿Qué relación existe entre el Miguel Ángel escultor y el Miguel Ángel poeta? ¿Hasta qué punto son plásticos los dramas de Ernst Barlach, musicales las narraciones de Hoffmann y ‘gráfica’ o pictórica la novela de Kubin, *Die andere Seite?*” (1975, p. 311). Wellek y Warren se muestran realmente escépticos al tratar la cuestión, señalando, por ejemplo, que “En cuanto a estructura y calidad no son comparables los *Sonetos* de Miguel Ángel con su escultura y sus cuadros, aunque en todos ellos pueden encontrarse las mismas ideas neoplatónicas y algunas semejanzas psicológicas” (1979, p.154). Por último, Mühlenfels considera que el fenómeno de los talentos dobles no supone unos resultados significativos o relevantes en el terreno comparativo de la literatura con las artes: “En mi opinión, las especulaciones de sicología de la creación sobre la unión personal de poeta y compositor (o pintor) no aportan ninguna ganancia de conocimiento digna de mencionar con respecto a las relaciones recíprocas de las artes” (Mühlenfels, 1984, p. 177).

2.2.4. Transposición formal y temática

Las investigaciones acerca de la forma y estructura de las obras literarias revelan, en ocasiones, cierto parentesco con formas musicales establecidas en el mundo musical (sonata, sinfonía, fuga o contrapunto...). La “transposición de formas musicales a obras literarias”, según la terminología de Mühlenfels (1984), constituye un apartado analítico habitualmente estudiado en la comparación de las artes. Se trata de un tipo de análisis que requiere un cierto conocimiento de la forma musical, de los diferentes y variados elementos estructurales de la música; en definitiva, se señala la necesaria competencia del crítico en la teoría musical de las formas. No basta con realizar aproximaciones comparativas acerca de las técnicas compositivas de la sonata o la fuga, hecho frecuente del que se lamenta Mühlenfels, sino que estos estudios deben demostrar la intención del autor de copiar una forma musical en su obra literaria.

Mühlenfels señala en esta línea algunas investigaciones. En cuanto a la forma de la fuga, menciona el trabajo de H. Petri de 1964 sobre *Fuga de la muerte* de Celan. En lo que respecta a la forma sonata, también se encuentra el estudio de Petri acerca de *Tonio Kröger* de Th. Mann y el análisis de Th. Ziolkowski de 1965 acerca de la novela *El lobo estepario* de Hesse. Respecto a esta última, Hesse caracterizó su novela como imitación de la forma sonata. Ziolkowski encuentra la forma sonata ABA en la sección introductoria de la novela, siendo las restantes dos partes otros movimientos de la sonata. La interpretación de Ziolkowski revalorizó la novela, que sorprendió al principio a sus lectores debido a su estructura.

Jean-Jacques Nattiez (2002, pp. 119-127) analiza la novela *Prochain épisode* de Hubert Aquin de 1965 según la estructura musical de la fuga. Según indica Nattiez, el autor mismo de la novela le desveló que la estructura de su obra seguía el plan de una fuga de Bach. Así, el semiólogo musical divide los dieciocho capítulos de *Prochain épisode* en tres secciones musicales, a lo largo de las cuales logra encontrar el juego contrapuntístico del sujeto, el contrasujeto y la respuesta de la fuga: capítulo I-III (exposición), capítulos IV-XVI (desarrollo) y capítulos XVII-XVIII (estrecho final).

Más recientemente, J.M. González Martínez (2006, p. 19) plantea “si realmente es posible la estructura subyacente común entre las formas literarias o lingüísticas y las formas musicales, y si hay una coincidencia efectiva entre las estrategias discursivas de ambos ámbitos”. Para ello, comenta numerosos ejemplos que permiten lecturas musicales de formas literarias y lecturas literarias de formas musicales.

A continuación, se comenta la obra musical *Omaggio a Joyce* (1958) de Luciano Berio, de especial importancia en la definición de la homología formal. De la colaboración entre el compositor Luciano Berio, director del estudio de fonología musical de la RAI de Milán, y Umberto Eco, quien trabajaba en aquella época también en la RAI, nació un experimento sonoro, una especie de transmisión radiofónica de cuarenta minutos de duración, basada en el *Ulises* de James Joyce.

La obra comenzaba con la lectura en tres idiomas (en inglés, en la versión francesa y en la italiana) del capítulo once del *Ulises*, “Las Sirenas”. Más tarde, debido a que en la obra literaria se especificaba que este capítulo tenía la estructura de *fuga per canonem*, Berio organizó estas recitaciones grabadas en forma de fuga canónica: primero inglés sobre inglés, después inglés sobre francés y así sucesivamente. En la última versión, solo se sirve Berio del texto inglés, leído por Cathy Berberian, mezclado con algunos fonemas. Esta obra nos muestra el ejemplo de cómo un texto literario, que se ha servido de una indicación musical para su configuración (*fuga per canonem*), es utilizado como base de una composición musical:

Forma musical → estructura de la obra literaria → composición musical

Aparte de la transposición formal comentada, también se señala la transposición de elementos temáticos entre las diferentes artes, que plantea menos dificultades en la investigación que la transposición formal. En este segundo tipo, se analizan las presentaciones literarias de obras musicales o plásticas, es decir, la descripción en un texto literario de un fragmento musical, cuadro, escultura o edificio, ya sean reales o ficticios.

En el caso de la música, Scher acuña el término de “música verbal” para los textos que comentan ciertas composiciones musicales, como sucede con la ópera *Tristán e Isolda* de Wagner en las novelas *El triunfo de la muerte* de D’Annunzio y *Tristán* de Thomas Mann, que relatan una similar escena de una pareja en la que la mujer toca en el piano la reducción de la conocida ópera. La investigación de Koppen (1973) sobre estas obras muestra cómo los escritores describen el efecto de la música en la pareja.

En cuanto a las artes plásticas, Mühlenfels señala la obra de Hagstrum (1958) sobre la influencia de la pintura en la poesía de Pope, comentando que no resulta muy apropiado su método por la falta de precisión al establecer las influencias entre las artes. En *Arquitectura inventada* (1971), Goebel trata las descripciones ficticias que la literatura ofrece de las artes plásticas y la música. Por otra parte, Kranz adopta el concepto de “poema-imagen” al referirse a los versos que tratan de un cuadro, una escultura o un dibujo en su obra *El poema-imagen en Europa* (1973). Esta modalidad comparativa trata de analizar las relaciones entre la obra plástica y la poética, interpretando qué elementos de la obra plástica han sido transpuestos al texto literario.

2.2.5. Formas mixtas

La pureza de las artes sostenida por las teorías clásicas y clasicistas desde Horacio hasta Lessing ha sido acogida de forma minoritaria, teniendo lugar en períodos de tiempo muy concretos; por el contrario, la concepción barroco-romántico-moderna considera la mezcla de las artes como una síntesis superior. El estudio de las obras en las que se fusionan varias artes (ópera, oratorio, canción, cine, ballet, emblema, historia en imágenes-cómic) resulta ser un importante objetivo en el terreno de las relaciones recíprocas de las artes. Según Mühlenfels, se trata del tipo comparativo más provechoso de este ámbito limítrofe de la Literatura comparada, frente a la comparación de los estilos, frente a las investigaciones tematólogicas, frente al estudio de los talentos dobles y frente al análisis de la transposición de elementos formales y temáticos.

Sin embargo, el campo de estas formas mixtas en las que la literatura se reúne junto a otra u otras artes no ha sido apenas tratado por la ciencia literaria, debido principalmente a dos motivos. En primer lugar, en el caso de formas literario-musicales, se puede señalar la no exclusividad y supuesta inferioridad de la literatura en estas obras (letras de canciones, libretos de óperas...), factor que no atrae a los críticos. En segundo lugar, el crítico literario no dispone de la suficiente competencia musicológica o artística para abordar estas creaciones con el rigor necesario que los estudios requieren. Así, por ejemplo, ha sido la Musicología la ciencia que se ha ocupado del género de la ópera o del *lied*, pese a su componente textual analizable desde un punto de vista literario.

En este sentido, Mühlentfels (1984, p. 183) señala el insignificante tratamiento que reciben los textos que son interpretados por críticos no especializados. Para ello, menciona como ejemplo el libro del musicólogo Th. Georgiades de 1967, quien, al analizar los *lieder* de Schubert, realiza un estudio literario basado tan solo en aspectos métricos. Por lo tanto, todo análisis de este tipo que pretenda ser científico y riguroso en sus diferentes campos artísticos, debe demandar una “sintetización de las categorías científico-literarias y musicológicas que corresponda a la unión de música y lenguaje en la canción artística”, tal y como comenta E. Busse en la *Recepción de Eichendorff en el canto artístico* de 1975.

Una publicación reciente que merece atención por el tratamiento especializado concedido a un tipo de forma mixta es el volumen de textos reunidos por Anne-Madeleine Goulet y Laura Naudeix titulado *La fabrique des paroles de musique en France à l'âge classique* (2010). El campo de investigación de Goulet se sitúa en la frontera de la literatura, la musicología y la historia de las ideas, y se dirige al estudio del teatro, la poesía y la música del siglo XVII. Por su parte, Naudeix es profesora de literatura e historia del teatro, siendo su especialidad la ópera francesa de los siglos XVII y XVIII. Las disciplinas de las editoras, así como del resto de autores de los textos que componen la obra, comparten la dualidad música-literatura necesaria en una investigación de este tipo: Historia de la literatura, Musicología, Lingüística, Estilística.

Las diferentes secciones en que se encuentra dividida la obra dan cuenta del estudio de la doble vertiente. Así, la primera parte, “Poésie et paroles de musique”, incluye los apartados “Contextes” y “L’atelier du poète” y la segunda parte, “Les modalités de la mise en musique” se compone de “La prosodie” y de “Incidences de la musique sur le texte”. El volumen se centra en la producción literaria del período clásico de los textos destinados a ser puestos en música (*paroles de musique*), así como a la evolución de los géneros de la época, salmos, arias, libretos de ópera. Por último, el trabajo va dirigido tanto a musicólogos como a historiadores de la literatura, siendo un ejemplo de investigación sobre la conexión entre los lenguajes artísticos que responde con precisión terminológica y científica a las dificultades que el análisis de las formas mixtas plantea.

3. INTERTEXTUALIDAD

3.1. LA HISTORIA DEL TÉRMINO

El origen de este concepto hay que buscarlo en la teoría de Bajtin (1981) del discurso dialógico. El lenguaje, según Bajtin, es polifónico por naturaleza, en todo enunciado está presente la voz ajena; el lenguaje pertenece a una entidad colectiva, no somos propietarios de las voces que utilizamos al hablar. El hombre es pues un ser dialógico, inconcebible sin el otro. Así, la dialogía se refiere a la relación de voces propias y ajenas, individuales y colectivas.

Siguiendo a Ponzio (1998), la relación con la palabra ajena es triangular, ya que al hablar se establece una conexión entre el hablante, aquel de quien este toma la palabra y el destinatario que recibe la palabra del hablante. Se observa, pues, que es en estas “voces ajenas” o “voces enmarcadas”, es decir, en la reproducción del texto ajeno en la producción de otro nuevo texto-marco, donde está el origen de la intertextualidad.

Posteriormente, fue Julia Kristeva quien en 1967, a partir del dialogismo de Bajtin, forjó el término de “intertextualidad” para referirse a la configuración del texto literario mediante voces o palabras ajenas:

Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de *intertextualidad*, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble (Kristeva, 1978, p. 190).

Roland Barthes, en 1968, separa el concepto de intertexto de la antigua noción de fuente o influencias, y sostiene lo siguiente:

Tout texte est un *intertexte*; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variable, sous des formes plus o moins reconnaissables; les textes de la culture antérieur et ceux de la culture environnante; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. Passent dans le texte, distribués en lui, des morceaux de codes, des formules, des modèles rythmiques, des fragments de langages sociaux, etc., car il y a toujours du langage avant le texte et autour de lui. L'intertextualité, condition de tout texte, quel qu'il soit, ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d'influences; l'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement réparable, des citations inconscientes au automatiques, donnés sans guillemets⁴ (Barthes, citado en Martínez Fernández, 2001, p. 58).

La postura de Barthes ha sido criticada por teóricos posteriores, pues, entre otros aspectos, mezcla dos conceptos distintos: texto y código.

Otro importante trabajo es la obra *Palimpsestes. La littérature au second degré* (1982) de Genette. El título del libro adopta, como metáfora de la intertextualidad, la imagen del palimpsesto, un manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente (“Un palimpseste est un parchemin dont on a gratté la première inscription pour en tracer une autre, qui ne la cache pas tout à fait, en sorte qu'on peut y lire, par transparence, l'ancien sous le nouveau”). Para este teórico, el objeto de la poética, en lugar del “texto”, va a ser la “transtextualidad” (entendida esta como trascendencia textual del texto). Señala así cinco tipos de relaciones transtextuales:

⁴ Todo texto es un *intertexto*; otros textos están presentes en él, a niveles variables, bajo formas más o menos reconocibles; los textos de la cultura anterior y los de la cultura que lo rodean; todo texto es un tejido nuevo de citas anteriores. Pasan al texto, redistribuidos en él, partes de códigos, fórmulas, modelos rítmicos, fragmentos de lenguas sociales, etc., pues siempre existe el lenguaje antes del texto y a su alrededor. La intertextualidad, condición de todo texto, sea el que fuere, no se reduce evidentemente, a un problema de fuentes o de influencias; el intertexto es un campo general de fórmulas anónimas, cuyo origen es difícilmente reconocible, de citas inconscientes o automáticas, no puestas entre comillas.

1. Intertextualidad: la relación de co-presencia entre dos o más textos, es decir, la presencia efectiva de un texto en otro. La forma más explícita y literal de este tipo es la cita; la forma literal y no declarado, el plagio; la forma menos explícita y menos literal, la alusión.
2. Paratextualidad: la relación del texto con un paratexto (título, subtítulo, prefacio, notas a pie de página, epígrafes, ilustraciones, autógrafos).
3. Metatextualidad: la relación de un texto con otro que habla de él, que lo comenta. Se trata de una relación crítica.
4. Hipertextualidad: la relación que une un texto anterior A (hipotexto) a un texto posterior B (hipertexto), del cual deriva por transformación, pero no por comentario.
5. Architextualidad: la relación de un texto con la categoría a la que pertenece (tipos de discurso, modos de enunciación, géneros literarios).

Se observa que dentro de esta clasificación, la intertextualidad, manifestada por medio de citas, plagios y alusiones, mantiene una importante conexión con la hipertextualidad, reservada para la relación que se da entre un texto anterior (hipotexto) que se inserta transformado en otro posterior (hipertexto).

A partir sobre todo de Genette, se pueden referir dos usos del concepto de “intertextualidad”. Una definición más amplia se asociaría con las ideas de Kristeva y Barthes, entendiendo el texto como suma de otros textos, como repetición de lo “*dejà dit*”. Por otra parte, habría una intertextualidad más específica que trataría las citas, los préstamos y las alusiones concretas. El primer concepto estaría reflejado en todos los tipos de transtextualidad expuestos por Genette, mientras que el segundo sería el primer tipo, la intertextualidad.

En este sentido, Kristeva, Barthes y Genette, entre otros, pertenecieron al grupo *Tel Quel*, grupo de intelectuales del París de los años 60 que generaron teoría intertextual porque deseaban crear un concierto interdisciplinar entre las nuevas tendencias culturales (antropología estructural, música serial, psicoanálisis lacaniano, crítica textual...). La revista interdisciplinar *Tel Quel* surgió, pues, de esta iniciativa en

las ediciones Du Seuil, que posteriormente publicaría en forma de libro la *Théorie d'Ensemble* (1968). Caro Valverde, cuya tesis doctoral *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)* recoge el concepto de la intertextualidad como idea fundamental, señala al respecto que estos autores “transformaron los avances científicos de la lingüística estructural en una nueva teoría centrada en las prácticas significantes de los lenguajes con la sabia elección del discurso literario como centro de estudio, ya que concebían el ‘estilo’ no como simple ornato del pensamiento del autor sino como un trabajo textual sobre el lenguaje cuyos resultados, imprevisibles, generan sentido” (2006a, p. 134).

Por su parte, Rifaterre (1979) aborda el problema de la intertextualidad desde la perspectiva de la recepción de la obra literaria. La competencia literaria del lector es fundamental en la interpretación del texto, pues es el lector, a través del proceso de la lectura, el que debe actualizar y reescribir lo reflejado por el texto.

Claudio Guillén (2005, pp. 287-302) ha resaltado la utilidad del concepto de intertextualidad en el campo de la Literatura comparada, aunque también ha reflejado los aspectos negativos que este plantea. En primer lugar, se refiere al absolutismo teórico, al “carácter autoritario y monolítico” de las posturas de Kristeva y Barthes. En segundo lugar, afirma que si se lleva el concepto a la generalidad y al anonimato, como dijo Barthes, se puede caer en la vaguedad y en lo ilimitado de los estudios de fuentes e influencias, que el comparatismo pretende evitar.

Finalmente, el término ha sido tratado por numerosos estudiosos, que le han ido asignando su particular definición, limitación y clasificación. Actualmente, se utiliza de forma abusiva y no con toda la precisión crítica que sería necesaria para su eficacia operativa.

3.2. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO

Todorov indicó que la intertextualidad debe ser estudiada como una aplicación puntual, ya que, de lo contrario, “a fuerza de verla en todos los sitios se corre el riesgo de hacerla pasar del rango de recurso conceptual al de lugar común” (Todorov, citado en Mendoza, 1994, p. 60). A continuación, con el fin de concretar el concepto de “intertextualidad”, así como el de “intertexto”, se van a seguir las ideas expuestas por Martínez Fernández (2001) que culminan en su propia clasificación de los diferentes tipos de intertextualidad.

Plett (1993) definió el “intertexto” como “un texto entre otros textos”, ajustándose a la etimología del término. Según este, por tanto, “todos los intertextos son textos”, lo que no supone la ecuación inversa de Barthes de que “todo texto es un intertexto”, ya que si fueran equivalentes no tendríamos por qué diferenciarlos. Así, al distinguirlos, Pett atribuye una serie de características al texto, como la autonomía, la delimitación y la coherencia, que el intertexto, por su parte, no posee.

Segre (1985) pretende evitar un amplio tratamiento del concepto de la intertextualidad, que llevase a la ineficacia del término en la crítica. Para ello, se interesa por aquellos casos particulares en los que se observa la presencia de textos anteriores en otro dado, diferenciando la “plurivocidad” de Bajtin de la “intertextualidad”: si la plurivocidad o polifonía se dirige hacia la variedad de sociolectos y orientaciones ideológicas, la intertextualidad presenta las líneas de filiación cultural del texto; si la plurivocidad se refiere a los registros y a los lenguajes de grupo, la intertextualidad revela la diversidad del lenguaje literario y los estilos individuales.

Con el objeto de definir el mecanismo intertextual con una absoluta precisión que demostrara su eficacia operativa, algunos estudiosos han realizado fórmulas cuasi matemáticas. Así, Pérez Firmat (1978) propuso que el texto (T) es igual al intertexto

(IT) más el exotexto (ET), siendo este último el marco en el que se inserta el intertexto, es decir, el texto que queda cuando se quita el intertexto, que no es el texto completo T:

$$T = IT + ET$$

Más tarde, Gutiérrez Estupiñán (1992) elaboró un esquema más detallado (figura II.11):

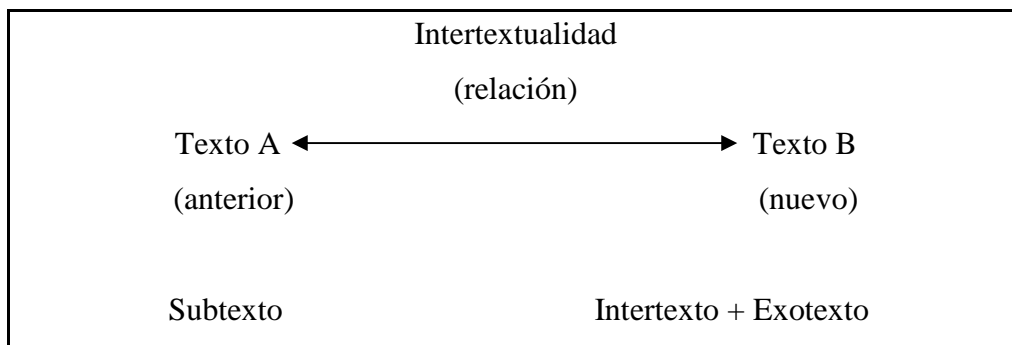


Figura II.11. Esquema del mecanismo intertextual según Estupiñán.
 Fuente: Estupiñán (1992, citado en Martínez Fernández, 2001, p. 77)

El texto A es el texto procedente de la tradición, del cual se extrae un fragmento (el subtexto). Este subtexto se convierte en el intertexto del nuevo texto o texto B. Finalmente, intertexto y exotexto configuran el texto nuevo.

Por último, se señala la fórmula de Quintana Docio (1992), en donde la relación de intertextualidad se produce entre el subtexto de A y el nuevo texto B (figura II.12):

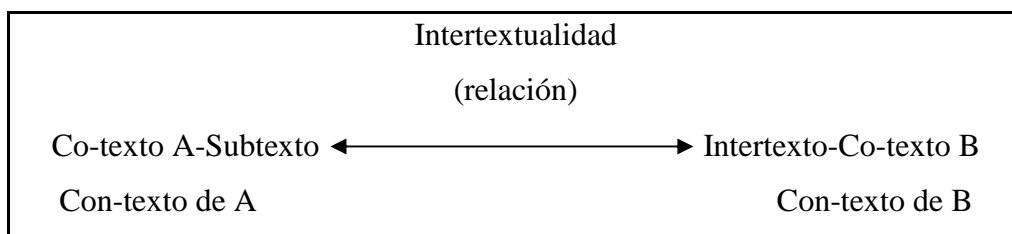


Figura II.12. Esquema del mecanismo intertextual según Quintana Docio.
 Fuente: Quintana Docio (1992, citado en Martínez Fernández, 2001, p. 78)

Martínez Fernández comenta la diversidad tipológica de la intertextualidad según autores (Gennette, Claudio Guillén, Plett, Pavlicic) y la falta de una delimitación concisa de esta. Afirma que “el concepto empieza a servir para todo y parece necesario trazar líneas de fuerza, ejes o coordenadas precisas” (2001, p. 80). De esta manera, propone un esquema, partiendo de Quintana Docio, que se comenta a continuación:

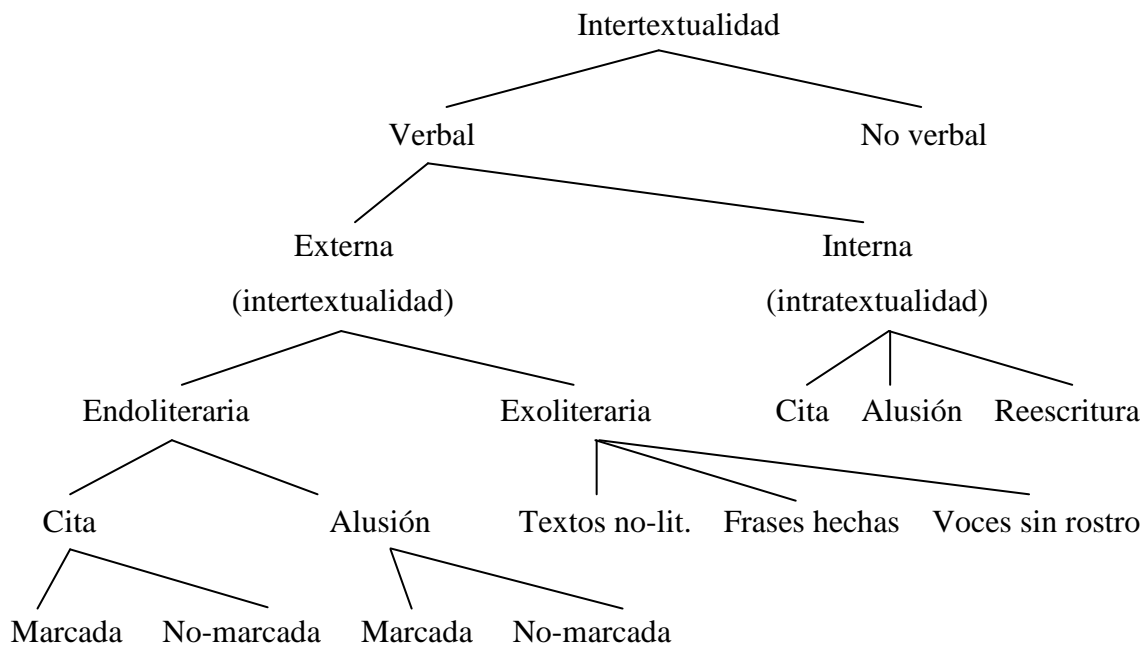


Figura II.13. Clasificación tipológica de la intertextualidad.

Fuente: Martínez Fernández (2001, p. 81)

La intertextualidad verbal se ramifica en externa (intertextualidad) e interna (intratextualidad). La intertextualidad externa es la producida al relacionar textos de diferentes autores, mientras que la interna conecta textos del mismo autor. Según la terminología de Quintana Docio, se trataría de “intertextualidad heteroautorial” frente a “homoautorial”. Además, se habla de intertextualidad endoliteraria e intertextualidad exoliteraria, dependiendo de la naturaleza del subtexto. La intertextualidad endoliteraria se divide en cita y alusión, explícitas (marcadas) o no. La intertextualidad exoliteraria se clasifica en textos no literarios, frases hechas y voces sin rostro.

Para ejemplificar estos niveles, se va a utilizar la obra coral *Romancero gitano* Op. 152, de Mario Castelnuovo-Tedesco. En primer lugar, se trata de una intertextualidad verbal, ya que el subtexto remite a una obra de Federico García Lorca. El mecanismo intertextual afecta a obras de diferentes autores (Castelnuovo-Tedesco y Lorca), por lo que se da una intertextualidad externa. Se descubre una relación endoliteraria, debido a la naturaleza literaria del subtexto. Además, se trata de una cita explícitamente marcada en la propia partitura.

3.3. TIPOS DE RELACIONES INTERTEXTUALES LITERARIO-MUSICALES

El tema de la intertextualidad aplicado a las artes en relación con la literatura, y no solo a la literatura en relación con la literatura, ha sido tratado por algunos teóricos. En este sentido, se apunta la obra *L'intertextualité lyrique* de Ury-Petes (2010) sobre las influencias literarias y cinematográficas en la canción, y el apartado "L'intersémiotique des arts" de Anne Claire Gignoux (2005) en su libro *Initiation à l'intertextualité*, con numerosos ejemplos en el campo de las artes en conexión con la literatura.

A continuación, dando prioridad al binomio artístico que interesa en esta tesis doctoral, se exponen ciertas relaciones intertextuales que mantienen las creaciones musicales con las literarias, a través de una intertextualidad exoliteraria cuyo subtexto no es una obra literaria, la referencia explícita o implícita al subtexto escogido por el creador y, por último, el recurso al paratexto.

3.3.1. Intertextualidad exoliteraria: textos no-literarios

Siguiendo la clasificación realizada por Martínez Fernández, se comenta el tipo de intertextualidad exoliteraria acuñada bajo el enunciado de textos no-literarios. Los subtextos que configuran este grupo son las plegarias religiosas, los anuncios

publicitarios, los prospectos médicos, los recetarios de cocina, la prensa escrita, los ensayos, los tratados técnicos y científicos, pero también las canciones. Son subtextos no-literarios que se convierten en intertextos literarios, poetizándose al ser insertados en un contexto literario, alejado de su original función o utilidad.

En este sentido, Martínez Fernández se refiere al poema “Conchita Piquer” de Vázquez Montalbán, donde encontramos letras de las canciones de la cantante y del himno requeté. También Benjamín Prado (citado en Martínez Fernández, 2001, p. 178) inserta en un poema la letra de una canción, sirviéndose del *verbum dicendi* “dice” para introducirla de forma explícita:

Y como dice
 Delmore Schwartz en una canción de Lou Reed, en nuestros
 sueños comienzan nuestras responsabilidades.
 [...]
 Y Lou Reed también dice
 que si cierras la puerta
 tal vez la noche dure para siempre.

3.3.2. Intertextos marcados y no-marcados

Los intertextos marcados son aquellos que aparecen explícitamente ante el receptor. Se sirven de marcadores convencionales, como epígrafes, notas al pie, cursivas, comillas, para indicar y explicar su procedencia al receptor, quien puede, por tanto, reconocerlos fácilmente.

Por el contrario, los intertextos no-marcados o implícitos no presentan ningún rasgo manifiesto que los identifique como cita. Es aquí donde entra en juego la competencia del lector u oyente, ya que el reconocimiento del mecanismo intertextual va a depender por completo de ella.

Se comenta el ejemplo de la canción insertada por Federico García Lorca en *Mariana Pineda*, al final de la escena octava de la segunda estampa (García Lorca, 1954, pp. 756-757). Se trata de la canción del “Contrabandista”, cuyo autor es Manuel

García, creador de la escuela belcantista española. En este caso, se observa cómo la autoría de la canción es expresada por Lorca en su obra teatral de manera explícita, siendo advertida la intertextualidad por el lector sin ningún problema, al mostrarse en forma de intertexto marcado.

(Se sienta y empieza a cantar la canción del “Contrabandista”, original de Manuel García; 1808.)

Yo que soy contrabandista
y campo por mis respetos
a todos los desafío
pues a nadie tengo miedo.
¡Ay! ¡Ay!
¡Ay muchachos! ¡Ay muchachas!
¿Quién me compra hilo negro?
Mi caballo está rendido
¡y yo me muero de sueño!
¡Ay!
¡Ay! Que la ronda ya viene
y se empezó el tiroteo.
¡Ay! ¡Ay! Caballito mío,
caballo mío, careto.
¡Ay!
¡Ay! Caballo, ve ligero.
¡Ay! Caballo, que me muero.
¡Ay!

En cuanto al intertexto no-marcado, se analiza un ejemplo musical con hipotexto también musical: el primer movimiento de la segunda sonata para piano de Charles (1921), titulada *Concord, Massachussets, 1840-1860*. Se trata de una obra enmarcada en la corriente experimentalista americana del siglo XX, en la que su autor ha utilizado el procedimiento compositivo de la cita o “collage”. A lo largo de su audición, se puede comprobar que el texto A o texto perteneciente a la tradición es la 5ª Sinfonía de Beethoven y que el correspondiente subtexto lo conformarían las cuatro primeras notas del movimiento inicial, el conocido tema de la llamada del destino. Este subtexto, al ser insertado como intertexto en la sonata de Ives, en un nuevo contexto musical e histórico-temporal, se ha recontextualizado, adquiriendo valores nuevos.

Charles Ives no ha indicado sobre la partitura, en ninguna de las apariciones de la reelaboración del motivo, la procedencia de su fuente, por lo que se trata de un tipo

de intertexto no-marcado. Este fenómeno, pues, no es reconocible por cualquier oyente, sino tan solo por un oyente poseedor de una aceptable competencia musical. No solo es preciso el “conocimiento” de la famosa sinfonía de Beethoven, sino también el “reconocimiento” de esta en la sonata, pues el tema beethoveniano ha sufrido elaboraciones de tipo tonal, modal, dinámico y textural, no presentándose de forma literal.

En el caso de que no se perciba la cita, el texto, ya sea musical o literario, no conseguiría su propósito, es decir, el diálogo entre la tradición y el nuevo texto resultante. Se podría decir que el fenómeno de la intertextualidad no existiría como tal desde el momento en que no hay ningún receptor capaz de advertir la relación.

En ocasiones, no será imprescindible su reconocimiento para la comprensión global y general de la obra, ya que la relación intertextual ocuparía una mínima parte; aunque, sin duda, esta sección no resultará todo lo significativa que el autor pretendió, perdiéndose parte de su significado. Sin embargo, otras veces, la comprensión del mecanismo intertextual será necesaria para el sentido de la obra.

3.3.3. El paratexto: títulos intertextuales

Uno de los cinco tipos de relaciones transtextuales que Genette establece es la paratextualidad, que consiste en la relación que el texto mantiene con su paratexto. Los elementos que constituyen este paratexto son, además del título, el subtítulo, el prefacio, las advertencias, las notas marginales, los epígrafes y las ilustraciones.

El título supone una prelectura que forma un horizonte de expectativas en el lector. Con frecuencia, los creadores acuden a la tradición literaria, musical o plástica para titular sus obras. Allí encuentran versos, ideas e incluso títulos anteriores que aprovechan con diferente actitud: respetuosa, de homenaje, irónica, lúdica, polémica, etc.

A continuación, se señalan algunas obras literarias que se nutren del campo musical en la configuración de sus títulos y, de igual forma, obras musicales que recurren a la tradición literaria.

Uno de los poemas de *La realidad y el deseo* de Luis Cernuda (1998) se titula “Luis de Baviera escucha *Lohengrin*”, aludiendo aquí el poeta a la ópera *Lohengrin* de Wagner. Se comprueba cómo, en este caso, se ha utilizado el título musical como elemento configurador dentro de otro título mayor.

La novela de Alejo Carpentier *La consagración de la primavera* (2004) recuerda el conocido ballet del compositor Igor Stravinsky. *La sonata a Kreutzer* de León Tolstoi (2004) toma su título de la composición homónima para violín y piano de Ludwig van Beethoven. La novela de Ruiz Mantilla *Preludio* (2004) se divide en veinticuatro capítulos titulados con la indicación de tempo de cada uno de los veinticuatro *Preludios* Op. 28 para piano de Frédéric Chopin.

En cuanto a las obras musicales con títulos intertextuales, se puede referir el título del cuarto preludio del primer libro para piano de Claude Debussy, “Les sons et les parfums tournent dans l’air du soir”, extraído del tercer verso del poema “Harmonie du soir” contenido en “Spleen et Idéal” de *Les Fleurs du Mal* de Charles Baudelaire. A continuación, se muestra la primera estrofa del poema (1999, p. 77):

Harmonie du soir

Voici venir les temps où vibrant sur sa tige
Chaque fleur s’évapore ainsi qu’un encensoir;
Les sons et les parfums tournent dans l’air du soir;
Valse mélancolique et langoureux vertige!

El título de la obra para piano *Suite bergamasque* de Debussy, así como el título de la tercera pieza, “Clair de lune”, provienen de un verso de la primera estrofa y del título, respectivamente, del poema “Clair de lune” de Verlaine, perteneciente a *Fêtes Galantes* (1986, p. 83):

Clair de lune

Votre âme est un paysage choisi
 Que vont charmant masques et bergamasques
 Jouant du luth et dansant et quasi
 Tristes sous leurs déguisements fantasques.

Siguiendo con Debussy, “L’après-midi d’un faune” de Mallarmé ha dado lugar a la obra sinfónica de este compositor francés *Prélude à l’après-midi d’un faune*.

También se pueden referir las óperas del argentino Juan José Castro *La zapatera prodigiosa* y *Bodas de sangre*, títulos que el compositor ha tomado prestados en su literalidad, sin variación alguna, los cuales dialogan con las obras teatrales de Federico García Lorca.

La obra *Romancero gitano* de Mario Castelnuovo-Tedesco, cuya primera página se observa en la figura II.14, ha utilizado el título de la obra correspondiente de García Lorca. Por otra parte, los títulos de las secciones que lleva la obra musical remiten a la obra lorquiana *Poema del cante jondo*: 1. *Baladilla de los tres ríos*, 2. *La guitarra*, 3. *El puñal*, 4. *Procesión – Paso – Saeta*, 5. *Memento*, 6. *El baile*, 7. *Crótalo*.

Mario Castelnuovo-Tedesco escribió también una obra para voz y guitarra titulada *Platero y yo* (Op. 190), con clara alusión a la obra literaria juanramoniana.

La canción del intérprete francés Art Meno titulada “Le Petit Prince” alude explícitamente a la obra de Saint-Exupéry. “L’Alchimiste” del rapero francés Abd al Malik lleva el título de la conocida novela de Paulo Coelho. La tetralogía *Los Cantos de Hyperion* del escritor americano Dan Simmons se retoma en el disco *Hyperion* de la banda musical Manticora. Se trata de tres ejemplos que se estudian, además, en el reciente trabajo dirigido por Jean-Philippe Ury-Petesch *L’intertextualité lyrique. Recyclages littéraires et cinématographiques opérés par la chanson* (2010).

En estas obras se advierten desde el primer momento asunciones, negaciones y réplicas con la tradición cercana o lejana. Los creadores se apropian de la tradición, reelaborando lo recibido en un continuo diálogo intertextual.

Romancero Gitano
 Sieben Gedichte von Federico Garcia Lorca
 für gemischten Chor und Gitarre

Mario Castelnuovo-Tedesco
 Opus 152 (1951)
 Redigiert von Siegfried Behrend

BALADILLA DE LOS TRES RIOS

Fluent (like rushing waters)

Gitarre

Sopran

Alt

Tenor

Bass

S.

A.

T.

B.

EL RIO GUA-DAL-QUI -

EL RIO GUA-DAL-QUI -

EL

EL

VIR. VA EN-TRE NA-RAN-JOS Y O - LI - VOS. LOS DOS RI - OS DE GRA -

VIR. VA EN-TRE NA-RAN-JOS Y O - LI - VOS. LOS DOS RI - OS DE GRA -

RIO GUA-DAL-QUI - VIR. VA EN-TRE NA-RAN-JOS Y O - LI - VOS. LOS DOS

RIO GUA-DAL-QUI - VIR. VA EN-TRE NA-RAN-JOS Y O - LI - VOS. LOS DOS

© 1961 Bote & Bock, Berlin. Aufführungsrecht vorbehalten. Printed in Germany (Berlin).
 Eigentum für alle Länder: Bote & Bock, Berlin. B & B 21617 (757).

Figura II.14. *Romancero gitano* de Mario Castelnuovo-Tedesco.
 Fuente: Bote & Bock (1961, p. 1)

4. ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN

La Estética de la recepción supuso en los estudios literarios del siglo XX un cambio de paradigma teórico. La pretendida objetividad del texto, así como el esencialismo que definía lo literario, han ido dando paso a la concepción del proceso de recepción como necesario en la completa realización y comunicación de la obra. En este sentido, las creaciones literarias y, por extensión, las musicales existen solamente cuando son leídas y escuchadas, respectivamente, siendo la experiencia de la recepción el único modo de actualizar el texto (literario y musical) como objeto estético.

Se ha comentado ya que el fenómeno de la intertextualidad dependía de su percepción. La relación intertextual es creada en un primer momento por el emisor, pero para que este mecanismo se considere cerrado y completo hay que contar con la actualización o activación del mismo por parte del receptor. Incluso, algunos teóricos, afirman que solo puede hablarse de intertextualidad cuando exista un lector real que pueda reconocer el subtexto en el intertexto.

En este sentido, se podría afirmar que todo estudio que pretenda ser completo y riguroso no debe quedarse únicamente en el ámbito del creador, es decir, de su escritura, sino que ha de analizar las distintas obras literarias y musicales desde la óptica de su realización pragmática, del acto comunicativo. Esta óptica interesa especialmente en esta tesis doctoral al estudiar las respuestas de los alumnos en la comprensión e interpretación de las obras literarias y las composiciones musicales, tras haber aplicado

unas estrategias intertextuales en la enseñanza, e intentar potenciar la afición a la lectura y la audición musical.

Los conceptos de “estructura esquemática”, “indeterminación” y “concretización” de Ingarden (1983), el “lector implícito” de Iser (1987), las modalidades del efecto estético basadas en el método de la recepción histórica de Jauss (1986), el “lector modelo” y la “cooperación interpretativa” de Umberto Eco (1987) son las aportaciones teóricas más representativas que se han preocupado por esta poética de la recepción, en sus dimensiones hermenéutica, histórica y semiótica. Sin embargo, el presente capítulo procura acercarse al fenómeno desde una perspectiva que entronque con el carácter y objetivos del modelo didáctico interdisciplinar literario-musical estudiado. Por ello, tras realizar una aproximación a la teoría de Umberto Eco (1992, 1987) acerca de los conceptos de “apertura”, “lector modelo” y “cooperación interpretativa”, serán objeto del capítulo más concretamente el “intertexto lector” y las fases de recepción implicadas en la lectura de textos diseñadas por Antonio Mendoza Fillola (1998, 2000, 2001) y los procesos de audición musical basados en la expectativa y en la respuesta emotiva señalados por Leonard Meyer (2008).

4.1. LOS CONCEPTOS DE “APERTURA”, “COOPERACIÓN INTERPRETATIVA” Y “LECTOR MODELO” EN UMBERTO ECO

El concepto de “apertura” va a ser analizado a partir de las reflexiones de Umberto Eco llevadas a cabo en un primer momento en su trabajo titulado *Obra abierta*, para dar paso seguidamente al desarrollo posterior que este mismo concepto adquirió junto al de “cooperación interpretativa” y “lector modelo” en *Lector in fabula*, libro que culminará las ideas previas del autor.

En *Obra abierta* (1992), Umberto Eco comienza definiendo el concepto de “apertura” a partir de la discusión que la Estética viene planteando en las obras de arte. En este sentido, en la creación de una obra de arte, el autor produce un objeto

determinado, definitivo y concluso en sí mismo, con la intención de que cada posible receptor comprenda y disfrute la forma originaria que él había pensado e imaginado; el creador pretende que su obra sea entendida como él la ha producido. Sin embargo, la obra es recibida por una pluralidad de consumidores, teniendo cada uno de estos una determinada situación existencial, sensibilidad, cultura, prejuicios, gustos, por lo que la comprensión del objeto creado se realiza según determinada perspectiva individual. De esta manera, la obra es válida en cada una de las múltiples perspectivas y posibilidades de interpretación, no perdiendo nunca su esencia.

En palabras de Umberto Eco, “una obra de arte, forma completa y cerrada en su perfección de organismo perfectamente calibrado, es asimismo *abierta*, posibilidad de ser interpretada de mil modos diversos sin que su irreproducible singularidad resulte por ello alterada. Todo goce es así una *interpretación* y una *ejecución*, puesto que en todo goce la obra revive en una perspectiva original” (1992, p. 74).

A continuación, Eco realiza un repaso a lo largo de la historia acerca de esta noción de “apertura”. Ya en los clásicos se advierte una preocupación en torno a la relación interactiva entre el sujeto que ve y la obra en cuanto dato objetivo. Platón señala en *El Sofista* que los pintores plasman en sus obras las proporciones según el ángulo de visión del espectador, en vez de atender a cuestiones objetivas. También Vitrubio se refiere a este hecho, diferenciando para ello entre “simetría” y “euritmia”, entendiendo esta última como la mencionada adecuación a la visión subjetiva del observador. Se observa aquí cómo el autor de las obras pretende guiar al receptor hacia una única solución de interpretación (“único modo justo posible”), propiciando así el “hermetismo” de su obra y no dando lugar a su “apertura”.

En este mismo sentido se puede referir la teoría medieval del alegorismo defendida por Dante, según la cual las Sagradas Escrituras, la poesía y las artes figurativas pueden interpretarse, además de en su sentido literal, en otros tres sentidos: alegórico, moral y anagógico. El lector sabe que existen una serie de significados y que, según la clave de lectura que escoja, obtendrá diferentes interpretaciones. Sin embargo, no son infinitas las posibilidades, sino que se trata de cuatro significados previstos por

el autor, no existiendo interpretación alguna que escape al control de este: es una poética de lo unívoco.

Eco también se detiene brevemente en la forma estática e inequívoca del Renacimiento, en la forma abierta, dinámica y móvil del Barroco, en la poesía pura del Clasicismo y en el significado impreciso y evocador del Romanticismo; pero es en el Simbolismo francés de la segunda mitad del siglo XIX con Verlaine y Mallarmé, donde encuentra la primera poética consciente de la obra “abierta”. Es una poética de la sugerencia, no tratándose pues de la recepción de un significado concreto sino de una serie de significados imprecisos cargados de aportaciones emotivas e imaginativas del intérprete. A partir de aquí, cada vez más se ha ido avanzado hacia un tipo de obra con interpretación no unívoca, pudiendo referirse así las obras simbólicas de Kafka, el *Ulises* y el *Finnegans Wake* de James Joyce o la poética teatral de Bertolt Brecht.

Mención aparte requieren otro tipo de obras, también “abiertas”, aunque en un sentido menos metafórico, definidas por Eco “obras en movimiento” (1992, p. 84). Se trata de obras no totalmente producidas o terminadas, siendo el espectador el responsable de concluir las, el que colabora a hacerlas. Además, cada receptor ofrece su particular visión de la obra en la construcción y estructuración final de la misma; cada ejecución realiza la obra, pero no la agota; cada ejecución ofrece una posibilidad satisfactoria, pero a la vez incompleta, faltando otras muchas interpretaciones. La noción de apertura se dirige en estos casos al aspecto productivo.

En el campo de las artes plásticas, se encuentran objetos que poseen una cierta movilidad, que se metamorfosean continuamente, mostrando diferentes ángulos visuales y perspectivas. Eco se refiere a los *móviles* de Calder, a la facultad de arquitectura de Caracas construida con paneles móviles y al género de pintura en movimiento ideado por Bruno Maderni. También menciona las lámparas plegables, las estanterías que se pueden montar en formas diversas, los sillones que se metamorfosean, como ejemplos del dibujo industrial. En el ámbito literario, la obra no finalizada por Mallarmé *Le monde existe pour aboutir à un livre* no seguiría un orden fijo de lectura, siendo sus

páginas intercambiables, móviles, aunque con algunas indicaciones del autor acerca de las posibilidades de combinación.

Por último, en el terreno musical, se encuentra una gran cantidad de obras contemporáneas que se apoyan en esta especial configuración de sus partes. Umberto Eco comenzaba la redacción de *Obra abierta* refiriéndose precisamente a algunos de estos ejemplos musicales, con el fin de introducir la cuestión de la apertura a partir de estos casos extremos. Por ello, se dedican, a continuación, algunas líneas a la definición de este género de música, así como a su ejemplificación a través del proceso de composición y ejecución de las mismas.

El tipo de música en cuestión recibe el nombre de música indeterminada o aleatoria, basada fundamentalmente en la incorporación intencionada del azar en la composición y/o interpretación. Así, por ejemplo, recursos aleatorios frecuentemente utilizados son el no fijar un orden concreto para las distintas secciones de una obra, debiendo el intérprete realizar esta elección, así como el uso de símbolos, dibujos, textos u otras notaciones indeterminadas que el ejecutante debe también interpretar libremente... Todas las posibilidades están permitidas, siendo el azar el principal factor que guía toda composición. La principal figura de la música aleatoria está representada por el compositor John Cage, pudiendo señalarse muchos otros que van desde la simple introducción de pasajes aleatorios en obras no indeterminadas hasta la adopción de la técnica aleatoria en la estructura completa de la composición.

Con el fin de ilustrar el concepto de “obras en movimiento”, se comentan más concretamente algunas de estas piezas, siendo las dos últimas también explicadas por Eco al comienzo de *Obra Abierta* junto a la *Sequenza* para flauta sola de Luciano Berio y la tercera sonata para piano de Pierre Boulez:

- 4'33'' de John Cage

La partitura está formada por tres números romanos (I, II, III), correspondientes a los movimientos o partes de la obra, seguidos cada uno de ellos por una duración

numérica y por la palabra “tacet”. Esto indica que los intérpretes deben permanecer en silencio durante el tiempo indicado, en total cuatro minutos y treinta y tres segundos, el título de la obra. La pieza, pues, está basada en el silencio.

Esta obra se relaciona con la creencia de Cage en que en la nueva solo importan los sonidos, tanto los escritos en la partitura como los que no. Por ello, en 4’33’’, aun habiendo una ausencia de sonido escrito, existe una “música” formada por aquellos sonidos que concurren en toda interpretación: el aire acondicionado, el crujir de los programas de mano, las voces del público... (Morgan, 1999, pp. 382-383).

- *Solus* para trompeta de Friedman

Se trata de una obra que combina la notación tradicional con las nuevas grafías, siendo diferente la realización de algunas de estas últimas en cada interpretación. En este sentido, se observa cómo en “Scherzando and waltz” (tercer *solo*) una onda zigzagueante, situada sobre un pentagrama, se va haciendo cada vez más amplia; el trompetista tiene que tocar notas (no importa cuáles) que se ajusten a este diseño gráfico, es decir, deberá ejecutar una nota grave – nota aguda – nota grave – nota aguda..., pero dejando un intervalo cada vez mayor entre las notas, ya que la onda se va ensanchando (figura II.15).

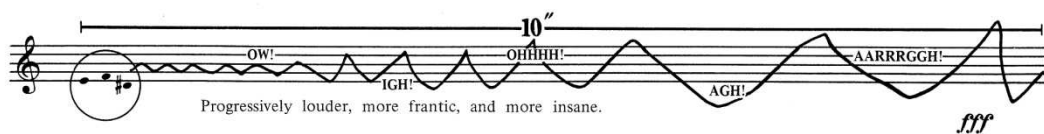


Figura II.15. “Scherzando and waltz”, *Solus* de Friedmann (compás 72).
Fuente: The Brass Press (1975, p. 6)

En “Fanfare” (cuarto *solo*), se lee en la partitura “indeterminate number of notes” sobre un Si bemol, debajo del cual se advierte también la indicación numérica de 6’’. En este caso, el trompetista debe tocar todos los Si bemol que quiera durante seis segundos (figura II.16).

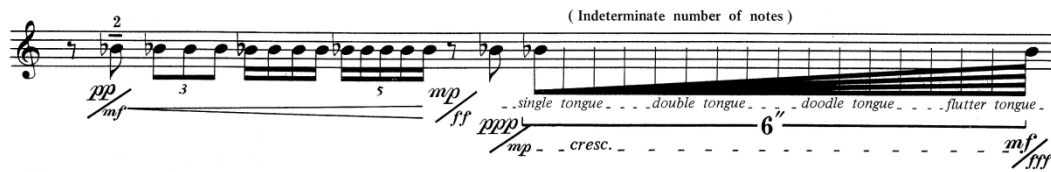


Figura II.16. “Fanfare”, *Solus* de Friedmann.
Fuente: The Brass Press (1975, p. 8)

Por último, otro rasgo innovador frente a la música tradicional son las indicaciones de gritos que el intérprete tiene que proferir en determinados momentos de la obra. Así, se puede observar en el primer ejemplo con la indicación “AARRRGGH!” (Friedman, 1975, p. 6).

- *Klavierstück XI* de Karlheinz Stockhausen

El compositor ha colocado diecinueve segmentos musicales independientes en una única hoja de papel de gran formato, de forma que todos ellos sean visibles al mismo tiempo por el intérprete. Según indica Stockhausen en el prefacio de la partitura, el pianista “debe comenzar la ejecución con el primer grupo que encuentre a la vista, decidiendo él mismo la velocidad, la dinámica y el ataque” (Stockhausen, citado en Tranchefort, 1990, p. 803).

A continuación, el intérprete pasará de un segmento al otro siguiendo un impulso momentáneo, aunque siempre teniendo en cuenta las indicaciones señaladas al final del anterior en lo concerniente al *tempo* y al ataque del siguiente. De esta forma, una misma célula musical podrá ser tocada varias veces de diferente manera. Una vez que el mismo segmento se haya interpretado tres veces (en una de las incontables versiones posibles que existen en toda forma móvil) finalizaría la interpretación.

- *Scambi (Intercambios)* de Henri Pousseur

El propio compositor se refiere a su obra de música electrónica con las siguientes palabras:

Scambi no constituyen tanto una pieza cuanto un *campo de posibilidades*, una invitación a escoger. Están constituidos por dieciséis secciones. Cada una de éstas puede estar concatenada a otras *dos*, sin que la continuidad lógica del devenir sonoro se comprometa: dos secciones, en efecto, son introducidas por caracteres semejantes (a partir de los cuales se desarrollan sucesivamente de manera divergente); otras secciones pueden, en cambio, conducir al mismo punto. Puesto que se puede comenzar y terminar con cualquier sección, se hace posible un gran número de resultados cronológicos. Por último, las dos secciones que comienzan en un mismo punto pueden estar sincronizadas, dando así lugar a una polifonía estructural más compleja... No resulta imposible imaginar estas proposiciones formales registradas en cinta magnética, puestas tal cual en circulación. Disponiendo de una instalación acústica relativamente costosa, el público mismo podrá ejercitar con ellas, a domicilio, una imaginación musical inédita, una nueva sensibilidad colectiva de la materia sonora y del tiempo (Pousseur, citado en Eco, 1992, pp. 71-72).

Tras los ejemplos referidos, se comprueba el funcionamiento productivo e interpretativo de estas particulares obras abiertas, llamadas por Eco “obras en movimiento”, las cuales le llevan a formular la siguiente definición: “*toda* obra de arte, aunque se produzca siguiendo una explícita o implícita poética de la necesidad, está sustancialmente abierta a una serie virtualmente infinita de lecturas posibles, cada una de las cuales lleva a la obra a revivir según una perspectiva, un gusto, una *ejecución* personal” (1992, p. 98).

A partir de aquí, será necesario, por tanto, definir y concretar dos tipos de apertura, según se trate de la apertura más extrema de las obras inscritas en las corrientes artísticas contemporáneas (obras en movimiento) o de la apertura característica de toda obra de arte, que se comenzaba exponiendo. Eco resuelve en el ensayo titulado “Análisis del lenguaje poético” (1992, pp. 105-134) que el goce estético será finalmente el que determine el valor de la apertura, siendo la apertura condición de todo goce estético: “toda forma susceptible de goce, en cuanto dotada de valor estético, es abierta” (1992, p. 126). Esto es así en todos los casos, independientemente de la univocidad o ambigüedad de las obras.

Al explicar esta nueva idea en las obras de Dante y Joyce se advierte muy claramente la diferencia. Así, mientras que en Dante, en cada lectura se goza de forma diferente a partir de un mensaje unívoco, pues el significado se va enriqueciendo de

nuevas emociones y sugerencias; en Joyce se goza también de manera nueva en cada situación de recepción, pero esta vez a partir de un mensaje plurívoco.

No obstante, frente a esta concepción de apertura, hay que apuntar que en un estudio posterior de 1979, *Lector in fabula*, Umberto Eco culmina y matiza el proceso teórico iniciado en la primera edición de 1962 de *Obra abierta*. Tal y como él mismo comenta en su introducción a *Lector in fabula*, el descubrimiento del formalismo ruso, la lingüística estructural y las propuestas semióticas de Jakobson y Barthes le proporcionaron los instrumentos para el análisis teórico de una estrategia textual, no resultándoles indiferentes en sus siguientes trabajos.

En *Lector in fabula*, Eco señala que el código textual va a limitar la libertad en la interpretación, estando esta libertad sujeta al mecanismo generativo del texto: las infinitas interpretaciones del texto son, por tanto, previsibles y no arbitrarias. Según Eco, “un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro” (1987, p. 79). Así, pues, se hace necesario la construcción de la figura de un “lector modelo”, que garantice esa “cooperación interpretativa” demandada por Eco en la actualización de la obra prevista por el autor; la competencia del destinatario debe coincidir con la ideada para él por el autor del texto. Los procedimientos que el autor utiliza para conseguir esta cooperación o actualización textual por parte del lector son variados: una lengua común, un determinado patrimonio léxico o estilístico, ciertas marcas distintivas que seleccionan el público (“Queridos niños”; “Amigos, romanos”).

Eco vuelve a tratar en este trabajo el concepto de “apertura”, explicando el significado de la obra abierta a partir de la consciencia de su autor de la situación pragmática de recepción. En este sentido, el autor “decide hasta qué punto debe vigilar la cooperación del lector, así como dónde debe suscitarla, dónde hay que dirigirla y dónde hay que dejar que se convierta en una aventura interpretativa libre” (1987, p. 84). El grado de libertad o apertura existente en la obra dependerá de la mayor o menor abundancia de elementos “no dichos”, los cuales deberán ser actualizados por el lector

modelo. Así, el fenómeno intertextual que muestre un determinado texto deberá ser actualizado por un lector que posea la suficiente competencia para realizar una adecuada interpretación del sentido. Al defender su teoría frente a los métodos estructuralistas, por otra parte, Eco apunta que “postular la cooperación del lector no significa contaminar el análisis estructural con elementos extratextuales” (1987, p. 16).

Asimismo, Eco limita el sentido de “uso libre” del texto que se había forjado como sinónimo de apertura: “debemos distinguir entre el *uso* libre de un texto tomado como estímulo imaginativo y la *interpretación* de un texto abierto” (1987, p. 85). Eco se aleja, pues, en sus planteamientos de una teoría del “uso” para desarrollar su libro *Lector in fabula* en el marco de una teoría de la “interpretación” textual.

Por último, cabría decir que pese a que *Lector in fabula* va referido exclusivamente al fenómeno verbal, más concretamente a los textos narrativos, el autor comenta al final de su introducción que puesto que el concepto de “texto” abarca un conjunto de discursos más rico que el puramente lingüístico, sus ideas pretenden ser válidas y aplicables a los textos no verbales y no literarios, realizando las oportunas modificaciones (1987, p. 21). De aquí que se pueda extrapolar a las composiciones musicales toda la teoría de la recepción desarrollada en *Lector in fabula*, al igual que ocurría de forma explícita en *Obra abierta*, cuyas investigaciones además se iniciaron a partir de las experiencias musicales de Luciano Berio y las discusiones sobre los problemas de la música contemporánea con este último, Henri Pousseur y André Boucourechliev.

4.2. RECEPCIÓN LECTORA

En el proceso de recepción es básica la interacción entre el texto y el lector, interacción observada en la implicación del lector y la complicidad con este buscada por el autor a través del texto. El “intertexto lector” o “el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector”, enunciados con los que Mendoza (2001) titula uno de sus trabajos, constituyen un nuevo concepto que, aunque surgido en la teoría y

crítica literaria, el autor pretende explotar en el ámbito de la disciplina didáctica para la formación lectora del alumnado, enfocando desde esta perspectiva la metodología hacia una significativa comprensión literaria. El éxito en la interpretación de un texto literario depende de la amplitud del intertexto lector, por lo que “es necesario ayudar a formar y desarrollar el intertexto lector del niño que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias” (2001, p. 19).

El intertexto lector es, por tanto, no solo un componente de la competencia literaria, conectada con los fenómenos receptivos, sino que también va dirigido a los aspectos discursivos de la intertextualidad. El lector irá acumulando y enriqueciendo su intertexto con las sucesivas experiencias y referencias que los textos leídos le vayan proporcionando, procurándole cada vez una mayor competencia literaria para la comprensión e interpretación de los textos.

La investigación de Mendoza pretende la proyección didáctica del proceso de la recepción, intentando salvar las carencias de una metodología que quizás se ha preocupado más por los contenidos conceptuales, descuidando los contenidos procedimentales en el dominio de destrezas lectoras, identificación intertextual y metacognición del proceso personal de recepción (2001, p. 40). Sin duda, esta aportación se muestra en consonancia con los objetivos perseguidos por esta tesis doctoral, por lo que las ideas y reflexiones del autor serán recogidas en el diseño de la investigación, formulando unas actividades de lectura (y por extensión, de audición musical) que contribuyan tanto al enriquecimiento como al aprovechamiento activo del intertexto lector.

A continuación, se van a concretar las fases de la recepción de un texto literario que propone Mendoza (1998, 2000), acordes con la noción de interacción texto-lector que se viene comentando. En un primer momento, Mendoza (1998, pp. 98-103) se refiere a la anticipación lectora. La anticipación se desarrolla previamente a la descodificación del texto en cuanto unidad discursiva. Se trata de la actividad inicial en la que el receptor realiza una serie de previsiones y suposiciones generales sobre lo que

va a descubrir en su lectura, estando orientada, por tanto, a construir un marco provisional donde situar el texto frente al que se encuentra el lector.

El atractivo de la portada, la sugerencia del título, el nombre del autor, las referencias de la contraportada, la crítica, el resumen de la obra, la lectura de algunos fragmentos cualesquiera, el estado emocional del receptor, entre otros, son factores que condicionan la valoración previa de la obra. Frente a una obra teatral de Lope de Vega, por ejemplo, el lector, en base a sus conocimientos previos, podrá intuir el tipo de construcción formal típica de este género, el estilo y los recursos expresivos propios de la época del Siglo de Oro, el contenido, las peculiaridades del autor, etc. Así, la anticipación está condicionada y limitada por los conocimientos y aportaciones del lector.

A continuación, se refieren las fases de lectura propiamente señaladas por Mendoza en *Lecturas de Museo* (2000, pp. 22-24):

0. Descodificación

No se trata de una fase del proceso de lectura, sino de una actividad básica, mecánica y de reconocimiento, paralela al proceso de recepción-lectura. En la descodificación, el lector identifica las unidades primarias del texto (grafías, palabras, estructuras morfosintácticas, referentes gramaticales y significaciones denotativas) y realiza la primera aproximación al contenido.

1. Precomprensión

Es la primera fase del proceso de recepción. El lector descubre las instrucciones, las orientaciones internas o las condiciones de recepción que contiene el texto. Estas orientaciones de lectura estimulan la participación interactiva del lector, reclaman su atención y le facilitan los reconocimientos y la generación de expectativas. Así, esta es la fase en la que el lector formula las expectativas y elabora las inferencias. El lector observa las microestructuras retóricas y los usos estéticos y expresivos de la lengua,

relacionándolos con los saberes de su competencia literaria. También el lector se implica en el proceso receptor, pues aporta al texto sus conocimientos para reconstruir el significado.

1.1. Expectativas

Las expectativas son conjeturas o previsiones que el receptor formula a partir de los datos iniciales e indicadores que se va encontrando en el avance de la lectura. Se refieren al contenido (acción, trama, personajes, estructura del texto, peculiaridades estilísticas, especificidad de época), a la intencionalidad, a la funcionalidad, a la forma del texto (estilo, género, tipología textual). La formulación de expectativas es el indicador más claro de la actividad privativa del lector en la recepción, ya que pone en interacción lo expuesto por el texto y lo aportado por el lector.

Las expectativas son provisionales y se van modificando, reformulando o sustituyendo por otras a lo largo del proceso de lectura. Cada expectativa guía este proceso, en el sentido de que une la actividad descodificadora con la cognitiva de comprender para generar un conocimiento coherente.

1.2. Inferencias

Son las concreciones de conocimiento elaboradas por el lector, que atribuyen significado a los distintos enunciados y completan partes de ausencia textual. Son conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica.

La explicitación es la confirmación, por parte del texto, de determinadas expectativas e inferencias generadas. Es la fase de verificación de previsiones, siendo estas confirmadas por medio de la comprobación del lector de que ni la concreción textual ni las expectativas ni las inferencias seleccionadas se contradicen entre sí; así, se considera válida la perspectiva en la que se encuentra el lector.

2. Comprensión

Es la (re)construcción del significado que surge de la identificación de los supuestos semánticos globales y particulares que el texto ofrece. La comprensión es el conocimiento de lo contenido en el texto, tras haber sido corroborado por las anticipaciones intuitivas, las expectativas y las inferencias que han marcado el avance del proceso lector. Constituye el establecimiento de un significado coherente y justificable en los límites de los componentes textuales.

3. Interpretación

Es el resultado de la valoración personal de datos, informaciones e intenciones que el texto ha presentado al lector. En esta fase culmina la interacción entre los datos procedentes de la competencia del lector con los obtenidos del texto, es decir, del reconocimiento del contenido (comprensión conceptual) y de los rasgos de estilo, de las alusiones (comprensión formal). Es la fase en la que el lector establece las asociaciones intertextuales que, consciente o inconscientemente, percibe a partir de las referencias textuales y de las de su propio intertexto.

Por último, con el fin de mostrar visualmente el proceso lector, en la figura II.17 se esquematizan las fases explicadas:

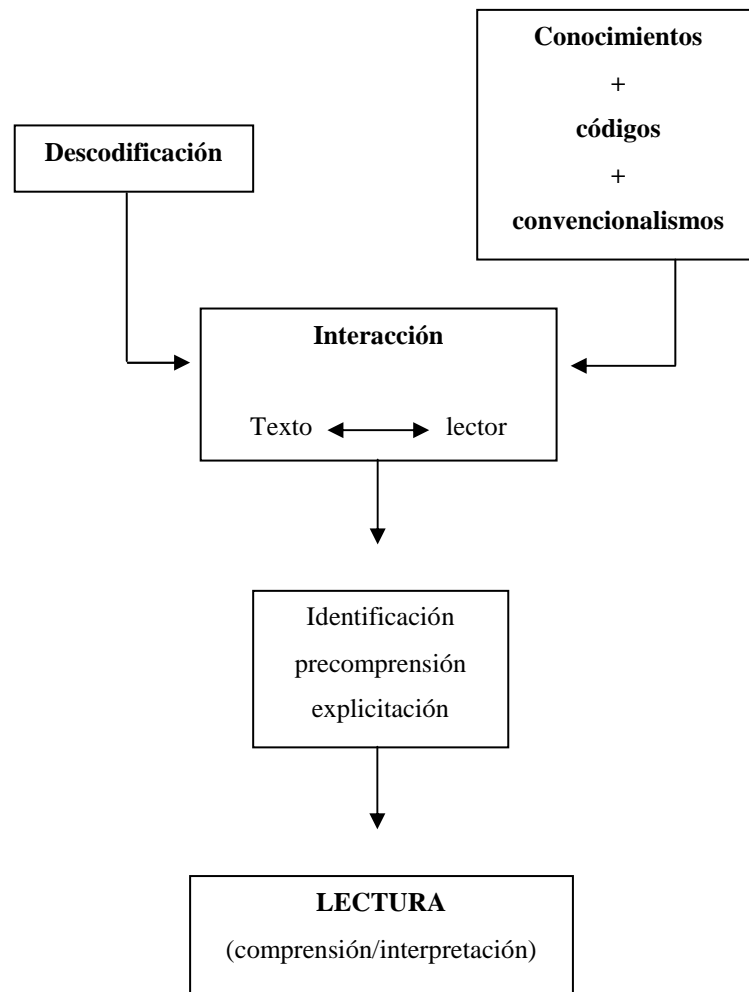


Figura II.17. Fases del proceso lector.
Fuente: Mendoza (1998, p. 97)

4.3. RECEPCIÓN MUSICAL

Los procesos de recepción musical se encuentran estrechamente ligados con las reflexiones comentadas en un capítulo anterior acerca del significado musical. Siguiendo a Meyer (2008), se establecían diferentes tipos de significado: designativo e incorporado, por un lado, e hipotético, evidente y determinado, por otro. El significado incorporado era producto de la expectativa, siendo los significados hipotético, evidente y determinado tres estadios en la percepción musical, que constituían el significado de

una obra como experiencia completa. Pues bien, con el fin de llegar a entender el proceso de significación y recepción musical, es preciso analizar el mayor o menor grado de cumplimiento de las expectativas generadas por una obra, produciendo como resultado en el oyente una determinada *emoción* musical.

La naturaleza y existencia de esta respuesta emocional es probada por Meyer a partir de lo que él denomina “evidencias subjetivas” y “evidencias objetivas”. En primer lugar, las evidencias subjetivas estarían fundamentadas en los testimonios no solo de los oyentes, sino también de los compositores, intérpretes y críticos, quienes afirman y demuestran, con frecuencia, en sus escritos y partituras, los sentimientos y emociones que la música suscita. En segundo lugar, las evidencias objetivas vendrían representadas por el comportamiento de los intérpretes y oyentes, y los cambios psicológicos provocados por la escucha musical, demostrando igualmente esta idea de la respuesta emocional (2008, pp. 28-34).

En cuanto a las clases de expectativas que un oyente puede generar en la recepción musical, Meyer las describe atendiendo a la especificidad, la generalidad, la incertidumbre y lo inesperado del consecuente o resultado. En algunas ocasiones, el público espera un consecuente muy específico, como puede suceder en el ejemplo mostrado en la figura II.18 para un tipo de música muy concreto (música del siglo XVIII), en la que el acorde final de tónica en tiempo fuerte sería la solución para la cadencia tras un acorde de dominante:



Figura II.18. Ejemplo de consecuente específico.
Fuente: Meyer (2008, p. 45)

Sin embargo, la expectativa podría ser más general, en los casos en los que varios consecuentes resultan igual de probables para un mismo antecedente, sin ser capaz el oyente de predecir de forma exacta cuál va a ser su resolución. Por otra parte, si

prácticamente cualquier desenlace es aceptable, debido a modelos, estilos o géneros menos claros, el estado de confusión e incertidumbre del público domina la situación musical. “La inquietud es esencialmente producto de la ignorancia en relación con el curso futuro de los acontecimientos [...]. La ignorancia y sus sentimientos concomitantes de impotencia producen aprensión y ansiedad, incluso en la música”, subraya Meyer (2008, p. 47). Se debe señalar, no obstante, que un sentimiento más optimista y placentero podría experimentarse, provocado precisamente por esta duda e incertidumbre de no conocer la conclusión musical.

Por último, una respuesta inesperada, aunque considerada por el oyente como posibilidad, resulta ser la menos prevista o esperada entre varias opciones. No debe confundirse lo inesperado con lo sorprendente, pues mientras que en la sorpresa no se ha anticipado consecuente alguno, no se ha activado ninguna expectativa, lo inesperado no llega a ser nunca una sorpresa completa, encontrándose entre las últimas opciones del receptor. El oyente, finalmente, ajustará lo inesperado y lo sorprendente a su particular conocimiento del estilo, suponiendo una inmediata revisión de los estímulos y sus causas o de las conclusiones parcialmente realizadas a lo largo de la audición. En el caso de que esta reevaluación no se produjera de forma instantánea, Meyer señala tres posibles situaciones (2008, p. 49):

- La mente puede posponer la decisión, confiando en que lo que siga habrá de clarificar el significado del consecuente inesperado.
- Si no tiene lugar ninguna clarificación, la mente puede rechazar el estímulo en su totalidad y dará comienzo la irritación.
- El consecuente inesperado puede tenerse por una metedura de pata intencionada.

Todo este planteamiento lleva a afirmar a Meyer que las expectativas están determinadas por las respuestas habituales desarrolladas en función de las características y posibilidades del estilo de las composiciones musicales, así como por la actividad mental del oyente, pues los modos de percepción y cognición que actúan en el proceso evidencian su significativa posición. A partir de este concepto de la actividad mental, realiza una distinción entre las “expectativas conscientes” y “expectativas

inconscientes”, dependiendo del menor o mayor grado de satisfacción de la respuesta, respectivamente. En este sentido, la satisfacción intelectual del oyente al anticipar la intención del compositor se realiza de manera inconsciente, mientras que en las situaciones en las que la expectativa es inhibida la actividad mental se vuelve consciente. “La actividad mental tiende a volverse consciente cuando la reflexión y la deliberación están implicadas en la culminación del modelo de respuesta; es decir: cuando el comportamiento automático resulta perturbado porque una tendencia ha sido inhibida” (2008, p. 50).

Relacionando estos aspectos con la emoción musical, Meyer postula una idea que desarrollará a lo largo de su trabajo: “el afecto o el sentimiento emocional se originan cuando una expectativa –una tendencia a responder-, activada por una situación musical que sirve de estímulo, es temporalmente inhibida o permanentemente bloqueada” (2008, p. 51). De ahí que solo las desviaciones no esperadas sean experimentadas de forma afectiva.

Enrico Fubini realiza una interesante aproximación a esta última cuestión al comentar la obra de Meyer en sus libros *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XXI* (1990), *Estética de la música* (2004) y *Música y lenguaje en la estética contemporánea* (2006), explicando más concretamente en la primera de ellas las siguientes líneas citadas:

la percepción del significado del mensaje musical no es una *contemplación* pasiva, sino más bien un proceso activo que compromete toda nuestra psique; un proceso consciente en busca de una solución que se halla en estado provisional, de ambigüedad, de falta de conclusión; un proceso, en fin, que lleve a un punto sólido. El significado se hace patente, ni más ni menos, en la medida en que la relación entre tensión y solución se vuelve explícita y consciente (1990, p. 367).

Más adelante, tras analizar el problema del significado en la música, así como de referir los distintos tipos, ya comentados en un capítulo anterior, Meyer apunta que todo oyente de música está guiado en su audición por un mismo proceso perceptivo. Sin embargo, este mismo proceso perceptivo da lugar a dos tipos de experiencia o de respuesta, las afectivas y las intelectuales, según señalan las corrientes expresionistas y

formalistas. Además, serían posturas complementarias y no contradictorias, ya que no se trata aquí de procesos diferentes, sino de experiencias distintas de un mismo proceso.

Estos dos resultados están condicionados por la ejercitación y la disposición del oyente. En este sentido, aquel oyente que comprende la música en cuestiones analíticas, tenderá a racionalizar su escucha, objetivando los procesos musicales como conocimiento consciente. Por otra parte, el aficionado que no ha estudiado música, buscará en su audición respuestas afectivas. Meyer recurre al ejemplo de la resolución obligada de un acorde: un oyente instruido en la materia musical esperará de forma consciente la resolución del acorde de séptima de dominante, mientras que un aficionado, aunque ejercitado, sentirá su demora como afecto (2008, pp. 58-59).

Con respecto a la comunicación, Meyer comenta, citando a Mead, que esta únicamente tiene lugar cuando el mensaje tiene el mismo significado para el emisor y para el receptor. De esta manera, el compositor debe “adoptar la actitud del otro” (el público) para que su comunicación resulte efectiva. El compositor creará su obra teniendo en cuenta al oyente que la recibirá, quien a su vez asumirá el papel que el compositor ideó para él; reflexión que se muestra en conexión con las figura teorizada por Umberto Eco ya comentada acerca del “lector modelo”, como estrategia textual en la interpretación de la obra literaria (Eco, 1987, pp. 73-95).

Sin embargo, el oyente no tiene por qué adoptar la actitud del compositor, no la necesita en su experiencia auditiva, pudiendo disfrutar y evadirse con la música sin reproducir o revivir los aspectos compositivos del autor. Meyer apunta, además, que se debe ser prudente ante afirmaciones como la siguiente de Cassirer: “no podemos comprender una obra de arte sin, hasta cierto punto, repetir y reconstruir el proceso creativo que la ha hecho nacer” (Cassirer, 1953, citado en Meyer, 2008, p. 59). Esto no quiere decir, por otra parte, que el oyente no pueda adoptar la posición del compositor, como sucede en los casos de oyentes musicalmente ejercitados que desarrollan experiencias conscientes en su recepción artística.

Por otra parte, Meyer señala también la figura del intérprete, en cuanto que también “adopta la actitud del otro”, pues, como dijo Leopold Mozart, el intérprete “debe tocar todo de tal forma que a él mismo le conmueva” (Leopold Mozart, citado en Meyer, 2008, p. 59). En este sentido, realizando un inciso en el discurso de Meyer para insistir en esta figura del intérprete, cabría subrayar la particular dificultad que conlleva un estudio de la recepción de una obra, si se tiene en cuenta la perspectiva interpretativa o representativa que requiere una pieza musical. Esta especial característica de la música es referida por Chevrel en el apartado titulado “Le cas du théâtre et des spectacles” en *La littérature comperée* (2009, p. 34-35). Chevrel señala el ejemplo de las óperas y las obras teatrales, afirmando que ninguna representación es igual a otra, pues la interpretación de los actores, la decoración y el espacio teatral son elementos que condicionan su recepción.

Sin embargo, no solo la ópera cuenta con esta faceta interpretativa, ya que el género musical en general, ya se trate de obras cercanas al estilo literario dramático o no (una sinfonía, un nocturno para piano, una sonata para violín y piano), poseen la figura mediadora del intérprete. El intérprete realiza pues una primera aproximación y asimilación de la obra, que será ejecutada posteriormente ante un público que, a su vez, llevará a cabo una nueva descodificación e interpretación de lo escuchado a través de la visión particular del intérprete. Así, se observa cómo el mensaje primero que quiso transmitir el compositor ha sido recibido, en primer lugar, por el intérprete, y en segundo lugar, por el público, a partir de la versión del primer receptor.

Finalmente, volviendo a Meyer, el autor hace hincapié en que “este análisis de la comunicación pone el énfasis en la absoluta necesidad de un universo discursivo común en el arte, ya que sin un conjunto de gestos comunes al grupo social, y sin respuestas habituales comunes a dichos gestos, no sería posible ningún tipo de comunicación. La comunicación presupone, surge y depende del universo discursivo que en la estética de la música recibe el nombre de estilo” (Meyer, 2008, p. 60).

5. LA LITERATURA EN LA MÚSICA

El modelo didáctico interdisciplinar que en esta tesis doctoral se pretende aplicar y evaluar se va a apoyar en una serie de obras musicales y literarias, cuyo análisis e interpretación será la principal tarea del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música en la fase de intervención de la investigación. En este sentido, en este apartado se van a comentar las influencias de la literatura en diferentes estilos y géneros de música, debiendo matizar que lejos de querer realizar una exhaustiva clasificación y caracterización de los estilos musicales que recogen elementos del campo literario, únicamente serán objeto de reflexión y comentario aquellos tipos musicales que posteriormente se utilizan en la práctica educativa con los grupos de alumnos. Por otra parte, se podría citar, por ejemplo, el catálogo realizado por Roger Tinnell (2001), que ofrece una completa y rigurosa clasificación de la música española contemporánea basada en la literatura española.

En lo que respecta a la diferenciación entre música clásica y música no clásica, es necesario apuntar que con el término de “clásica” no se alude aquí al período concreto de la historia de la música correspondiente al Clasicismo, sino a la música de “tradición culta”, tal y como lo recoge el diccionario de la Real Academia Española. El Diccionario Akal/Grove de la Música ofrece diferentes definiciones del término, refiriéndose en la primera de ellas al “término que, con sus derivados ‘clásico’ y ‘clasicismo’, se ha aplicado a una variedad de músicas de diferentes culturas para distinguir a cualquier creación musical que no pertenece a las tradiciones populares”

(Sadie, 2000, p. 214). En el Diccionario Harvard aparece de la siguiente forma: “En el uso popular, música culta o ‘seria’ en contraposición a música ‘popular’” (Randel, 2008, p. 253).

Entre las obras seleccionadas para los distintos grupos cabe destacar el estudio de *lieder*, óperas y composiciones de música programática, así como de canciones de intérpretes o grupos no clásicos, obras todas ellas asociadas a un texto literario que les sirve de inspiración, utilizan en su literalidad o adaptan a sus necesidades creativas. Por ello, en este apartado resulta conveniente realizar una aproximación estética, histórica y analítica a los géneros mencionados.

5.1. LA LITERATURA EN LOS GÉNEROS MUSICALES CLÁSICOS

5.1.1. Música programática

5.1.1.1. Características

La música programática pretende expresar, describir o narrar ideas y acontecimientos no musicales. Se trata del concepto opuesto a “música absoluta”, expresión acuñada por el Romanticismo alemán para definir un ideal de música pura, independiente de las palabras y alejada de todo elemento extramusical y representacional. El “programa” se advierte generalmente en el título de la obra y supone el punto de partida en la tarea compositiva del creador, pues recoge la historia misma o hechos que articularán y organizarán el discurso musical. En este sentido, el pianista y compositor romántico Franz Liszt definió el programa como “un prefacio añadido a una pieza de música instrumental... para dirigir la atención [del oyente] hacia la idea poética del todo o un aspecto particular del mismo” (Sadie, 2000, p. 750).

Fueron las sinfonías programáticas de Dittersdorf, a finales del siglo XVIII, las primeras obras en las que se aplicó el término “programa” (Don Randel, 2008). Sin

embargo, realizando un breve repaso a la historia, la idea o concepto de “música programática” se remonta a épocas anteriores.

En la Edad Media y el Renacimiento, se aplicaron técnicas expresivas y representativas en la música vocal. La *caccia* italiana del siglo XIV, la música vocal religiosa de los siglos XIV al XVI, las *chansons* y los madrigales del siglo XVI, ponen de manifiesto la adecuación de la música al texto al describir el mismo.

En el período barroco, no solo en la música vocal se advierten tales prácticas, sino que, a partir de ahora, la música instrumental también hará uso de ellas. Se mencionan las piezas inglesas para virginal o laúd, los preludios corales luteranos para órgano, las sonatas de Johann Kuhnau y Heinrich Biber sobre relatos de la Biblia, las piezas para clave de Couperin, las suites de ballet de Rameau y Rebel, las óperas de Lully y Haendel, los oratorios, las cantatas, los *concerti grossi*, las suites y las primeras sinfonías programáticas.

Con respecto a la época clásica, el género programático no es adoptado en la música instrumental; salvo ciertas excepciones como, por ejemplo, Beethoven en la Sinfonía *Pastoral*, la Obertura *Coriolano*, *La victoria de Wellington* y la Sonata para piano Op.81a.

Sin embargo, ha sido especialmente en el Romanticismo cuando la literatura, el paisaje y las artes visuales se han unido, obteniendo resultados mixtos en el terreno de la composición musical. De esta forma, muchos de los oyentes no competentes en materia musical podían aproximarse al sentido de la obra, entendiendo su mensaje tras leer el programa asociado a ella. Así, el *Carnaval* de Robert Schumann, la Sinfonía *Fantástica* y *Harold en Italia* de Hector Berlioz y los poemas sinfónicos de Franz Liszt, siguen unos programas específicos.

Pese a la actitud antirromántica de algunos compositores del siglo XX, que rechazaban el programatismo, el género se sigue encontrando en el repertorio pianístico de Debussy y Ravel, en los poemas sinfónicos de Strauss, Sibelius y Respighi, en las

sinfonías programáticas de Shostakovich y en ciertas obras de Copland, Britten, Penderecki, Berstein y Messiaen.

5.1.1.2. Enfoques compositivos

Siguiendo la clasificación propuesta en el *Diccionario Harvard* (2008), se refieren los tres tipos de enfoques compositivos de la música programática, según se exprese un estado de ánimo, se represente un tema concreto o se narren una serie de acontecimientos:

1) Enfoque expresivo

El enfoque expresivo frecuenta las obras musicales de reducidas dimensiones, permaneciendo invariable el estado de ánimo a lo largo de la composición. Un ejemplo de este enfoque sería la descripción emotiva de Clara en la pieza pianística titulada “Chiarina”, que se incluye en el *Carnaval* de Schumann.

2) Enfoque representativo

Los temas más frecuentemente representados o imitados en las composiciones musicales son la naturaleza (el agua, el viento, una tormenta, el canto de los pájaros), las acciones humanas (reír, llorar, pasear, montar a caballo) y ciertos sonidos de la realidad extramusical (campanas de iglesia, marchas militares, nanas, llamadas de trompa para la caza). Sin embargo, no siempre es posible asociar de forma inequívoca elementos musicales a ciertos aspectos de la realidad como, por ejemplo, los sentimientos o las emociones; por ello, los músicos han ido estableciendo en sus composiciones una serie de simbologías o correspondencias artificiales. Así, por ejemplo, el dolor puede imitarse a través de movimientos melódicos descendentes (bajos ostinato cromáticos de Monteverdi y Purcell).

El retrato o representación de la realidad que este tipo de enfoque lleva a cabo puede llegar a confundirse con el anterior enfoque expresivo. Aquellas obras que nos informan en su título únicamente del nombre de un personaje pueden querer expresar solamente la emoción de este o, por el contrario, realizar un retrato algo más detallado.

3) Enfoque narrativo

En el enfoque narrativo, el programa determina la configuración estructural de la obra. El oyente, a través de continuos pasajes programáticos, es capaz de seguir el discurso sonoro casi como si de una narración literaria se tratara. Esta música resulta ser muy descriptiva e ilustrativa del programa utilizado, aunque musicalmente puede llegar a encontrarse en un nivel compositivo pobre. Los ejemplos son variados, yendo desde una música muy inferior en calidad, hasta *Las cuatro estaciones* de Vivaldi o *Don Quijote* de Richard Strauss.

5.1.1.3. Las *Sonatas bíblicas* de Johann Kuhnau

En la obra clavecinística de Johann Kuhnau, se destacan las seis *Sonatas bíblicas* (1700), introducidas cada una de ellas por un prefacio explicativo, tituladas según diversos episodios y personajes del Antiguo Testamento (Jacob, David y Goliath, Saul, Ezequiel, Gedeón) y comentadas en el transcurso de su desarrollo por medio de epígrafes que anuncian la acción.

Los títulos de las sonatas son los siguientes:

- Sonata n°1: “Il Combattimento trà David e Goliath”
- Sonata n°2: “Saul malinconico e trastullato per mezzo della Musica”
- Sonata n°3: “Il Maritaggio di Giacomo”
- Sonata n°4: “Hiskia agonizzante e risanato”
- Sonata n°5: “Gideon Salvatore del Populo d’Israel”
- Sonata n°6: “La Tomba di Giacob”

En los siguientes ejemplos pertenecientes a la primera sonata, siguiendo los comentarios realizados por Tranchefort (1990, p. 453), se observa cómo el diseño musical es explicado a través de ciertos enunciados. En estos primeros compases, los ritmos apuntillados acompañados de arpeggios describen las provocaciones de Goliath:

Sonata prima.

Il Combattimento trà David e Goliath.



Figura II.19. Sonata Bíblica nº1 de Kuhnau (compases 1-4).
Fuente: Breitkopf & Härtel (1958, p. 125)

El temblor de los israelitas al aproximarse el gigante está representado por las sacudidas de corcheas que se repiten de forma continuada en este pasaje:



Figura II.20. Sonata Bíblica nº1 de Kuhnau (compases 46-49).
Fuente: Breitkopf & Härtel (1958, p. 127)

El coraje y ardor de David se refleja en los pedales de tónica y dominante bajo una escritura en terceras:

Il Coraggio di David, ed il di lui ardore di rintuzzar l'orgoglio del nemico spaventevole, colla sua confidenza messa nell'ajuto di Dio.

Figura II.21. Sonata Bíblica nº1 de Kuhnau (compases 78-85).
Fuente: Breitkopf & Härtel (1958, p. 128)

El combate comienza con unos pasajes de *toccata*:

Il combattere frà l'uno e l'altro e la loro contesa.

Figura II.22. Sonata Bíblica nº1 de Kuhnau (compases 134-136).
Fuente: Breitkopf & Härtel (1958, p. 129)

La escala ascendente del compás 144 representa a David lanzando con su honda la piedra a Goliath, comenzando la caída del gigante en el compás 145:

vien tirata la selce colla frambola nella fronte del Gigante. nassa Goliath.

Figura II.23. Sonata Bíblica nº1 de Kuhnau (compases 143-145).
Fuente: Breitkopf & Härtel (1958, p. 129)

Las rápidas escalas en semicorcheas simulan la huida de los filisteos:



Figura II.24. Sonata Bíblica nº1 de Kuhnau (compases 150-151).
Fuente: Breitkopf & Härtel (1958, p. 129)

Un ritmo jovial de 3/8 describe la alegría de los israelitas:



Figura II.25. Sonata Bíblica nº1 de Kuhnau (compases 176-185).
Fuente: Breitkopf & Härtel (1958, p. 131)

El concierto musical de las mujeres a David suena de la siguiente manera:



Figura II.26. Sonata Bíblica nº1 de Kuhnau (compases 257-260).
Fuente: Breitkopf & Härtel (1958, p. 132)

La alegría del pueblo es expresada con una graciosa melodía de danza:



Figura II.27. Sonata Bíblica n.º 1 de Kuhnau (compases 289-298).
Fuente: Breitkopf & Härtel (1958, p. 133)

5.1.1.4. Los sonetos de *Las cuatro estaciones* de Vivaldi

Cada uno de los cuatro conciertos que componen *Las cuatro estaciones* de Vivaldi iba precedido por un soneto explicativo en italiano, en la primera edición publicada en Amsterdam en 1925. Además, el texto o programa, señalado más adelante, podría haber sido escrito por el propio Vivaldi. La posible autoría de los sonetos por parte de Vivaldi, así como la traducción de los mismos del italiano al español, aparece recogida en la edición del libreto y disco compacto de la Deutsche Grammophon de 1999, con la interpretación de Anne-Sophie Mutter.

El compositor ha pretendido en sus cuatro conciertos la imitación de la naturaleza según las características de la época que corresponde a cada una de las estaciones: primavera, verano, otoño e invierno. Las continuas alusiones onomatopéyicas de la música se corresponden con el contenido del texto de los sonetos.

Así, en el primer concierto, *La primavera*, son descritos musicalmente los siguientes aspectos de la naturaleza: el despertar de la primavera, el canto de los pájaros, el murmullo de los arroyos, la tormenta, el susurro de hojas, el pastor dormido y la danza pastoril. El cansancio, el canto de diferentes pájaros (cuco, tórtola, jilguero), el soplo del viento (Céfiro, Bóreas), el lamento del pastor, las moscas y la tormenta son los elementos representados en el segundo concierto, *El verano*. En *El otoño*, tercer concierto, Vivaldi reproduce el baile de los campesinos, la embriaguez y el sueño tras la

fiesta, los cazadores con sus escopetas, la huida y la muerte de la fiera. Finalmente, en el último concierto, el frío del invierno, el castañeteo de los dientes, la lluvia, el caminar atento sobre el hielo, el resbalar y caer al suelo, el viento (Siroco, Bóreas) son los motivos del soneto que el compositor traduce magistralmente en fragmentos musicales.

A continuación, se exponen los mencionados sonetos de las estaciones (Vivaldi, 1999):

LA PRIMAVERA

La primavera ha llegado y alegres
La saludan los pájaros con felices cantos,
Y los arroyos con el suave soplar de la brisa
Avanzan con un dulce murmullo.

El aire se cubre con su negro manto,
Y rayos y truenos la tormenta anuncian.
Cuando callan, los pajarillos
Regresan de nuevo con su dulce canto.

Y sobre la pradera placentera y florida,
Con el suave murmullo de hojas y plantas,
El pastor duerme junto a su perro fiel.

Con el sonido festivo de las gaitas
Ninfas y pastores bailan en el amado marco
De la primavera con su faz brillante.

EL OTOÑO

El campesino celebra con bailes y con cantos
El hermoso placer de la feliz cosecha
Y rebosantes del licor de Baco
El sueño pone fin a tanta dicha.

Todos interrumpen sus cantos y sus bailes
Con el aire suave y placentero.
Y la estación invita a todo el mundo
a disfrutar de un sueño dulcísimo.

El cazador sale a cazar al alba
Con cuernos y rifles, los perros corren,
Huye la fiera y su pista siguen;

Aterrada y cansada por el enorme estruendo
De rifles y de perros, herida intenta
Débilmente escapar, pero angustiada muere.

EL VERANO

Bajo el sol implacable en la dura estación
Languidecen el hombre, el ganado y el pino,
Suena la voz del cuco y al momento
Cantan la tórtola y el jilguero.

Céfiro sopla suave, pero enseguida
Bóreas con su vecino una contienda inicia;
Y llora el pastor porque receloso teme
Por la fiera tormenta y su destino.

Rompe el reposo de los miembros lasos
El temor de los rayos y los truenos fieros
Y el tropel furioso de moscas y moscones.

Ay, mas por desdicha su temor es cierto.
El cielo truena y descarga rayos, y el granizo
La cabeza corta de la espiga y el grano.

EL INVIERNO

Temblando congelado entre la nieve fría,
Entre fuertes ráfagas de un horrible viento,
Corre golpeando los pies en cada paso
Con tiritar de dientes entre el hielo.

Y pasar días de paz y dicha junto al fuego
Mientras la lluvia fuera a todos moja.
Caminar sobre el hielo a paso lento
Por temor a caer con andar atento.

Avanzar, resbalar y caer al suelo,
De nuevo sobre el hielo y correr mucho
Hasta que el hielo cede y se abre en dos.

Oír salir de las puertas de hierro
a Siroco, Bóreas y todos los vientos en
contienda.
Éste es el Invierno, que también trae dicha.

5.1.2. El *lied* y la poesía

5.1.2.1. Características

El término alemán *lied* (*lieder*, en plural), traducido por “canción” al castellano, se refiere, en un sentido amplio, a una canción con texto alemán compuesta para voz con acompañamiento instrumental. Más concretamente, el término alude a un género vocal surgido en los países de habla germana y centrado también en un período de tiempo muy concreto, el siglo XIX. Este es el período que va a interesar en el presente apartado, ya que el recurso de un texto literario como fuente de inspiración para la formación mixta del *lied* (que supone la unión de texto y música), tiene su eclosión precisamente en la época romántica.

Los textos poéticos musicalizados en los *lieder* no se deben valorar únicamente por su calidad literaria intrínseca, sino por su función en la historia de la música. La elección del compositor no dependía necesariamente del valor literario del poema, siendo explicadas frecuentemente sus preferencias a través de relaciones personales o circunstancias accidentales. En este sentido, se pueden mencionar las asociaciones entre Beethoven y Jeitteles, Schubert y Mayrhofer, Wagner y Mathilde Wesendonck, Brahms y Max Kalbeck. En ocasiones, también dependía, aunque fuera de manera inconsciente, de las posibilidades expresivas del compositor en relación con las características estilísticas del poeta. Por todo ello, la elección de poemas de escaso valor no debe achacarse a una pobre sensibilización literaria de los músicos.

Este aspecto aclara por qué la obra de autores como Novalis, Leuthold, Fontane o George apenas fue musicalizada y, sin embargo, figuras menos conocidas en la historia de la literatura, Wilhelm Müller o Hermann Allmers, han sobrevivido gracias a la música. Por el contrario, con respecto a la actitud de los literatos frente a los músicos, Goethe, por ejemplo, desdeñó los *lieder* de genios musicales como Beethoven y Schubert; sin embargo, las composiciones poco imaginativas y subordinadas por completo a las características métricas y formales del texto de Reichardt y Zelter, sí fueron de su agrado.

Por otra parte, se ha de diferenciar entre la composición de un *lied* aislado y el concepto de “ciclo de *lieder*”, referido a un encadenamiento de varios *lieder* con un sentido unitario dado por la estrecha relación poético-musical. Frecuentemente, los poemas de un ciclo son de un mismo escritor, llegando incluso a corresponderse con un ciclo poético de este. La unidad de los poemas puede deberse tanto a un tema común, como a una continuidad poético-argumental de los mismos. Se destacan los ciclos *Die schöne Mullerin (La bella molinera)* y *Winterreise (Viaje de invierno)* de Schubert, sobre poemas de Wilhelm Müller.

Otras veces, los poemas escogidos suponen una selección del compositor entre diversos textos de un mismo autor (*Liederkreis* Op.39 de Schumann, sobre poemas de Eichendorff), de una sola fuente (*Vier ernste Gesänge* de Brahms, de la Biblia) o, incluso, de varios poetas (*Myrthen* de Schumann, sobre textos de Goethe, Rückert, Heine, Burns).

En cuanto a las características propiamente musicales, se destacan la utilización de interludios pianísticos entre los *lieder*, los motivos musicales comunes, la elección de tonalidades vecinas en la composición de los mismos, así como el uso de la misma tonalidad para el primer y último *lied*, entre otros.

5.1.2.2. Aspectos formales

El rasgo principal del género del *lied* es la unión de texto y música. El poema, previo en el proceso de composición a la música, va a ser, por tanto, el que impondrá la forma. La nueva unidad estética resultante estará condicionada por la estructura, el ritmo interno y la expresividad del poema que constituye su base.

A continuación, se exponen los tres tipos formales del género del *lied*:

a) *Lied* con forma estrófica (A A A A...)

El *lied* estrófico es el modelo más sencillo, compuesto por un poema de estrofas regulares para las que el compositor escribe una misma música. El *lied* “Frühlingssehnsucht” (“Anhelos de primavera”) de Schubert, perteneciente a la colección *El canto del cisne*, presenta el mismo material musical para las cinco estrofas, aunque con una leve variación en la última de ellas (A A A A A’).

b) *Lied* con forma ternaria o simétrica (A B A)

El esquema ternario presenta dos secciones musicales bien diferenciadas y contrastantes: a la primera sección ‘A’ le sigue una segunda ‘B’, para finalizar de nuevo, a modo de reexposición, con ‘A’. Se utiliza frecuentemente en poemas de tres estrofas, aunque también se encuentran otros casos en poemas de dos estrofas, siendo repetida la primera la mayoría de las veces.

Otra distribución configura la estructura del *lied* “Aufenthalt” (“Mi morada”) de Schubert, con texto de dos estrofas de cuatro versos. El compositor utiliza la primera estrofa para la sección musical ‘A’, los dos primeros versos de la segunda estrofa para ‘B’ y los dos últimos versos de la segunda más los dos primeros de la primera para repetir ‘A’.

Se debe apuntar que en la música instrumental, frecuentemente, se alude a movimientos con “forma *lied*” para referirse al esquema ternario A B A.

c) *Lied* con forma rondó (A B A C A...)

Por último, la forma rondó, con una estrofa a modo de estribillo, organizó la estructura interna de otra serie de *lieder*. El *lied* “Der Doppelgänger” (“El doble”) de Franz Schubert es un claro ejemplo de esta forma.

5.1.2.3. Los compositores

Los compositores románticos más representativos del género del *lied*, en la formación de voz y piano, fueron Franz Schubert, Robert Schumann, Johannes Brahms y Hugo Wölf.

Los *lieder* de Franz Schubert (1797-1828) suponen una genial aportación al género. La belleza de sus melodías, el intimismo y el acompañamiento pianístico en su función de coprotagonista, influyó en gran medida en los compositores posteriores.

Compuso más de 600 *lieder*. Entre los más conocidos se señalan *Gretchen am Spinnrade* (*Margarita en la rueca*), *Erlkönig* (*El rey de los elfos*), *Du bist die Ruh* (*Tú eres el descanso*), *Der Tod und die Jungfrau* (*La muerte y la doncella*), *Die Forelle* (*La trucha*), *Der Hirt auf dem Felsen* (*El pastor en la roca*), así como los ciclos *Die schöne Mullerin* (*La bella molinera*), *Winterreise* (*Viaje de invierno*) y *Schwanengesang* (*El canto del cisne*). Algunos de los autores de sus poemas fueron Goethe, Rückert, Holty, Müller, Schubart, Heine, Rellstab y Seidl.

La contribución de Robert Schumann (1810-1856) al género del *lied* se resume principalmente en dos aspectos. En primer lugar, debido a su formación literaria, la elección de los poemas deja de ser una simple sintonía anímica para convertirse en una reflexiva y estudiada identificación entre texto y música. En segundo lugar, la función del piano adquiere una mayor importancia, interpretando largos pasajes en solitario y reforzando la expresividad de la línea melódica.

En su producción, comprendida por unos 250 *lieder*, se destacan ciertas colecciones de *lieder* unificadas por la autoría de los poemas. Así, se citan los ciclos *Dichterliebe* Op.48 (*Amor de poeta*) con textos de Heine, *Frauenliebe und Leben* Op.42 (*Amor y vida de mujer*) con textos de Chamisso y los *Liederkreis* Op.24 y Op.39 con textos de Heine y Eichendorff, respectivamente. Muy conocido es también el *lied* “Widmung” (“Dedicatoria”) con texto de Rückert, perteneciente a la colección *Myrthen*

Op.25 (Mirtos). Otros de los poetas que inspiraron a Schumann fueron Andersen, Byron, Geibel, Goethe, Mörike, Schiller y Lenau.

Los *lieder* de Johannes Brahms (1833-1897) se caracterizan por un uso expansivo de la melodía, una rica armonía y una densa textura pianística. En ocasiones, se le ha criticado la falta de equilibrio entre la música y el texto, siendo ocultado este último por la escritura pianística; a pesar de ello, sus *lieder* (escribió 250 aproximadamente) han gozado de fama entre el público de todas las épocas.

Resultan de una gran originalidad los compuestos para contralto, viola y piano *Gestillte Sehnsucht (Tranquila añoranza)* sobre un poema de Rückert y *Geistliches Wiegenlied (Canción de cuna espiritual)* sobre la adaptación alemana de Geibel de una nana de la Virgen de Lope de Vega. Para voz solista, escribió los ciclos *Magelone* Op.33, sobre poemas de Tieck, y *Vier ernste Gesänge*. Para piano a cuatro manos y varias voces (entre una y cuatro), se señalan las dos colecciones de vales *Liebeslieder* Op.52 y Op.65. Por último, también se encuentran sus adaptaciones de canciones folclóricas alemanas *Deutsche Volkslieder*.

Hugo Wolf (1860-1903) dedicó fundamentalmente su labor compositiva al género del *lied*, encontrando en su catálogo alrededor de 250 *lieder*. Desde Schubert, se trata del compositor más importante del género, pues supuso un paso estético decisivo al considerar al *lied* como un microdrama o unidad poético-musical en la que todos los elementos provienen de un mismo impulso creador. La meticulosa musicalización que Wolf llevaba a cabo con los poemas, lo acerca a la declamación dramática de la poesía. Sus *lieder* presentan una línea musical continua, marcando la expresividad de cada frase y atendiendo incluso a la fonética de las palabras. En este sentido, Wolf subtitula sus *lieder* “Poemas para voz y piano”.

Pasaba meses leyendo a un único poeta y escogiendo sus mejores poesías, para musicalizar finalmente sus versos; a continuación, su mirada se dirigía hacia otro literato, desarrollando el mismo proceso selectivo y musical. En su obra destacan los 53 *lieder* con textos de Mörike, los 20 *lieder* de Eichendorff, los 51 *lieder* de Goethe, el

Spanisches Liederbuch, poemas de autores españoles traducidos al alemán por Geibel y Heyse, el *Italienisches Liederbuch*, poemas italianos traducidos por Heyse, y tres *lieder* con texto de Miguel Ángel.

El género fue desarrollado también por otros compositores románticos de la talla de Franz Liszt, Richard Wagner, Richard Strauss y Gustav Mahler, destacando entre algunos de ellos la participación orquestal en la creación de un *lied* sinfónico.

5.1.3. El libreto de ópera

La ópera, así como sus partes constituyentes, son definidas por Jean-Jacques Rousseau de la siguiente manera:

Espectáculo dramático y lírico donde el compositor se esfuerza por reunir todos los encantos de las Bellas Artes en la representación de una acción apasionada para suscitar, con la ayuda de sensaciones agradables, el interés y la ilusión.

Las partes constitutivas de una *ópera* son el poema, la música y la decoración. Mediante la poesía se habla al espíritu, por la música al oído, por la apariencia escénica a los ojos, y el todo debe reunirse para conmover al corazón y llevarle a la vez una misma impresión mediante diversos órganos (2007, p. 308).

La poesía, la música y la decoración son los elementos fundamentales del espectáculo dramático y lírico que supone el género musical de la ópera. En este sentido, el texto será el principal objeto de estudio en este apartado, por su interés en la investigación interdisciplinar que se presenta.

Atendiendo, pues, a la parte literaria, el texto de la ópera es el denominado “libreto” (*libretto* en italiano). Más específicamente, siguiendo la definición de Don Randel (2008, p. 595), se trata del librito que se imprimía con el texto de la ópera, de venta al público, para ser leído durante la representación de la obra. En el libreto, aparte del texto y de los personajes, se suelen incluir las indicaciones escénicas, una descripción de las escenas, un resumen del argumento, la traducción (cuando la ópera

era cantada en un idioma diferente al del público) y cierta información adicional necesaria para la comprensión de la trama, el *argomento* en los libretos italianos. Además, algunos libretos italianos también refieren los llamados *versi virgolati*, es decir, los versos que el compositor no musicalizó, los cuales aparecen entrecomillados.

Por otra parte, una valiosa fuente de información para la historia de la interpretación son los libretos de los siglos XVII, XVIII y XIX, puesto que suelen incorporar el lugar y el año de la representación, los nombres de los cantantes e incluso, a veces, los nombres de los músicos de la orquesta. Finalmente, en el siglo XIX, disminuyó la impresión de libretos para su uso en el teatro, cuando se atenuaron las luces del auditorio y se extendió la publicación de partituras vocales.

Los autores de libretos más famosos fueron aquellos que establecieron una relación fructífera con un gran compositor, tal y como fue el caso de Quinault y Lully, Calzabigi y Gluck, Da Ponte y Mozart, Boito y Verdi, Scribe y Meyerbeer, y Hofmannsthal y Strauss. Por otra parte, los textos de Metastasio, uno de los más importantes libretistas de ópera del siglo XVIII, fueron musicalizados por numerosos compositores como Vivaldi, Haendel, Gluck, Meyerbeer, Traetta o Mozart. En el siglo XIX, las figuras de libretista y compositor comenzaron a unirse, siendo Richard Wagner el compositor más reconocido que asumió esta doble función. Así, otros autores como Donizetti, Berlioz, Pfitzner, Menotti y Schoenberg han escrito alguna vez sus propios textos.

En cuanto a la fuente de los libretos, estos pueden ser por completo originales o estar basados en una obra literaria o teatral preexistente. Aun cuando están basados en un texto anterior, se requiere normalmente una adaptación del mismo con el fin de atender a las características específicas musicales y conseguir una perfecta simbiosis. Así, por ejemplo, el libreto de la ópera *Pelleas et Mélisande* de Debussy sigue casi literalmente el texto de una obra teatral de Maurice Maeterlinck, drama basado a su vez en la trágica historia de Paolo Malatesta y Francesca de Rimini, casada con el hermano de Paolo, relatada en el Canto V de *La Divina Comedia* de Dante. Igualmente, la ópera *Salomé* de Richard Strauss está inspirada en la obra de Oscar Wilde (Vernadakis, 2007).

Otros casos que se podrían comentar son las óperas inspiradas en la obra de Shakespeare: *Romeo y Julieta* de Berlioz, *Macbeth* de Verdi, *La reina de las hadas* de Purcell y *El sueño de una noche de verano* de Britten, estudiadas por Daniel Albright en *Musicking Shakespeare* (2010).

Sin embargo, algunas preguntas podrían formularse con respecto a la dependencia del libreto al género de la ópera o a la consideración marginal del texto frente a la parte musical: ¿Un libreto de ópera es un objeto literario? ¿Cuál es el estatus literario del libreto de ópera? ¿Puede ser estudiado con independencia de sus componentes musicales y escénicos? ¿Dónde se sitúa la frontera entre la literatura y la literatura musicalizada? Todas estas cuestiones intentan ser respondidas por los estudios que componen el volumen dirigido por Françoise Decroisette (2010), que lleva por título *Le livret d'opéra, oeuvre littéraire?*

Decroisette comienza la introducción mencionando dos fuentes que muestran posturas contrarias a este asunto. Giovanna Gronda y Paolo Fabbri publican una antología de libretos italianos en una prestigiosa colección literaria, queriendo situar el libreto al nivel de las obras maestras de la literatura. Por otra parte, el musicólogo Pierluigi Pietrobelli, en “Il libretto a che cosa serve?”, adjudica al libreto un carácter dependiente y auxiliar, y opina que toda aproximación del libreto a la consideración de obra literaria resulta arrogante (2010, p. 7).

La obra reflexiona y analiza diversos casos concretos, intentado dar respuesta a los interrogantes surgidos en función de tres ideas que articulan la estructura de los capítulos. En el primer capítulo, “Du *libretto* au livre”, Jean François Lattarico, Françoise Decroisette y Céline Frigau tratan el tema de la difusión, edición y traducción de los textos cantados, estudiando su reconocimiento como objeto de lectura autónomo. En el segundo capítulo, “*Ridurre a libretto: pratiques d'adaptation et de légitimation*”, Ligiana Costa, Francesco D'Antonio, Stéphane Miglierina, Jérôme Chaty y Giovanna Sparacello abordan la cuestión de la apropiación y adaptación de textos literarios existentes por parte de los libretistas para sus libretos. En el tercer capítulo, “Aprocher le laboratoire des textes-en-musique”, el dominio del libretista del carácter bicéfalo del

género operístico es estudiado por Cécile Berger, Irina Possamai y Emmanuelle Bousquet. Finalmente, con respecto a las cuestiones que se planteaba esta obra, los once estudios muestran la diversidad de respuestas posibles según los diferentes contextos de creación, producción y recepción y la época en que se ubica un libretista y una ópera concreta, no pudiendo generalizar una única respuesta, aunque sí afirmar el valor literario que muchas de los textos presentan.

Un dato curioso al respecto es la opinión que Mozart ofrece en una de sus cartas, describiendo a la perfección a aquellos que dudan de la importancia del texto. En este sentido, recuerda el compositor la asistencia con un amigo a una representación de *La Flauta Mágica*: “Il s’est moqué de tout. D’abord j’ai eu la patience de vouloir attirer son attention sur certaines paroles... mais non: il riait de tout... C’en était trop! Je l’ai appelé Papageno et je suis parti... Mais je ne crois pas qu’il ait compris⁵” (Tromp, 1980, p. 105). La comprensión del sentido de esta cita se desprende del argumento y características de los personajes de la ópera, pues Papageno, el hombre-pájaro de *La Flauta Mágica*, representa al hombre primitivo y común, en contraste con Tamino, un príncipe que encarna el ideal del espíritu y la intelectualidad.

Por último, en lo que respecta a la presente tesis doctoral, el tratamiento didáctico de las óperas en la fase de intervención de los grupos de Música va a otorgar al texto un papel importante en la interpretación del sentido del género musical. Frecuentemente marginado en la enseñanza musical, el texto proporciona una información analítica y estética que no puede ser menospreciada y olvidada, dedicando únicamente a los aspectos musicales toda la atención de la enseñanza. Las obras literarias en las que se inspiran los libretos de las óperas trabajadas serán objeto de lectura en el aula de Música, incorporando los conocimientos literarios del alumno al análisis de un género musical y procurando así el intercambio de saberes entre las dos disciplinas.

⁵ “Se ha burlado de todo. Primeramente he tenido la paciencia de querer llamar su atención sobre ciertas palabras... pero no: se reía de todo... ¡Esto era demasiado! Lo he llamado Papageno y me he ido... Pero no creo que haya entendido”.

5.2. LA LITERATURA EN LA MÚSICA NO CLÁSICA

En la aplicación del modelo didáctico interdisciplinar ha resultado conveniente acudir no solo al género clásico, sino a un estilo de música popular o no culta, que resultara más cercana a los alumnos y, en ocasiones, incluso, conocida por ellos. Muy acertados y oportunos son los comentarios reflejados por Pérez Reverte en su artículo “Corsés góticos y cascos de walkiria” (2007) sobre el estilo de música *heavy metal*, para introducir el tema de la idoneidad del estudio de música no clásica y sus resultados educativos:

Y es que no se trata sólo de estrambóticos macarras, de rapados marginales y suburbanos, de pavas que cantan ópera chungu con corsé gótico y casco de walkiria. Ahora sé –lamento no haberlo sabido antes– que la música metal es también un mundo rico y fascinante, camino inesperado por el que muchos jóvenes españoles se arriman hoy a la cultura que tanto imbécil oficial les niega. El grupo riojano *Tierra santa* es un ejemplo obvio: su balada sobre el poema *La canción del Pirata* consiguió lo que treinta años de reformas presuntamente educativas no han conseguido en este país de ministros basura. Que, en sus conciertos, miles de jóvenes reciten a voz en grito a Espronceda, sin saltarse una coma.

Con estas palabras concluye Pérez-Reverte el mencionado artículo. Al comienzo de este, el escritor y periodista cartagenero había realizado una dura crítica a la música metal, pasando a destacar posteriormente el hallazgo por él descubierto recientemente acerca de la misma, reflejado en la cultura de algunos de estos grupos musicales, cuyas letras presentan abundantes referencias literarias, históricas, mitológicas y cinematográficas. “Confieso que acabo de descubrir, asombrado, entre ese caos al que llamamos música metal, a grupos que han visto buen cine y leído buenos libros con pasión desahogada”, escribe Pérez-Reverte. De esta manera, la mitología (Mesopotamia, Egipto, *La Ilíada* y *La Odisea*, el mundo romano, el ciclo artúrico), las Termópilas, las Cruzadas, la conquista de América o Lepanto, las películas de *La guerra de las galaxias*, *Blade Runner* o *Dune*, *El señor de los anillos*, *La isla del tesoro*, *El cantar del Cid*, los personajes del capitán Alatríste y Don Pelayo se encuentran entre los ejemplos citados por Pérez-Reverte que se pueden escuchar en las letras de estas canciones.

A continuación, siguiendo con el género del *heavy metal*, se comentan algunos de los grupos con referencias literarias en sus canciones. En primer lugar, retomando el final del artículo de Pérez-Reverte, se señala el caso de Tierra Santa. Este grupo riojano surgió en 1992, con el nombre de Privacy, aunque este fue sustituido en 1997 por Tierra Santa. El vínculo más notorio del grupo con la literatura se manifiesta en sus temas “La Canción del pirata I” y “La Canción del pirata II”, del álbum *Tierras de Leyenda* (2000), en cuyas letras se reproduce literalmente la totalidad de los versos del poema de Espronceda. Otras canciones de este mismo álbum son “El Caballo de Troya”, “Sodoma y Gomorra”, “La Torre de Babel” y “La caja de Pandora”. También “Hamlet”, del álbum titulado *Indomable* (2003), recuerda esta relación músico-literaria presente en el grupo de heavy.

En 1988, se creó en Madrid el grupo de folk metal Transilvania, que pasó a denominarse Mägo de Oz en 1989. Su álbum *La leyenda de La Mancha* (1998) está dedicado por completo al personaje cervantino, siendo indicativo de ello los títulos de las canciones: “En un lugar...”, “El Santo Grial”, “La Leyenda de La Mancha”, “Noche toledana”, “Molinos de viento”, “Dime con quién andas”, “Maritornes”, “El Bálsamo de Fierabrás”, “El pacto”, “La Ínsula de Barataria”, “El Templo del adiós”, “Réquiem”, “Ancha es Castilla”.



Figura II.28. Portadas del álbum *La Leyenda de La Mancha* de Mägo de Oz

Otro de los grupos musicales es Avalanch, grupo asturiano formado en 1993. Su segundo álbum, *Llanto de un héroe* (1999) incluye un tema titulado “Cid”, inspirado en Rodrigo Díaz de Vivar. Su destierro y las guerras de religión se comentan en la letra de la canción mostrada a continuación:

Camino hacia el sur
sin mirar atrás,
buscando una luz
entre tanta oscuridad.
Defiendo una cruz,
¿un símbolo de libertad?
No tengo ningún
lugar al que regresar.
Guerras de religión
que debo sufrir
y a cambio me expulsan de aquí.
Gritos de horror
y muertes en nombre de Dios.
Ni soy campeador, ni héroe de tanto dolor.
Castilla por ti
mi vida entera perdí,
y ahora mi rey me arroja al destierro
y me aleja de ti.

Si yo soy tu hijo, mi Dios,
¿por qué he de sufrir?
¿por qué has de pedirme que viva y muera
así?
Polvo, sudor y sangre obtendrás
a cambio de tu lealtad.
Dicen que muerto venciste al rival,
ni muerto te dejan en paz.
Ellos eran tus hijos, Señor,
¿por qué ahora ya no?
¿por qué no permites que recen a otro Dios?
He ganado una guerra por ti,
no merezco este fin,
solo quiero vivir
e intentar de una vez ser feliz.

Grave digger es un grupo alemán formado en 1980, cuyo álbum *Excalibur* (1999) está dedicado a las leyendas artúricas, con canciones como “The Secrets of Merlin”, “Pendragon”, “Excalibur”, “The Round Table (Forever)”, “Morgane Le Fay”, “Tristan’s Fate”, “Lancelot”, “Mordred's song” o “Avalon”.

Iced Earth surgió en Florida, en 1984, con el nombre de Purgatory. Se destaca su canción “Dante’s Infierno” del álbum *Burnt Offerings* (1995), inspirada en la *Divina Comedia* de Dante.

Iron Maiden es una banda británica creada en 1975 por el guitarrista Steve Harris. En su álbum *Killers* (1981), se escucha “Murders in the Rue Morgue”, basada en la obra del mismo título de Edgar Allan Poe. Además, la canción “To tame a land” del álbum *Piece of Mind* (1983) se inspira en la novela *Dune* de Frank Herbert. El poema “Rime of the ancient mariner” de Samuel Taylor Coleridge es musicalizado en un tema

que lleva el mismo título en su álbum *Powerslave* (1984). La canción “Lord of the flies” incluida en *The X Factor* (1995) está basada en la novela homónima de William Golding.

Metallica es una banda originaria de Estados Unidos, fundada en 1981 en Los Ángeles por el danés Lars Ulrich y James Hetfield. Su canción “The Four Horsemen” del álbum *Kill 'Em All* (1983) se refiere a los textos bíblicos acerca de Los cuatro jinetes del Apocalipsis. El título de la canción “For whom the bell tolls” del álbum *Ride the Lightning* (1984) proviene de la novela de Ernest Hemingway sobre la Guerra Civil española. El argumento de la novela y después película *Johnny got his Gun* de Dalton Trumbo es el tema de la canción “One” del álbum *...And Justice for All* (1988).

Además del estilo musical del *heavy metal*, el panorama musical no clásico de los intérpretes solistas y cantautores ofrece una serie de canciones que poseen también valores literarios. En este sentido, un interesante trabajo que trata el tema literario en la canción pop, rock y de cantautor es *Juglares del Siglo XX: la canción amorosa, pop, rock y de cantautor (Temas y tópicos literarios desde la dialogía en la década 1980-1990)* de Elisa Constanza Zamora Pérez (2000). En la misma dirección de la opinión reflejada al principio de este apartado por Pérez-Reverte, Zamora señala el valor cultural que adquieren las canciones con tópicos literarios para el público no cultivado:

queremos destacar, una vez más, la importancia del papel que la canción juega en el ámbito de la cultura actual, no sólo por tratarse de una manifestación que actúa en nuestra vida cotidiana, sino porque también a través de estas canciones se transmiten patrones literarios, tarareados y memorizados por un público, en ocasiones muy alejado del mundo de la literatura (2000, p. 303).

La canción, tratada como signo dialógico por la autora a lo largo de su investigación, es una obra creativa que oscila entre los estados pasado y futuro de la norma estética, en consonancia con las teorías de Bajtin, Lotman, Kristeva y Zavala. Según Zamora, en las canciones se escuchan reminiscencias literarias, tópicos, citas y expresiones de campos diversos (dogradictos, rock, agropop, cine, televisión, publicidad, tebeos), cuyo conocimiento permitirá la comunicación y relación entre diferentes códigos.

En el último capítulo del libro, “La arquitectura del texto musical”, muestra a través de cuatro ejemplos musicales las relaciones de *repetición*, *diferencia*, *extensión* e *intensión* que se dan entre un texto A y un texto B. En primer lugar, la relación de *repetición* viene determinada por el paralelismo en los principales valores actanciales y programas narrativos de ambos textos, ejemplificada por Zamora en la canción “A la sombra de un león”, interpretada por Ana Belén y escrita por Joaquín Sabina, cuyo amplio subtexto es *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes:

Llegó
con su espada de madera
y zapatos de payaso
a comerse la ciudad.
Compró
suerte en Doña Manolita
y al pasar por la Cibeles
quiso sacarla a bailar un vals
como dos enamorados
y dormirse acurrucados
a la sombra de un león
“¿Qué tal?
estoy sola y sin marido.
Gracias por haber venido
a abrigarme el corazón”.

Ayer,
a la hora de la cena
descubrieron que faltaba
el interno 16.

Tal vez
disfrazado de enfermero
se escapó de Ciempozuelos
con su capirote de papel.
A su estatua preferida
un anillo de pedida
le robó en El Corte Inglés.
Con él
en el dedo, al día siguiente,
vi a la novia del agente
que lo vino a detener.
Cayó
como un pájaro del árbol
cuando sus labios de mármol
le obligaron a soltar.
Quedó
un taxista que pasaba
mudo al ver cómo empezaba
la Cibeles a llorar
y chocó contra el Banco Central.

La siguiente figura II.29 explica las relaciones de paralelismo entre el texto literario de Cervantes y el texto de la canción:

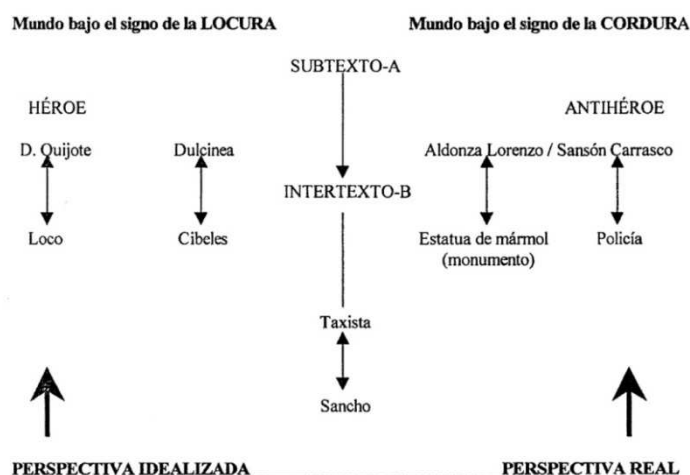


Figura II.29. Paralelismos entre el texto A de Cervantes y el B de Ana Belén-Sabina.
Fuente: Zamora (2000, p. 311)

En segundo lugar, Zamora señala una relación de *diferencia*, en la que el texto B se apoya en el texto A para marcar la diferencia con respecto a su modelo, situación que se da en la canción “Princesa” de Joaquín Sabina a partir de un verso de Rubén Darío:

Entre la cirrosis
y la sobredosis
andas siempre, muñeca,
con tu sucia camisa
y, en lugar de sonrisa,
una especie de mueca.

¿Cómo no imaginarte,
cómo no recordarte
hace apenas dos años?
Cuando eras la princesa
de la boca de fresa,
cuando tenías aún
esa forma de hacerme daño.

Ahora es demasiado tarde, princesa,
búscate otro perro que te ladre, princesa.

Maldito sea el gurú
que levantó entre tú
y yo un silencio oscuro
del que ya sólo sales
para decirme, -“vale,
déjame veinte duros”-.

Ya no te tengo miedo
nena, pero no puedo

seguirte en tu viaje.
Cuántas veces hubiera
dado la vida entera
porque tú me pidieras
llevarte el equipaje.

Ahora es demasiado tarde, princesa,
búscate otro perro que te ladre, princesa.

Tú que sembraste en todas
las islas de la moda
las flores de tu gracia,
¿cómo no ibas a verte
envuelta en una muerte
con asalto a farmacia?

¿Con qué ley condenarte
si somos juez y parte
todos de tus andanzas?
Sigue con tus movidas,
reina, pero no pidas
que me pase la vida
pagándote fianzas.

Ahora es demasiado tarde, princesa,
búscate otro perro que te ladre, princesa.

El poema “Sonatina” de Rubén Darío, incluido en *Prosas Profanas*, es el subtexto de la canción. Concretamente los dos primeros versos inspiran la canción de Sabina, basada en una relación de diferencia entre las protagonistas, los ambientes (modernista/real), la motivación (amor/drogas): *La princesa está triste... ¿Qué tendrá la princesa? / Los suspiros se escapan de su boca de fresa* (Darío, 1994, p. 84).

En tercer lugar, una relación de *extensión* tiene lugar cuando un texto A cobra un nuevo sentido, ampliando sus valores, en un texto B posterior. En la canción “Todo por la napia” de Siniestro Total adquiere una nueva dimensión el poema de Quevedo “Érase un hombre a una nariz pegado”.

Érase un hombre a una nariz pegado
y pegado a la nariz un talego enrollado
eran unas fosas nasales gigantescas
como túnel grande sobre carretera
era el trabajo de un aspirador
al que aspiraba, al que hizo oposición.
Era, era, era, era que se era
era su nariz su pecado y su condena.

Todo por la napia
SNIFF, SNIFF todo por la nariz.

Era Medellín su tierra prometida
era el polvo blanco su maná y su alegría
y no era un camello sino una caravana
la que le pasaba la materia colombiana
era que estudiaba geografía americana
era el que amaba a Toni Montana

era el pegamento y las colas industriales
sus otras pasiones, sus efectos personales.

Todo por la napia
SNIFF, SNIFF todo por la nariz.

Era que oía a su madre que decía:
“Perico, no te excites” y Perico se reía
era el placer para su pituitaria
todo lo que entraba fuera línea o fuera raya.
Era que despacio y poco a poco su tabique
se había desgastado, se había ido a pique
era que escuchaba el consejo del vecino:
“haz como yo y ponte uno de platino”.

Todo por la napia
SNIFF, SNIFF todo por la nariz.

En cuarto lugar, la relación de *intensión* se da cuando algunos términos son intensificados, trasladando su significado por la intensión operada en uno de sus semas de una palabra clave. Esto ocurre en la canción de Radio Futura titulada “Veneno en la piel”, indicando Zamora como subtexto el poema de Quevedo “La dulce boca que a gustar convida” (con el tópico literario del “Amor como veneno”), no reconocido tan fácilmente como en los anteriores ejemplos.

Dicen que tienes veneno en la piel
y es que estás hecha de plástico fino.
Dicen que tienes un tacto divino
y quien te toca se queda con él.

Y si esta noche quieres ir a bailar
vete poniendo el disfraz de pecadora,
pero tendrás que estar lista en media hora
porque si no yo no te paso a buscar.

Pero primero quieres ir a cenar
y me sugieres que te lleve a un sitio caro
a ver si aceptan la cartilla del paro,
porque si no lo tenemos que robar.

Yo voy haciéndome la cuenta de cabeza
y tú prodigas tu sonrisa con esmero
y te dedicas a insultar al camarero
y me salpicas con espuma de cerveza.

Y aquí te espero en la barra del bar,
mientras que tú vas haciendo discoteca.
Como te pases, te lo advierto, muñeca,
que yo esta vez no te voy a rescatar.

Te crees que eres una bruja consumada
y lo que pasa es que estás intoxicada;
y eso que dices que ya no tomas nada,
pero me dicen por ahí que sí, que sí,
que sí, que sí, y dicen, dicen...

Dicen que tienes veneno en la piel
y es que estás hecha de plástico fino.
Dicen que tienes un tacto divino
y quien te toca se queda con él.

Dices que yo no soy tu hombre ideal
mientras hojeas con soltura una revista
y me pregunto si tendrás alguna pista
o alguna foto de tu tal para cual.

Te crees que eres una bruja consumada
y lo que pasa es que estás intoxicada;
y eso que dices que ya no tomas nada,
pero me dicen por ahí que sí, que sí,
que sí, que sí, y dicen, dicen...

Dicen que tienes veneno en la piel
y es que estás hecha de plástico fino.
Dicen que tienes un tacto divino
y quien te toca se queda con él.

El trabajo de Zamora, a través de los numerosos ejemplos comentados, da muestra de la rica fuente que supone la literatura para los compositores de las canciones de la década de 1980-1990, período en el que se ha centrado su investigación. A continuación, con el fin de dar cuenta del vasto panorama literario en la canción no clásica, se señalan otros casos igualmente significativos.

Miguel Hernández ha sido uno de los poetas cuyos versos más han inspirado las letras de las canciones de artistas que compartían el sentimiento expresado en sus versos. Paco Ibáñez, Elisa Serna, Ismael, Víctor Jara, Enrique Morente, Joan Manuel Serrat, Pedro Faura, Jarcha, Amancio Prada, Alberto Cortez, Los juglares, Manolo Sanlúcar, Pata Negra, Mercedes Sosa, Camarón de la Isla, Lole y Manuel, La Barbería del Sur, Extremoduro, Reincidentes, Manolo García, Nach y otros muchos, fueron los grupos de rock, grupos flamencos, cantautores e intérpretes raperos que musicalizaron sus versos. La reciente publicación de Fernando González Lucini titulada *Miguel*

Hernández ¡Dejadme la esperanza! (2010) realiza un recorrido minucioso por los diferentes compositores que han escogido sus poemas, elaborando todo un catálogo de artistas, álbumes musicales y versos del poeta.



Figura II.30. Portada del álbum *Hijo de la luz y de la sombra* de Joan Manuel Serrat

También Federico García Lorca cuenta con numerosas musicalizaciones de sus obras, como se comprueba en el catálogo de Roger Tinnell (1986). Ya el primer disco de Paco Ibáñez, cantante que ha dirigido su trayectoria artística a realizar versiones de poemas de autores españoles e iberoamericanos, iba dedicado tanto a García Lorca como a Góngora. Uno de los álbumes más representativo es *Los gitanos cantan a Federico García Lorca*, dividido en dos discos compactos con las interpretaciones de Diego Carrasco, Camarón, Pata Negra, Manzanita, Lole y Manuel, Esperanza Fernández, Enrique Morente y La Barbería del Sur y Remedios Amaya (figura II.31).

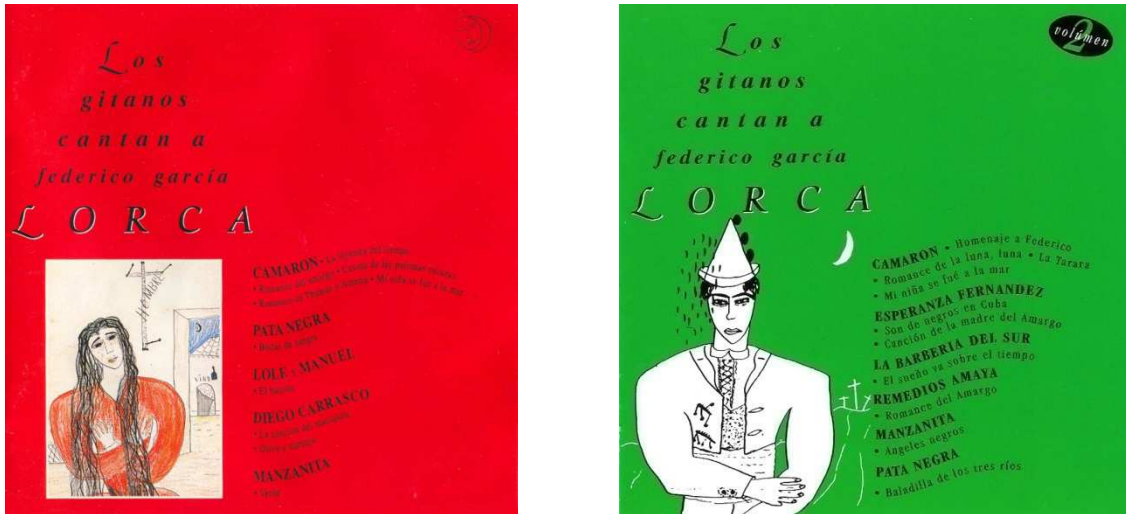


Figura II.31. Portadas del álbum *Los gitanos cantan a Federico García Lorca*

Entre los cantautores que más atención han prestado al campo poético se encuentra, sin duda, Joan Manuel Serrat. Aparte de los dos álbumes sobre Miguel Hernández, *Miguel Hernández* (1972) e *Hijos de la luz y de la sombra* (2010), el artista ha musicalizado los versos de otros muchos poetas. Así, se mencionan los siguientes álbumes: *Dedicado a Antonio Machado, poeta* (1969), *Res no és mesquí* (1977) con poemas del escritor catalán Joan Salvat Papasseit, *Serrat canta a los poetas* (1978) con poemas de Miguel Hernández, Antonio Machado, León Felipe y Rafael Alberti, *El sur también existe* (1985) con poemas de Mario Benedetti. Por otra parte, los versos de Joan Vergés, Ernesto Cardenal, José Agustín Goytisolo, Josep Palau i Fabre, Josep Vicenç Foix, Eduardo Galeano, Luis Cernuda, Tito Muñoz, Luis García Montero y Federico García Lorca, entre otros, han sido utilizados por el cantautor en una diversidad de canciones sueltas.

Numerosos son los títulos de las canciones-poemas que en la línea que se viene comentando se pueden mencionar: “Coplas a la muerte de su padre” de Jorge Manrique-Paco Ibáñez, “Romerico” de Juan del Encina-Teresa Berganza, “Vivo sin vivir en mí” de Santa Teresa de Jesús-Amancio Prada, “Y ríase la gente” de Luis de Góngora-Paco Ibáñez, “Volverán las oscuras golondrinas” de Gustavo Adolfo Bécquer-Alberto Cortez, “Canción de otoño” de Rubén Darío-Pablo Milanés, “Amor sin tedio” de Juan Ramón Jiménez-Luis Eduardo Aute, “Mi corza” de Rafael Alberti-Paco Curto, “Donde habite el

olvido” de Luis Cernuda-Enrique Morente, “Fe mía” de Pedro Salinas-María Dolores Pradera, “Amo el amor de los marineros” de Pablo Neruda-Joaquín Sabina, “Te quiero” de Mario Benedetti-Nacha Guevara, “Palabras para Julia” de José Agustín Goytisolo-Mercedes Sosa, “No volveré a ser joven” de Gil de Biedma-Loquillo, “Las nubes” de José Hierro-Inés Fonseca y “Asturias” de Pedro Garfías-Víctor Manuel.

Finalmente, se reitera que el principal objetivo de este apartado dedicado a la literatura en la música, terreno realmente fértil en creaciones artísticas, no ha sido realizar una clasificación rigurosa y exhaustiva de todos los poetas musicalizados por los grupos o intérpretes, sino ofrecer unas pinceladas de la rica situación en la historia de la música no clásica a través de los ejemplos apuntados.

6. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN

El modelo intertextual literario-musical, objeto de esta tesis doctoral, se inserta en el marco de una serie de investigaciones didácticas de carácter interdisciplinar. En el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y la Didáctica de la Expresión Musical, se inscriben ciertos trabajos que tratan la interdisciplinariedad desde la perspectiva del fenómeno intertextual, estudiando el género literario o musical en sus relaciones con otras obras de signo artístico diferente.

En primer lugar, se exponen una serie de trabajos y propuestas didácticas que aplican en el aula de manera interrelacionada las creaciones de la literatura, las artes plásticas y la música, con el fin de alcanzar los objetivos programados en la educación literaria y musical. En segundo lugar, se comenta el uso de las canciones en la enseñanza de las segundas lenguas, recurso didáctico que potencia la motivación del alumnado y consecuentemente contribuye a la obtención de unos mejores resultados educativos.

En tercer lugar, puesto que durante la realización de la tesis se realizó una estancia investigadora en la Universidad de Montpellier 2 (Francia), concretamente en el Institut Universitaire des Formation de Maîtres (IUFM), se dedica el último apartado a la educación francesa. Una primera parte se refiere al nuevo currículo literario-musical que ha entrado en vigor durante el curso 2011-2012. El segundo punto presenta una serie de secuencias didácticas dirigidas tanto al estudio de la literatura como de la

música a través de procedimientos interdisciplinarios. Y por último, se comentan las Jornadas de estudios científicos JEPEAC (Éprouver, Pratiquer, Enseigner les Arts et la Culture) que tuvieron lugar en el IUFM en el mes de octubre de 2009.

6.1. LITERATURA, ARTES PLÁSTICAS Y MÚSICA

6.1.1. Mendoza Fillola: Literatura comparada, artes e intertextualidad

En primer lugar, resulta de obligada mención el trabajo de Mendoza Fillola *Literatura Comparada e Intertextualidad* (1994), pues supone el inicio de la línea interdisciplinar de investigación en la que se inserta el modelo didáctico literario-musical presentado en esta tesis doctoral. Mendoza plantea un enfoque comparativo y no compartimentado de la enseñanza de la literatura, a través de relaciones lingüístico-literarias y artísticas entre diferentes producciones. En este sentido, trata de reflejar a través de una innovadora metodología las posibilidades de aplicación educativa en la Educación Secundaria de la Literatura Comparada, ligada a los aspectos intertextuales de conexión entre las obras. Las dos partes en las que se encuentra dividido este libro dan cuenta de la doble perspectiva teórica y práctica que nos muestra el autor:

- *Parte I: Las posibilidades de aplicación didáctica de la metodología de la literatura comparada y el concepto de intertextualidad.*
- *Parte II: Una propuesta para la innovación curricular de literatura.*

Además, según afirma Guerrero, se trata de un estudio pionero en relación con modelos metodológicos de investigación didáctica en literatura, pues

aporta una innovadora metodología sobre investigación en Literatura Comparada y consiguió modificar la “mirada” de los investigadores en el aula hacia una prospectiva nueva sobre investigación literaria, tanto por la reflexión sobre el marco de referencia como por el complejo estudio metodológico de componentes problematizados, objetivados y resueltos en procesos de investigación-acción (sistematizados en un plan, una observación y una reflexión), debidamente analizados, procesados y credibilizados (2008, p. 15-16).

En la misma línea se encuentra *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes* (2000), coordinado por el anterior autor, Mendoza Fillola. Esta vez se trata de un trabajo eminentemente práctico, que recoge una serie de propuestas didácticas, con sus correspondientes objetivos, actividades, procedimientos y pertinentes sugerencias de realización en el aula. Algunas de las propuestas y secuencias son “Impresionismo: De la pintura a la literatura”, “Retrato de poeta. Fray Hortensio Paravicino y El Greco”, “Poesía sobre el mármol: Cernuda y Miguel Ángel”, “Las Meninas: historia, pintura y literatura”.

En las propuestas presentadas se pone de manifiesto la relación de la literatura con las artes, pero el código artístico referido es el plástico, especialmente el arte de la pintura; de ahí, el título del libro: *Lecturas de museo*. Con respecto a la música, lenguaje artístico que realmente interesa en esta investigación, solo es objeto de análisis en una de las secuencias. Únicamente Aurora Marco trata el tema musical en la secuencia “El mito de Fausto. Tratamiento literario, plástico y musical” (2000, pp. 82-90). Los productos artísticos interrelacionados por Marco contemplan los tres códigos:

- Código literario: *Fausto* de Goethe.
- Código plástico: *Margarita ante el espejo* de Domínguez, *La escena del Jardín* de Naeye, *Alegoría de la Escena de la Iglesia* de Mossa y *La noche de Walpurgis* de Zimmermann.
- Código musical: la ópera *Fausto* de Gounod y *Eine Faust Symphonie* de Liszt.

El enfoque y la originalidad en el tratamiento de las actividades y la metodología empleada contribuyen en gran medida al desarrollo de la fase de intervención de esta investigación, proporcionando un rico material interdisciplinar para el diseño de las tareas del modelo didáctico literario-musical.

6.1.2. Guerrero Ruiz: el Modelo Ekfrástico

Sin duda, un trabajo de referencia, que ha inspirado y ha supuesto el punto de partida del estudio que se presenta, es el desarrollado recientemente por Guerrero Ruiz

(2008): *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)*. La relación de intertextualidad entre la poesía y la pintura, concretada en el modelo ekfrástico, es el recurso metodológico empleado por su autor en las diferentes etapas educativas, para el desarrollo de la formación lecto-literaria del alumnado. No obstante, esta relación de la pintura con la poesía ya había sido tratada por Guerrero en anteriores investigaciones: *Rafael Alberti. Poema del color y la línea* (1989), *Rafael Alberti. Arte y poesía de vanguardia* (1991) y “La interpretación ekfrástica: una investigación sobre recepción de obras literarias con hipotexto plástico” (2003).

En los siguientes términos introduce Guerrero el propósito de su investigación de 2008:

El presente trabajo [...] reflexiona, analiza y descifra algunos de los componentes que hacen de la innovación investigadora en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (para ser más exactos, en Educación Literaria) una fuente de prospectiva metodológica en las aulas que, partiendo del reconocimiento estadístico que señala una importante y cada vez mayor desafectación de hábitos lectores de textos literarios, pretende proyectarse en la búsqueda de nuevas estrategias que profundicen en la comprensión y la interpretación de textos desde modelos intertextuales a favor de nuestro destinatario, el alumnado (2008, p. 16).

Estos modelos intertextuales comentados por Guerrero están basados, como ya se ha adelantado, en la comparación de la literatura con las creaciones artísticas, recibiendo la denominación de modelo ekfrástico, aludido ya desde el mismo título y definido por el autor de la siguiente manera: “La ékfrasis es la descripción literaria de una obra de arte, y el principio ekfrástico conduce a la representación verbal de la expresión visual” (2008, p. 16). La historia del concepto de la Ékfrasis se remonta a la Retórica Antigua, pasando por la definición de Leo Spitzer como “the poetic description of a pictorial or sculptural work of art” (1955, p. 72, citado en Guerrero, 2008, p. 36), hasta llegar a los estudios angloamericanos de la última década que se centran en el análisis de textos poéticos.

Por otra parte, en el capítulo sexto, correspondiente al “Procedimiento de la investigación” (pp. 157-351), Guerrero presenta un interesante acercamiento a la

realidad educativa a través de seis grupos, compuestos por el alumnado de las diferentes etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y Universidad). Entre las tareas que se llevaron a cabo con estos grupos se encuentran la realización de cuestionarios antes, durante y después de la investigación; la lectura de poemas con referentes intertextuales (“1917”, “El Bosco” o “Velázquez” de Rafael Alberti); el estudio de ciertas obras pictóricas y sus creadores, referidos en los poemas; la creación de dibujos a partir de los textos y exposición de los mismos.

Se trata de un riguroso y exhaustivo trabajo, que ya es un referente tanto en metodología de investigación literaria, como en la investigación intertextual de carácter ekfrástico. Finalmente, a partir de este modelo ekfrástico, se ha elaborado el modelo didáctico interdisciplinar literario-musical, sentando las bases teóricas y la fundamentación metodológica del mismo

6.1.3. Guerrero Ruiz y Cano Vela: intertextualidad poético-musical en el *Cancionero*

Guerrero Ruiz y Cano Vela (2009), a través de una propuesta literario-musical, basada en la canción “Bella, de vós só enamorós”, en la versión de Joan Timoneda, pretenden desarrollar la sensibilidad artística y literaria del alumnado, así como mostrar la realidad plurilingüe española. El estudio de una canción en catalán y en valenciano, fomentando una actitud de respeto hacia esta diversidad lingüística y cultural, objetivo de la educación literaria, ve potenciado su proceso de aprendizaje por medio de la relación intertextual que las diferentes interpretaciones musicales aportan.

La propuesta va dirigida al alumnado de Bachillerato y pretende ser llevada a cabo gracias a la colaboración de los departamentos, ya que el profesorado de literatura necesitará la ayuda del profesorado de música, para la lectura de la transcripción de Jesús Bal y Gay, recogida en el *Cancionero de Upsala* y añadida como anexo por los autores (*Cancionero de Upsala*, 1944, pp. 50-54, citado en Guerrero y Cano, 2009, pp. 120-124).

Sin duda, se trata de un ejemplo didáctico que se aproxima bastante a la metodología que se investiga en la presente tesis, pues la intertextualidad procura desarrollarse en el ámbito educativo de las dos disciplinas implicadas, la literaria y la musical.

6.1.4. Caro Valverde: creación literaria interdisciplinar e imaginarios pictóricos

Se recogen, a continuación, tres de las experiencias y propuestas didácticas de M^a Teresa Caro Valverde, quien ha desarrollado una interesante labor interdisciplinar e intertextual en las aulas a través de numerosos proyectos de la Consejería de Educación de Murcia, desde la perspectiva fundamental de la creación literaria. En esta dirección, por otra parte, va dirigida su tesis doctoral en Didáctica de la Lengua y la Literatura (2006a).

En primer lugar, se señala una experiencia de innovación educativa recogida en *Las clases de un clásico: Arde La Celestina* (2002), memoria de uno de los proyectos realizado durante el curso 1999-2000. El “Acto VI: Amor a todo ritmo (Sonetos y canciones)” presenta la tarea llevada a cabo en el curso 1º de Bachillerato por interacción entre música y poesía con el engarce de los tópicos literarios del amor en el clásico de Rojas.

En segundo lugar, Caro Valverde realiza un estudio sobre un trabajo didáctico de creación literaria interdisciplinar en torno a la conexión entre la canción de cantautor de Joaquín Sabina y la figura clásica de Don Quijote en “Didáctica de la intertextualidad literaria entre clásicos y modernos: una experiencia creativa internivelar e intercurricular con Don Quijote y Sabina” (2006b). M^a Teresa Caro coordinó el proyecto que dio a luz el libro *Más de cien mentiras (Quijote y Sabina, confabulados)* en 2005, donde participaron cientos de alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria desde disciplinas tan variadas como Biología, Historia, Inglés, Educación Compensatoria, Educación Física, Latín y Lengua, entre otras. En complicidad con las

letras de Sabina, el clásico cervantino fue modernizado a través de la imaginación estudiantil y, en complicidad con el legado quijotesco, la obra musical de Sabina fue visitada en su arte más significativo.

En consonancia con estas tareas literario-musicales, podría referirse el trabajo “Buenos tiempos para la lírica” de Vicente Ruiz (2003), colaborador de algunos de los proyectos de Caro Valverde. Vicente asocia aquí los tópicos literarios del Renacimiento con canciones pop, como “Tu calorro” de Estopa, donde advierte influencias de Garcilaso de la Vega.

En tercer lugar, en la línea de lo realizado por Mendoza y Aurora Marco, comentado en el apartado 6.1.1, se encuentra el artículo de Caro Valverde “Imaginarlos pictóricos de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia” (2007). En el trabajo se asocian cuadros de la colección permanente de dicho museo con las obras literarias concretas en las que estos se inspiran. Con el fin de proponer “una iniciación a las travesías didácticas del museo a la vida”, Caro Valverde recomienda una serie de ejemplos como modelos textuales de interacción semiótica entre pintura y literatura:

- **Ámbito regional:** el poema “Murcia, la de las flores” de Vicente Medina y ciertos óleos costumbristas de Obdulio Miralles, José M^a Alarcón, José M^a Soberano.
- **Ámbito nacional:** la narración “A buen juez, mejor testigo” de José Zorilla y el óleo homónimo de Martínez del Pozo.
- **Ámbito internacional:** la escena de las joyas del drama *Fausto* de Goethe y el óleo “Margarita probándose las joyas” de Martínez del Pozo.

Por último, la línea de trabajo interdisciplinar e intertextual de Caro Valverde guiará el espíritu del modelo literario-musical de innovación didáctica elaborado para su aplicación en seis grupos de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música.

6.1.5. Escobar: actividades de literatura y música en Educación Secundaria

Más recientemente, se encuentra la tesis doctoral de M^a Dolores Escobar Martínez, defendida en 2010, que lleva por título *Literatura y Música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en Educación Secundaria*. Escobar aplica un modelo intertextual musical en diversos grupos de alumnos de niveles diferentes, en el marco de las sesiones de la asignatura de Lengua castellana y literatura.

La fase de intervención de la investigación está diseñada atendiendo a los siguientes apartados:

- Intervención en producción literaria
- Intervención de motivación para introducir un nuevo tema o concepto
- Intervención para la consolidación de los contenidos teóricos
- Interpretación de textos literarios y no literarios
- El teatro musical
- Novela, cine y banda sonora
- El relato musical
- Descripciones sonoras
- Intervenciones literarias con canciones

Se observa cómo el arte musical es llevado a la práctica en una amplia y rica variedad de aspectos, apreciándose la versatilidad didáctica de este recurso, así como la motivación conseguida en el alumnado y los positivos resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la materia de Lengua castellana y literatura.

6.1.6. Molina y Chacón: musicalización de textos

Se menciona, por último, un trabajo surgido en el ámbito de la investigación musical dirigido al profesorado de Educación Primaria y Secundaria, realizado por M^a

Ángeles Chacón y Emilio Molina, *Musicalización de textos* (2004). El primer aspecto que analiza el capítulo de la metodología se refiere precisamente a la elección de los textos, comentando las características de los mismos de la siguiente forma:

Cualquier texto puede ser apto para musicalizar, aunque unos pueden resultar más problemáticos que otros. Al tratarse de música para niños o jóvenes hay que tender a organizar el texto de modo que pueda ser adaptado a una música con divisiones de frases y semifrases más o menos simétricas. De este modo se favorece el aprendizaje y la memorización. Eso significa que la poesía siempre es más sencilla de musicalizar por su reparto de sílabas y por su rima. En el caso de textos de prosa o poesía libre nuestro problema inicial siempre será el de determinar un reparto de las frases (2004, p. 5).

Los versos de célebres poetas suponen el punto de partida para la composición musical, a través de una serie de parámetros analizados y fijados previamente en cada unidad del libro. Así, se sugiere el sistema, atendiendo al carácter del texto; la forma, por la distribución de los versos; el ritmo, según la acentuación de las palabras; la melodía y la instrumentación, elementos más libres e independientes del propio texto. Se comprueba esta organización y selección de poetas y parámetros musicales en el esquema señalado a continuación de las unidades didácticas que componen el libro:

Unidad 1	Si mi voz muriera en tierra	R. Alberti (Sistema Pentatónico)
Unidad 2	Canción del pirata	J. de Espronceda (Sistema Tonal)
Unidad 3	Fontefrida	Anónimo (Sistema Modal-Dórico)
Unidad 4	Greguerías	R.G. de la Serna (Moderno, semihablado)
Unidad 5	La muralla invisible	B. Alamo (Sistema Pentatónico)
Unidad 6	Si vas deprisa	J.R. Jiménez (Sistema Tonal)
Unidad 7	Canción Tan-tan	F. García Lorca (Sistema Modal-Frigio)
Unidad 8	Rimas XXXVIII	G.A. Bécquer (Sistema Tonal)
Unidad 9	La noche/ I	E. Galeano (Sistema Neomodal-Eólico)
Unidad 10	El guiriguirigay	Gloria Fuertes (Parlato-Rap)

El parámetro del ritmo aquí tratado se puede vincular con las propuestas de Rodríguez López-Vázquez (1999-2000, 2008) en el ámbito de la didáctica de la poesía,

quien refiere los efectos de ritmo, juegos de rima y la textura sonora que los versos poéticos presentan.

El libro de Chacón y Molina forma parte de la metodología que el Instituto de Educación Musical (IEM), fundado por este último, está llevando a cabo, basada principalmente en la improvisación y en el desarrollo de la creatividad. Por ello, resulta de un gran aprovechamiento didáctico en el aula de Música, siendo positivamente valorada y recomendada desde aquí su utilización por parte del profesorado.

6.2. LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS SEGUNDAS LENGUAS

Este apartado de la interdisciplinariedad en la educación resultaría incompleto si se dejara sin mencionar el rendimiento y la motivación en los alumnos que supone el recurso ampliamente explotado de las canciones en la enseñanza de segundas lenguas. Aunque se trata de una perspectiva de estudio que no se encuentra directamente conectada con los objetivos de esta tesis doctoral, ya que en ella interesa fundamentalmente el estudio de la literatura en la primera lengua y la música, sí que se sirve del mismo medio, la música, como elemento didáctico motivador y eficaz, para conseguir sus propósitos, la enseñanza de una segunda lengua. Por ello, con el fin de conocer su funcionamiento y poder establecer paralelismos, se comentan brevemente algunas de las propuestas en este terreno.

Entre los numerosos ejemplos que podríamos citar en este fértil terreno didáctico, se destaca la publicación de Millares (2002), *Al son de los poetas*, que viene a complementar su *Método de Español para Extranjeros (Nivel Superior)* de Edinumen (Millares, 1995). Doce poemas han sido musicalizados expresamente para esta propuesta, en la que el aprendizaje del español se aborda desde los textos de la realidad literaria hispánica contemporánea, consiguiendo no solo un acercamiento lingüístico, sino también cultural a la lengua de estudio. Así, las doce unidades se sirven de los siguientes poemas: “Canción de cuna para dormir a un preso” de José Hierro, “No es

que muera de amor” de Jaime Sabines, “El hombre que boxea” de Ana Istarú, “Romero solo” de León Felipe, “Celeste hija de la tierra” de Enrique Lihn, “No quiero” de Ángela Figuera, “Romance de la luna, luna” de Federico García Lorca, “Barcarola” de Pablo Neruda, “No es nada, no temas, es solamente América” de Jorge Enrique Adoum, “A veces” de José Agustín Goytisolo, “Versículos” de Gonzalo Rojas y “Elegía” de Miguel Hernández.

En el trabajo realizado por Carlos Rodríguez Martos (2006) se plantea, en el marco del español como lengua extranjera, el estudio de la literatura española a través de las creaciones musicales de los cantautores. Rodríguez Martos pretende llenar precisamente el hueco existente relativo a la enseñanza de la literatura, puesto que en el aprendizaje de toda lengua va implícito el conocimiento de su cultura. Además, atendiendo al elemento didáctico de las canciones, que tan fructíferos resultados está proporcionando en este campo, decide unir la poesía y la figura del cantautor en el diseño de su programación didáctica. El estudio de la literatura medieval española, la literatura renacentista, el Barroco español, los siglos XVIII y XIX, la literatura en el cambio de siglo, la generación del 27, la literatura americana y la literatura posterior a la Guerra Civil, períodos en que se encuentra dividida la programación, se realiza a partir de las canciones de los últimos cincuenta años que musicalizan los textos de los poetas más representativos de los estilos. Se trata de un rico material didáctico que el profesor puede utilizar tanto para un curso de literatura española a través de la poesía hecha canción, como para desarrollar diferentes aspectos relacionados con la lengua y sus aspectos culturales.

Paloma I. Ortiz-de-Urbina (1999-2000) realiza una propuesta didáctica basada en el aprendizaje de la lengua alemana a partir de la música. Concretamente, se centra en el terreno menos explotado en la didáctica de las segundas lenguas de la música clásica, siendo el *lied* el género musical del que partirá para estudiar los textos poéticos en alemán. El ejemplo escogido para llevar a cabo toda una serie de actividades lingüístico-culturales es un poema de J. von Eichendorff, musicalizado por Robert Schumann en un lied de su *Liederkreis* Op.39. Según la autora, la utilización de la música clásica resulta más “rentable” que la música pop en la enseñanza de la lengua,

pues aunque esta última es, sin duda, la más entretenida y motivadora para el alumnado, la correspondencia e interrelación artística que se da entre el texto y la música en el género romántico del *lied* es la más conveniente.

En cuanto a la educación en Francia, en la que nos detendremos en el siguiente apartado con el fin de tratar exclusivamente la relación de la literatura con la música, también se encuentran diversos trabajos que pretenden la explotación de la canción en el aula de las segundas lenguas. La revista trimestral de “l’association des professeurs de langues vivantes de l’enseignement public” (apl), *Les Langues Modernes*, publica en su número 4/2008 un *dossier* que lleva por título “Paroles et musique”, en el que se muestra el interés pedagógico de los textos musicalizados. Jean-Pierre Siméon y Célia Galice, en la introducción al mismo, señalan que no detenerse en el estudio del canto poético en el aprendizaje de una lengua extranjera privaría de mucho al alumnado, subrayando que el poema y la canción mantienen una relación innata con el canto natal de la lengua:

dans le processus lent et complexe qui conduit un individu à la maîtrise puis à l’intériorisation d’une langue étrangère, on se priverait de beaucoup à ne pas passer par le champ poétique, à ne pas éprouver la particularité irréductible de son chant poétique. Le poème et la chanson, fussent-ils les plus savants, ont dans leur principe même, un lien foncier avec le chant natal de la langue⁶ (2008, p. 12).

El conjunto de artículos que componen el *dossier* se dirigen al aprendizaje del alemán, del inglés, del occitano y del francés como lengua extranjera (FLE), en las diferentes etapas educativas de Francia (*école élémentaire, collège, lycée, université*). En primer lugar, se destaca el artículo de Ludovic Gourvenec, quien elabora una metodología para la enseñanza de toda segunda lengua, así como aborda un soporte importante en la canción de hoy en día, el videoclip. Magali Fraisse, por su parte, se detiene en el nivel oral de la lengua para la enseñanza del occitano. La compositora e intérprete Marén Berg presenta el tipo de trabajo que ha realizado en las clases de

⁶ En el proceso lento y complejo que conduce a un individuo al dominio y después a la interiorización de una lengua extranjera, nos privaríamos de mucho si no se pasara por el campo poético, si no se experimentara la particularidad irreductible de su canto poético. El poema y la canción, aunque fueran los más sabios, tienen en su principio mismo, un vínculo innato con el canto natal de la lengua.

alemán en las que ha tenido la ocasión de intervenir y muestra las canciones que utiliza o crea, a menudo pedidas por los compañeros germanistas. A continuación, Claire Pelosse y Nadja Maillard De la Corte Gómez comparan los textos poéticos y sus adaptaciones musicales, especialmente, por los cantantes actuales. Por último, las músicas del mundo han sido utilizadas por Anne Feat-Feunteun para la enseñanza del inglés, a través de las percepciones sensoriales y socioculturales de los estudiantes.

6.3. EDUCACIÓN FRANCESA

6.3.1. Un nuevo currículo literario-musical

Resulta significativo el nuevo currículo de la educación literaria francesa que ha entrado en vigor durante el curso 2011-2012, pues dedica un lugar importante a la relación de la literatura con las otras artes y, más concretamente, al estudio de la poesía a través de la música. Así lo expone y comenta Corinne Abensour en un artículo de enero de 2011, en la sección de actualidad de la *Nouvelle Revue Pédagogique, Lettres Lycée*.

La pintura y el cine se encuentran entre los recursos más frecuentemente utilizados en las clases de literatura; sin embargo, la introducción del análisis musical requiere una formación específica que el profesor de lengua y literatura no ha recibido. Abensour señala que, teniendo en cuenta este nuevo currículo, se publicarán regularmente artículos en la revista que puedan servir de guía a un profesorado que, en estos primeros momentos, necesite ideas y sugerencias para su práctica docente. No obstante, como adelanto, Abensour pretende aquí reunir las iniciativas de algunos profesores que ya han dado sus primeros pasos musicales por la materia literaria.

En primer lugar, se exponen ciertas actividades vinculadas con el estudio de la poesía. El poema “C” de Louis Aragon, incluido en *Les yeux d’Elsa*, en el que los alumnos deben buscar las palabras con rima en ‘c’, es corregido a partir de la audición de la versión musical de Francis Poulenc. También son escuchadas las piezas líricas de

Henri Duparc basadas en los versos de *La Vie antérieure* y *L'Invitation au voyage* de Baudelaire, con el fin de relacionar el significado poético con los matices musicales añadidos por el compositor. Los poemas de *Le Bestiaire* de Apollinaire y su musicalización por Poulenc son utilizados para estudiar las imágenes y el ritmo. Para comprender los sentimientos contenidos en *Planches courbes* de Yves Bonnefoy, se escucha la melodía *Morgen* de Richard Strauss, portadora del mismo carácter nostálgico. En ciertas ocasiones, se recurre a la audición musical como introducción a la explicación de las corrientes literarias, escogiéndose piezas significativas del mismo estilo y comparándose los rasgos definitorios de los diferentes lenguajes artísticos. Otros profesores dejan que sean los alumnos los que busquen la música que asocian con un determinado texto, sin relacionar directamente un texto con su recreación musical.

En segundo lugar, Abensour relata el concierto que organizó una profesora para explicar la estética clásica y romántica. Para ello, participaron dos alumnos que estudiaban piano y el profesor de matemáticas, también violonchelista, acompañado de una pianista. Las piezas interpretadas fueron una suite de Bach y el concierto en Do de Haydn para violonchelo, una sonata de Mozart para piano, el primer movimiento de la sonata *Claro de luna* de Beethoven para piano, un vals y un nocturno de Chopin para piano. Finalmente, se explicaron los lazos que compositores y escritores mantuvieron, como fue el caso de Chopin y George Sand.

En tercer lugar, el teatro y el libreto de ópera muestran sus características dramáticas comunes, utilizándose en las clases para ello las obras de *Don Juan*, *Carmen*, *La Traviata* y la “comédie ballet” de Molière.

En cuarto lugar, diferentes actividades de escritura se han llevado a cabo a partir de la audición de la sonata para piano *Claro de luna* de Beethoven. En un primer momento, los alumnos tuvieron que escribir una carta refiriendo los sentimientos de Beethoven al componer su obra. Después, se propuso como destinatario de la carta a una posible mujer que el compositor hubiera querido seducir.

Por último, se ha tratado la música en el género del cine mudo, concretamente en la película *Faust* de Murnau. El profesor utilizó para ello la versión musical de un grupo de Marsella.

Termina comentando Abensour que, en numerosas ocasiones, los profesores han recurrido a la música en sus actividades de clase, pues la poesía constituye una fuente de inspiración para los grupos y cantantes actuales. Se ha de subrayar que, aunque la relación de la literatura con la música aparezca en el currículo por primera vez, siendo algo novedoso en la educación francesa, en realidad no se trata de un recurso totalmente por explotar o por descubrir, puesto que tanto los casos mencionados por Abensour, como algunas de las secuencias didácticas que se comentan en las siguientes líneas, también llevadas a cabo en el territorio francés, prueban este acercamiento por parte del profesor de literatura hacia el arte musical o del profesor de música hacia la cultura literaria.

6.3.2. Secuencias didácticas

A continuación, se describen una serie de secuencias didácticas interdisciplinares que, con anterioridad a la entrada en vigor del currículo francés comentado en el último apartado, han sido publicadas en diferentes revistas por profesores e investigadores en el ámbito de la didáctica literaria y musical.

En primer lugar, se comenta la actividad de escritura musical propuesta por Robert Briatte (1997) en su artículo “Musiques pour films imaginaires”. Briatte pretende un ejercicio de expresión escrita a partir de la escucha atenta de un fragmento musical elegido por los propios alumnos. Para la tarea, se seleccionará exclusivamente música instrumental, desviándola de su intención primera. Por otra parte, no se trata, como subraya Briatte, de escribir un vago *patchwork* poético sobre una música de fondo, ya que el texto deberá ser cronometrado para asegurar una buena interpretación y recitación del mismo, insertando de forma correcta las frases en cada movimiento musical.

Los elementos literarios y musicales son analizados como lenguajes componentes de un mismo género en la secuencia didáctica de Patricia Fize y Claude Gapaillard (1999) dirigida al estudio de las canciones de los troveros. Estos poetas componen en la Edad Media una lírica cantada en lengua de oïl, dialecto romance del norte de Francia, que va a ser objeto de estudio en la materia de literatura con la colaboración del profesor de música, como se señala al principio mismo del artículo. La secuencia intentará mostrar la evolución de los lenguajes y los discursos producidos por estos desde la época medieval hasta la actualidad. En este sentido, examina los textos originales de las canciones de los troveros, estudiando las características de su notación musical y comparándolos con las transcripciones modernas más precisas. Por otra parte, la lengua francesa en su forma medieval es observada y analizada, incidiéndose en los aspectos evolutivos del léxico y la ortografía. Fize y Gapaillard procuran un fiel acercamiento a la forma y orígenes de esta poesía, con el fin de dar a conocer al alumnado este rico testimonio de su cultura literaria y musical.

La lectura de dos obras juveniles con temática musical, *Un violon dans les jambes* de Hervé Mestron y *L'Échelle de Glasgow* de Marcus Malte, lleva a Léo Lamarche (2008) a diseñar un plan de actividades de gran interés pedagógico interdisciplinar. Entre los objetivos principales que se pretenden desarrollar, interesa resaltar el referido a “Aprender a apreciar y comparar los textos, las músicas” (2008, p.1). En cuanto a las actividades, aparte de las propiamente literarias basadas en la comprensión del sentido de los textos de Mestron y Malte, se llevan a cabo un conjunto variado de tareas que inciden directamente en la disciplina musical, con el fin de profundizar en este mundo que aparece reflejado en las dos obras y que, por otra parte, el profesor no suele tener la ocasión de incluir en su clase de literatura. Entre estas, se destacan, por ejemplo, la audición musical de *Las cuatro estaciones* de Vivaldi y de “Astro Man” y “Catfish Blues” de Jimi Hendrix, la puesta en música de un poema de Baudelaire o el análisis de la comedia musical *West Side Story*. Por último, Lamarche subraya que la música es comunicación, expresión y gramática, lo que permite explorar las diferentes formas de comunicación, verbal y musical, sensibilizar a los alumnos con el léxico de los sentimientos, proporcionarles los términos para describir la música, así como hacerles leer textos que traten de la pasión que esta suscita

El número de noviembre de 2010 de la revista *Textes et documents pour la classe*, dedicado al piano romántico, ofrece un *dossier* pedagógico en el que los compositores Schubert, Chopin, Schumann y Liszt son abordados en muchas de las actividades en correspondencia con ciertas obras pictóricas y literarias. Algunas de estas conexiones artísticas son las siguientes: Chopin, la poesía de su música pianística y Siemiradzki; Schubert, sus *lieder* y Schweninger; Schumann, Hoffmann y Khnopff; Liszt, Petrarca, Lamartine, Sainte-Beuve y János Jankó. Estas propuestas didácticas, realizadas por los profesores Maguy Teillout, Antoine Mignon y Pierre Cortot, pueden ubicarse, debido a su carácter interdisciplinar, en los programas de música, literatura e historia del arte.

La pintura, la literatura y la música se unen en la secuencia didáctica presentada por Thérèse de Paulis (2011) para el conocimiento del personaje histórico de la marquesa de Pompadour. ¿Cómo representar la personalidad de una persona en una pintura? ¿Cómo describir una persona con palabras? ¿Cómo evocar una persona a través de la música? Estas son tres de las preguntas que guían el trabajo de los alumnos, quienes deben verbalizar las impresiones y sensaciones que el retrato de la marquesa les suscita; impresiones enriquecidas por la lectura de un texto de Fabre d'Énglantine, que ambienta el contexto cultural, y por la escucha de fragmentos de *La Flauta mágica* de Mozart y *Las Indias galantes* de Rameau, que apoyan con sus ritmos y sonoridades el carácter del cuadro.

Además de las secuencias didácticas de Briatte (1997), Patricia Fize y Claude Gapailard (1999), Lamarche (2008), Maguy Teillout (2010), Antoine Mignon (2010), Pierre Cortot (2010) y De Paulis (2011), se comentan, de forma más detallada, en las líneas siguientes, ciertas propuestas cercanas al espíritu del modelo didáctico interdisciplinar que se diseña en esta tesis.

6.3.2.1. Berthaud: Del diálogo a la interdisciplinariedad

La proximidad estructural que entre el lenguaje musical y literario se puede observar es estudiada y desarrollada por Stéphanie Berthaud (2004), a través de una

secuencia didáctica dirigida tanto a la educación musical como a la literaria, publicada en la revista *Lire écrire à l'école*. El diálogo, modalidad del discurso clave en toda obra dramática, y el juego e intercambios en la instrumentación de ciertas obras musicales, a modo de pregunta-respuesta, permite realizar a Berthaud una comparación estructural, compositiva y organizativa de los textos artísticos musicales y literarios. Para ello, escoge el sexto número de los *Cuadros de una exposición* de Modeste Moussorgski y ciertos sainetes de Karl Valentin.

Los principales objetivos que se propone, divididos según la materia principal en la que son desarrolladas las actividades, son los siguientes (2004, p. 42):

- Objetivos en educación musical
 - Escuchar un diálogo musical (sexto cuadro, “Samuel Goldenberg et Schuyle” de los *Cuadros de una exposición* de Modeste Moussorgski) y describirlo, es decir, caracterizar con un léxico adaptado los parámetros del sonido (altura, intensidad...) y la estructura del fragmento.
 - Crear un diálogo musical, a dos y después a cuatro.

- Objetivos en educación literaria
 - Redactar un diálogo de *teatro* (a partir de un soporte musical y después sin soporte musical).
 - Representar el diálogo inventado.

Son necesarias siete sesiones, agrupadas por la autora en tres fases, para explorar la forma del diálogo en música y literatura, y realizar un acercamiento entre las disciplinas. En la primera sesión, se escuchará y analizará el fragmento musical de los *Cuadros de una exposición*, reconociendo los rasgos definatorios de los instrumentos solistas que representarán el discurso musical. Así, el personaje del rico Samuel Goldenberg se identifica con el sonido grave del violonchelo, así como con un ritmo soberano y amenazante; mientras que el pobre Schmuyl, a quien Goldenberg reclama el

dinero que le ha prestado, es el timbre agudo de la trompeta, cuya melodía presenta un patrón rítmico angustiado y apurado.

En la segunda sesión, los alumnos deberán reflejar por escrito los posibles diálogos verbales entre Goldenberg y Schmuyl, atendiendo a las características musicales anteriormente mencionadas y a la estructura del fragmento:

- Frases musicales de las cuerdas (A)
- Frases musicales de los metales (B)
- Superposición de las dos frases (A) + (B)
- Frase musical conclusiva de las cuerdas (A)

Para llevar a cabo este diálogo escrito, los alumnos leerán algunos de los sainetes de Karl Valentin, analizando su forma y funcionamiento. La reproducción literaria del fragmento musical será complicada en algunos momentos, puesto que los parámetros puramente musicales de la altura y el ritmo, por ejemplo, no encuentran un referente directo en la escritura literaria; Berthaud propone como solución la utilización de dos colores diferentes para las alturas graves y agudas, así como una distancia mayor o menor entre las palabras según sea un ritmo con grandes o pequeños valores. Por otra parte, las acotaciones de todo texto dramático, concepto que se dará a conocer al alumnado, podrán resolver, en ocasiones, cuestiones de este tipo.

En la tercera sesión, perteneciente a la segunda fase, se crearán diálogos musicales a partir de los instrumentos de clase (maracas, tambores, claves, campanas...); escribiéndose posteriormente en la cuarta sesión, tras haber sido fijado un código inventado por los propios alumnos.

En la quinta y sexta sesión, se crearán y escribirán diálogos verbales, respectivamente, a partir de dos listas de adjetivos y nombres de objetos, que inspirarán el contenido de los mismos. Por último, la séptima sesión estará destinada a un espectáculo interdisciplinar que mezclará diálogos musicales y dramáticos.

6.3.2.2. El mito de Orfeo

La revista francesa *Textes y documents pour la classe (TDC)* dedica su número de marzo de 2005 a este mito clásico de Orfeo, inspirador de numerosas producciones artísticas. Tras un primer marco teórico que sitúa al lector en la historia, la revista ofrece una serie de “séquences pédagogiques pluridisciplinaires”, destinadas a un alumnado de Primaria y Secundaria:

- Artes visuales-literatura: “Le mythe en images” (Martine Viet).
- Artes visuales-música: “Images et sons” (Martine Viet).
- Educación musical: “Orphée à l’opéra” (Marie-Françoise Bourdot).
- Francés-música-artes plásticas: “Sur les traces d’Orphée” (Pierre Cortot).
- Francés: “Du mythe au testament poétique” (Brigitte Coutin).

Sin duda, la secuencia pedagógica que más interesa aquí, por su relación música-literatura, es la presentada por Pierre Cortot (2005, p. 41-46). Las actividades propuestas se basan en el descubrimiento del mito a través de los textos literarios, en la audición de óperas, así como en el estudio de la reescritura y transposición del mito en los siglos XIX y XX. Por otra parte, las obras escogidas para el desarrollo de las mismas dan cuenta del vasto y rico conjunto de la producción órfica, completando un panorama literario, musical y plástico del mito:

- Virgilio: *Géorgiques*
- Ovidio: *Les Métamorphoses*
- Claudio Monteverdi: *Orfeo*
- Christoph Willibald Gluck: *Orfeo ed Euridice*
- Eugène Delacroix: *Orphée apporte la civilisation en Grèce*
- Franz Liszt: *Orpheus* (texto introductorio a la partitura)
- Victor Hugo: *La légende des siècles*
- Jacques Offenbach: *Orphée aux Enfers*
- Paul Valéry: “Orphée” (*Album de vers anciens*)
- Pierre Emmanuel: *Le Tombeau d’Orphée*

- Armand Lunel: *Mon ami Darius Milhaud*
- Darius Milhaud: *Les Malheurs d'Orphée*

En otra publicación de la *Nouvelle Revue Pédagogique*, el mito de Orfeo también es tratado por el profesor Martine Rodde (2007) en el aula de latín, quien propone, tras la traducción del pasaje de las *Metamorfosis* de Ovidio, un trabajo más teórico acerca del significado e interpretación del mito. Las obras de Monteverdi y Gluck, entre otras, serán objeto de exposición por parte del alumnado tras haber realizado el correspondiente trabajo de investigación previo.

6.3.2.3. Müller y Febvre: Molière en espectáculo

El género de la comedia-ballet es objeto de dos secuencias didácticas publicadas en 2006 por Laurent Müller y Marie-Cécile Febvre. Estos profesores pretenden tratar en sus clases de literatura el género híbrido que supone la unión del texto dramático a la música y la danza, no limitándose únicamente a los aspectos literarios más comúnmente trabajados entre los contenidos de la asignatura. Serán analizadas de esta forma las comedias-ballet de *Le Bourgeois gentilhomme*, con música de Lully, y *Le Malade imaginaire*, con música de Charpentier.

Según comienza exponiendo Müller, a partir de *Le Bourgeois gentilhomme*, la música deja de ser una mera unión entre los actos, adquiriendo un papel dramático; se une lo lírico y lo coreográfico más estrechamente a lo dramático, es decir, a la intriga y a la acción. La intención pedagógica, por tanto, será precisamente hacer consciente al alumnado de esta conexión entre la música, el ballet y el texto literario en la configuración del sentido e interpretación final de la obra mixta completa.

A continuación, se citan los objetivos y las etapas presentadas por cada uno de los autores en sus secuencias didácticas para las dos obras.

Le Bourgeois gentilhomme (Müller, 2006, p. 18):

- Objetivos
 - Iniciar a los alumnos en el género de la comedia-ballet.
 - Darles acceso a la originalidad de una de las obras maestras del repertorio clásico francés.
 - Hacerles reflexionar sobre la correspondencia y la unión de las artes dramáticas y musicales.

- Etapas
 - Etapa 1: Los ballets en la comedia-ballet
 - Etapa 2: Lenguas, lenguaje e invención en *Le Bourgeois gentilhomme*
 - Etapa 3: Estudio literario de dos grandes “divertissements” de *Le Bourgeois gentilhomme*
 - Etapa 4: Evaluación

Le Malade imaginaire (Febvre, 2006, p. 29):

- Objetivos
 - Descubrir el género de la comedia-ballet, su contexto cultural y político y las problemáticas que le son propias.
 - Analizar lo cómico por medio de los procedimientos y géneros.
 - Analizar el texto teatral, a través de los ejercicios escritos y la práctica del juego.

- Etapas
 - Etapa 1: La comedia-ballet
 - Etapa 2: Un espectáculo cómico
 - Etapa 3: El arte del “divertissement”
 - Etapa 4: Ampliación

Se advierte, por último, cómo la preocupación y finalidad de las secuencias no es solo literaria, pues el vasto conjunto de elementos e ingredientes que configuran este género mixto de la comedia-ballet es analizado y desarrollado de forma minuciosa, dando cuenta de la cohesión y unidad de la obra resultante final.

6.3.2.4. Bruner: rap, islam y poesía

El rap, el islam y la poesía son tratados conjuntamente en la secuencia didáctica de Christine Bruner (2011). Esta profesora pretende dar a conocer a su alumnado las relaciones que dichos géneros mantienen con la colaboración del profesor de música, de historia-geografía y de inglés, permitiéndoles descubrir los diferentes conceptos a través de la historia literaria, musical y social de Francia y de Estados Unidos.

La secuencia diseñada por Bruner presenta dos fases de trabajo, asegurando así la completa comprensión y asimilación de las nociones objeto de estudio. En un primer momento, los estudiantes se reparten los diferentes géneros (musical, religioso y literario) con el fin de realizar un trabajo de investigación atendiendo a los siguientes apartados: una definición del género, un ejemplo de texto, una biografía del autor del texto escogido.

Posteriormente, en una fase de creación, el alumnado compone textos de los dos géneros sobre los que no ha realizado el trabajo de investigación. Así, según los ejemplos de la profesora, los alumnos pueden imaginar cómo Jean de La Fontaine escribiría la fábula de “La liebre y la tortuga” si se reencarnara en rapero o islamista, cómo un rapero transcribiría sus letras si retrocediera dos siglos en el tiempo o cómo Abd Al Malik, invitado por Jean de La Fontaine, escribiría una fábula con su amigo.

El juego con las palabras, la sonoridad de estas, la oralidad, las rimas, el ritmo de las frases, la importancia de la dicción son, por tanto, los elementos que facilitarían la comprensión de la expresión poética.

6.3.3. Jornadas de estudios científicos: JEPEAC (Éprouver, Pratiquer, Enseigner les Arts et la Culture)

El 29, 30 y 31 de octubre de 2009, se celebraron unas jornadas de estudios científicos en el IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de l'académie de Montpellier, organizadas por el equipo ALFA (Activité - Langage - Formation - Action) del LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation). Estas jornadas llevaban por título "Éprouver, Pratiquer, Enseigner les Arts et la Culture" (Sentir, Practicar, Enseñar las Artes y la Cultura), por lo que ya desde el propio enunciado resulta novedoso el enfoque y realmente pertinente para los objetivos que se pretenden alcanzar en este trabajo de investigación a través del modelo didáctico interdisciplinar.

En primer lugar, se ha de comentar la función y estructura de este laboratorio interdisciplinar de investigación, destacando que durante nuestro período investigador tuvimos la oportunidad de asistir a varias de sus reuniones, así como de estar en contacto con algunos de sus miembros, concretamente con Richard Etienne, miembro del equipo TFD (Travail, Formation et Développement) y con Jean-Charles Chabanne, miembro del equipo ALFA y actual director del laboratorio. El LIRDEF se localiza en el IUFM de l'académie de Montpellier (Université Montpellier 2) y desarrolla temáticas de investigación cruzadas y complementarias: la formación de los enseñantes, el análisis de la actividad y la didáctica de las disciplinas, en una perspectiva interdisciplinar e interdidáctica. Por último, en cuanto a su estructura, sus miembros se dividen por temáticas y disciplinas en cuatro equipos, dos de los cuales ya se han nombrado:

- TFD: Travail, Formation et Développement
- ERES: Etudes et Recherches sur l'Enseignement des Sciences
- DS: Didactique et Socialisation
- ALFA: Activité - Langage - Formation - Action

Volviendo a las jornadas JEPEAC, se ha de comentar que el propósito de su organización y celebración iba encaminado a la constitución de un espacio de

investigación común para las enseñanzas artísticas y culturales (EAC, Enseignements Artistiques et Culturels). Así contextualiza Jean-Charles Chabanne (2009) su finalidad en la conferencia de inauguración, subrayando que se trata de reforzar la cooperación interdisciplinar sin sacrificar el lugar de cada disciplina, su integridad, su especificidad; las jornadas invitan a un diálogo didáctico entre las EAC, ilustrado por el uso de la expresión plural “historia de las artes”. “Difficile mais passionnant défi” (difícil pero apasionante reto), comenta Chabanne, refiriendo los siguientes objetivos:

- Poner de relieve las aportaciones irremplazables de las EAC a las finalidades y objetivos de todo proyecto global de instrucción y de educación.
- Caminar hacia una mejor integración de las EAC en el equilibrio general de los programas escolares.
- Desarrollar investigaciones sobre las formas de enseñanza adaptadas a esta ambición.
- Concebir estrategias de formación eficaces y comprendidas por los enseñantes no especialistas de las artes.
- No circunscribir este proyecto de integración y de desarrollo de la educación cultural al ámbito de la escuela, sino inscribirlo en una dinámica de colaboraciones con todas las estructuras culturales locales, regionales y nacionales.

Las obras plásticas, las piezas musicales, las coreografías o los textos literarios son las obras artísticas para las que se pretende un acercamiento didáctico común. Este acercamiento a la obra o encuentro con la obra (“rencontre avec l’œuvre”) es una experiencia personal, íntima y subjetiva, al mismo tiempo que una práctica socializada y mediatizada. Se trata de una experiencia sensible en la que interactúan los signos verbales, corporales, plásticos o musicales. Además, sigue Chabanne explicando en qué debería consistir la presentación de la obra a los alumnos, ya que la forma habitual de enseñar y ofrecer los objetos artísticos en el aula no es siempre la correcta; así, por ejemplo, en la clase de literatura, se leen precipitadamente los textos, para dar paso enseguida a las cuestiones que el alumnado deberá reflejar en las pruebas de acceso a la universidad. En esta dirección van referidas las siguientes líneas que se citan,

completando el sentido del verdadero encuentro con la obra a través de un listado de términos que los comunicantes de las jornadas han empleado:

La seule présentation de l'œuvre n'est pas un simple acte technique, mais un vrai *geste professionnel*, et chaque décision didactique implique que des choix théoriques ont été faits, consciemment ou pas. On peut en juger par la liste des concepts que vous avez mis en discussion: *intérêt, curiosité, attention, conduite esthétique, expérience esthétique, présentation, appréhension, découverte, étonnement, amour de l'art, amateur...*⁷ (Chabanne, 2009, p. 5).

Continúa exponiendo Chabanne que para formar a los profesionales de las enseñanzas artísticas y culturales, es necesario investigar los contextos en los que se interviene, las interacciones entre los alumnos, los profesores y los objetos artísticos; aunque también se debe ampliar el estudio tanto hacia las disciplinas teóricas (Estética, Historia del Arte, Sociología, Psicología y Didáctica) como hacia la manera en la que se ha de formar a los profesores, para saber organizar, explotar, prolongar, evaluar y validar lo que ocurre en estas situaciones.

A lo largo de la conferencia, Chabanne va comentando las aportaciones de las comunicaciones de las jornadas. Se refiere al espacio y tiempo en el que tiene lugar el encuentro con la obra, el soporte en el que se presenta la obra, la elección y el valor de la obra, la empatía del profesor con la obra, los talleres de práctica artística, el discurso sobre la obra (aprender a hablar y escribir sobre la obra), el lugar y función de los contenidos que se deben enseñar sobre la obra, los tipos de géneros del encuentro con la obra, entre otras temáticas. Además, en relación con el modelo didáctico interdisciplinar literario-musical que se investiga en esta tesis, resulta obligado destacar que Chabanne se acerca al concepto de intertextualidad, indicando que el encuentro con *una* obra implica el encuentro con *otras* obras, tanto en el ámbito de un solo dominio artístico (imagen-imagen, texto-texto, pieza musical-pieza musical) como de manera transversal

⁷ La sola presentación de la obra no es un simple acto técnico, sino un verdadero *gesto profesional*, y cada decisión didáctica implica que se han hecho elecciones teóricas, conscientemente o no. Se puede juzgar por la lista de conceptos que ustedes han puesto en discusión: *interés, curiosidad, atención, conducta estética, experiencia estética, presentación, aprehensión, descubrimiento, sorpresa, amor al arte, aficionado...*

(imagen-texto, texto-pieza musical); el grado de dificultad aumenta, pues el objeto artístico no es comprendido más que a partir de la interpretación de otras obras.

También, se debe resaltar el binomio “contre-œuvre” o el enunciado “l’œuvre en réponse à l’œuvre”, que vendría ejemplificado por las pinturas que evocan atmósferas musicales, las piezas musicales inspiradas en una imagen, películas concebidas como comentarios de un texto más que adaptaciones... El recurso a los talleres de creación de textos literarios a partir de una pintura, talleres de composición musical a partir de un texto poético, talleres de producción plástica a partir de una pieza musical, por ejemplo, salvarían la dificultad de “hablar sobre la obra”, dando lugar a un diálogo o transposición entre las artes.

Tras exponer estas diferentes propuestas e investigaciones de los participantes en las jornadas, enfocadas todas ellas hacia los problemas, las estrategias y los métodos del vasto conjunto de factores implicados en las enseñanzas artísticas y culturales, Chabanne se detiene finalmente en la siguiente cuestión fundamental: “Enseigner la rencontre avec l’œuvre comme compétence professionnelle: un modèle possible pour la formation d’enseignants?” (Enseñar el encuentro con la obra como competencia profesional: ¿un modelo posible para la formación de enseñantes?).

El encuentro con la obra debe equilibrar dos aspectos en la intervención educativa por parte del profesor: favorecer la experiencia estética y personal del alumno en la recepción de la obra y proporcionar los conocimientos teóricos necesarios para su comprensión. Estas dos perspectivas no deben llegar a sus extremos, de forma que, según la primera, se deje al alumno solo ante la obra, condenándolo al silencio, o según la segunda, se le ofrezca demasiada información, que lo aleje de un posible acercamiento más personal.

Consecuentemente con este tipo de acercamiento a la obra de arte, se debe enfocar la formación de los profesores. En este sentido, incorporar las EAC en el tiempo escolar no es solo completar las programaciones con nuevos contenidos y estrategias, sino que esta integración debe ir acompañada de una formación específica de los

enseñantes, asegurando su competencia profesional en la dirección del encuentro con la obra.

Como se ha comenzado diciendo, las jornadas “Éprouver, Pratiquer, Enseigner les Arts et la Culture” se muestran en consonancia con los objetivos que en la tesis doctoral se procuran desarrollar, más concretamente con los objetivos basados en *aplicar estrategias que desarrollen y potencien la afición a la lectura y la audición de obras musicales clásicas* (primer objetivo específico), *contribuir al desarrollo de una enseñanza integradora* (segundo objetivo específico), *diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza* (tercer objetivo específico), *desarrollar la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión* (cuatro objetivo específico) y *estimular el aprecio, la valoración y el reconocimiento hacia las obras que contemplan la doble vertiente literario-musical, como productos culturales de la sociedad* (quinto objetivo específico). El que los alumnos puedan experimentar y sentir las obras de arte como parte del aprendizaje de las mismas (no únicamente dirigido a los saberes más puramente conceptuales), el que puedan disfrutar con la audición musical y la lectura, descubriendo por su experiencia personal el sentido que el autor ha querido comunicar son propósitos comunes de las jornadas y de la presente tesis doctoral. El análisis e interpretación intertextual de las obras, así como el diálogo creativo entre las artes, posturas didácticas fundamentales en la tesis, también están presentes en las jornadas.

III

MARCO METODOLÓGICO

Gretchen am Spinnrade.
Aus Goethes Faust. Op. 2.

Nicht zu geschwind. (♩ = 72.)

60. *sempre legato* *pp* *sempre staccato*

Mei - ne Ruh ist
hin, mein Herz ist schwer; ich fin - de, ich
fin - de sie nim - mer und nim - mer - mehr.
Wo ich ihn nicht hab, ist
mir das Grab, die gan - ze Welt ist

cresc. *decresc.* *pp* *mf*

Edition Peters. 9023

Margarita en la rueca de F. Schubert
(Texto de Goethe, Fausto)

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. ORIGEN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Uno de los principales objetivos que el profesorado de las enseñanzas de Literatura y Música se propone conseguir en su alumnado es desarrollar su formación lecto-literaria, en el primer caso, y crear hábitos de escucha o audición musical, en el segundo. Sin embargo, se advierte, en general, en el aula una creciente desvinculación y desmotivación del alumnado hacia la lectura y la audición de obras musicales clásicas. Se trata de una realidad que hemos podido comprobar a lo largo de nuestra trayectoria docente tanto en Institutos de Educación Secundaria como en Conservatorios Profesionales y Superiores de Música, y que actualmente seguimos viviendo.

Por un lado, la importancia de la lectura radica en su indiscutible potencial formativo. La lectura es un proceso de enriquecimiento personal, una fuente de cultura, una herramienta básica para el aprendizaje, maduración y desarrollo de los estudiantes. Los beneficios reportados por la lectura son ya una evidencia en el proceso de formación del alumnado, pues la lectura es utilizada con frecuencia, por ejemplo, como recurso en los programas de intervención para el desarrollo de la competencia emocional (Caballero y García-Lago, 2010).

Por otro lado, subrayando al compositor y director de orquesta estadounidense Aaron Copland, “si se quiere entender mejor la música, lo más importante que se puede hacer es escucharla”. En la comprensión de la escritura musical y las convenciones estilísticas asociadas, cumple un papel fundamental la audición, bien a través de medios reproductores o mediante la asistencia a conciertos de música en vivo, pues “nada puede sustituir al escuchar música” (Copland, 1975, p. 13).

Además de nuestra propia experiencia educativa como primera fuente del problema investigable, también los informes y estudios realizados por diferentes fundaciones, organizaciones y colectivos muestran unos resultados estadísticos poco alentadores. Los informes de PIRLS y PISA en las aulas de Primaria y Secundaria, el *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros* elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España y el *Anuario SGAE de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales*, entre otros, dan cuenta periódicamente de la situación. A continuación, se señalan más concretamente los informes elaborados por PISA, en el terreno de comprensión lectora, y por la SGAE, en el consumo musical.

El último informe PISA (*Program for International Student Assessment*), realizado en 2009 por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) a estudiantes de 15 años para evaluar las competencias lectora, matemática y científica, se ha centrado especialmente en la primera de ellas. Los resultados muestran que la comprensión lectora en España, con una puntuación de 481, se encuentra por debajo del promedio de países de la OCDE, situado en 493 puntos. Además, con respecto a las distintas comunidades, Madrid, Castilla y León, Cataluña, La Rioja, Navarra, Aragón, País Vasco, Asturias, Cantabria y Galicia se sitúan por encima de la media española, mientras que Murcia, Andalucía, Baleares y Canarias, además de Ceuta y Melilla, se encuentran por debajo, según se observa en la figura III.1:



Figura III.1. Promedio en comprensión lectora.

Fuente: Informe español de PISA 2009 (Instituto de Evaluación, 2010, p. 60)

La Fundación Autor de la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE) publica el *Anuario SGAE de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales*, un proyecto cuyo inicio se remonta al año 1999 y que ya es una referencia estadística fundamental del sector cultural en España. La serie de volúmenes editados ofrecen una información rigurosa y actualizada acerca de la evolución de las artes escénicas, la música clásica y popular en vivo, la música grabada, el cine, el vídeo, la televisión y la radio, así como de las nuevas tecnologías relacionadas con la cultura y el ocio. En el comienzo de la presente investigación, se contó con los resultados del Anuario 2007-2009 y el Anuario 2010, correspondientes al período de 2006 a 2009, los cuales

mostraban un progresivo descenso en el número de espectadores de la actividad cultural española, no quedando al margen de los duros tiempos vividos por la economía del país.

El anterior panorama se ha prolongado en el año 2010, observándose así en el recientemente publicado Anuario 2011. Una parte importante de los datos reflejados en este Anuario no son resultados de encuestas, sino que proceden de un minucioso registro de los eventos que tuvieron lugar en España durante el año 2010, recogiendo datos de asistencia y recaudación en taquilla. En lo que respecta a la música, se pueden extraer los siguientes titulares:

- El número de espectadores para las Artes Escénicas mantiene la tendencia a la baja iniciada en 2009, con un descenso de un 7,9%.
- La música clásica suma a la reducción del número de conciertos un porcentaje también menor de espectadores.
- Rock in Rio salva los datos de recaudación conseguidos por el sector de la música popular, que pierde un 5,2% de espectadores.
- La venta de música grabada cae un 35,7%, con tan solo 17,7 millones de unidades facturadas en 2010.
- Ascenso de un 2,7% del número de descargas legales de música en Internet.

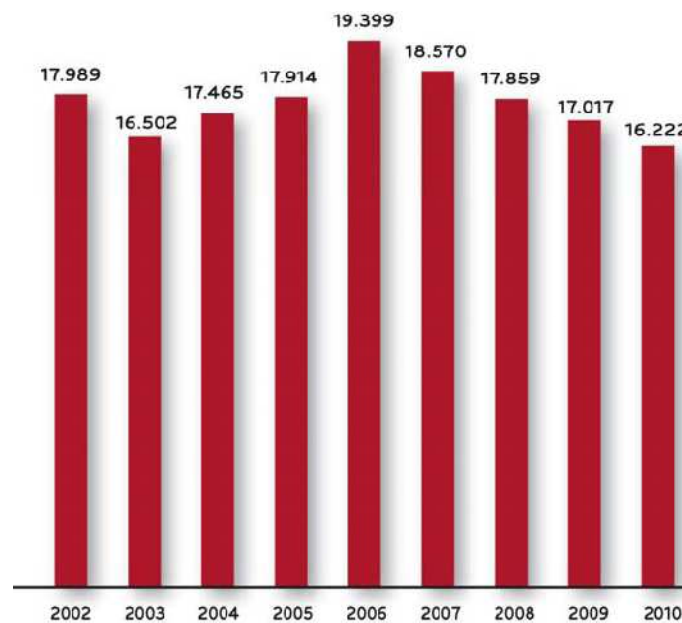


Figura III.2. Conciertos de música clásica.
Fuente: *Anuario 2011*, “Música clásica” (SGAE, 2011, p. 20)

Si detallamos las cifras de la música clásica, el número de conciertos realizados en 2010 fue de 16 222 frente a los 17 017 celebrados en 2009, por lo que se observa un descenso de un 4,6% (figura III.2). Además, el número de espectadores también baja un 6,5%, pues los 5.529.004 de 2009 pasaron a ser 5.167 222 en 2010 (figura III.3).

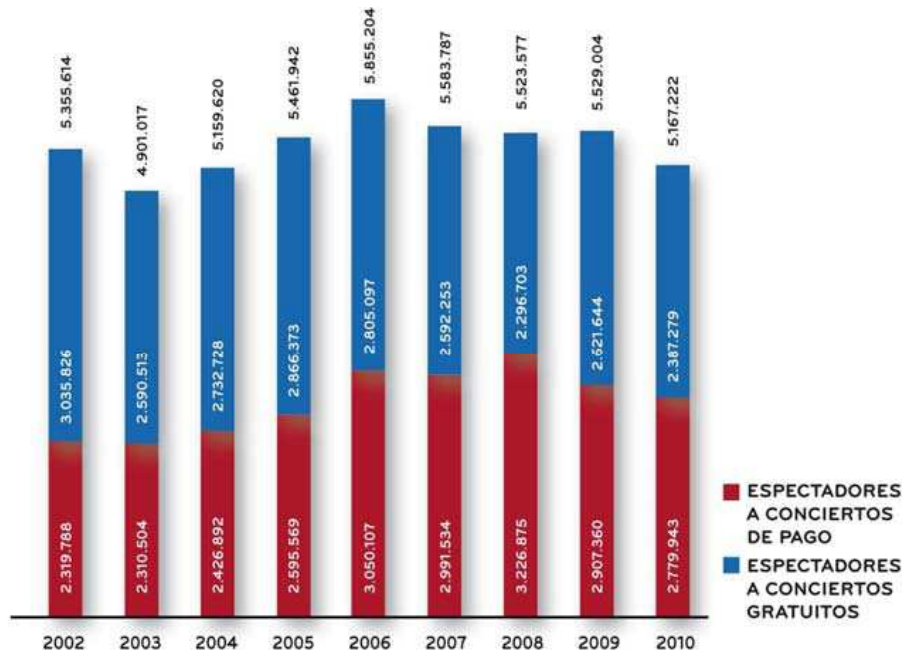


Figura III.3. Espectadores de conciertos de música clásica.
Fuente: *Anuario 2011*, “Música clásica” (SGAE, 2011, p. 25)

Esta situación se encuentra directamente ligada con la investigación que se propone, ya que aunque los datos de la SGAE reflejan el total de la población, sin diferenciar la edad de los consumidores de música, es necesaria una formación previa del público y los oyentes, desde las diferentes etapas de la enseñanza, para que los resultados generales, fruto de las prácticas culturales de una población adulta, sean diferentes. El hábito de la asistencia a conciertos y la escucha de música, en general, es producto de la formación cultural que cada individuo ha recibido y de la sociedad cultural en la que se ha integrado y educado.

Con respecto al ámbito científico, la desmotivación lectora y las estrategias para el consecuente fomento del hábito lector ha sido una preocupación que ha generado en los últimos años no pocas investigaciones (Cerrillo, 2007; de Amo Sánchez-Fortún, 2007; Guerrero, 2008). El arte de aprender a escuchar música también se sitúa entre los principales objetivos de la educación musical, siendo teorizado, analizado y planteado didácticamente en un número importante de estudios (Aguilar, 2002; Bernstein, 2006; Carbajo y Menchón, 2011; Casini, 2006; Copland, 1975; Palacios, 2002; Vicente, 2004, 2012).

Por otra parte, si se enfoca a las dos disciplinas desde una perspectiva común, se observa que la relación que la literatura y la música, como medios de expresión diferentes, mantienen entre sí, se evidencia a lo largo de la historia en numerosas producciones artísticas. En este sentido, se encuentran composiciones musicales con subtexto literario, obras literarias con subtexto musical y también creaciones que desde el inicio mismo de su producción son concebidas mediante la unión de texto y música original.

Sin embargo, las enseñanzas de Literatura y Música no han sabido explotar esta riqueza cultural en sus programas educativos. El alumnado de Literatura se centra en el comentario de texto y en el análisis de todos aquellos aspectos literarios que rodean al mismo; de igual manera, en el aula de Música, la melodía, el ritmo, la armonía, la forma y demás parámetros musicales constituyen la base de todo aprendizaje musical. La Literatura y la Música están planteadas desde una perspectiva metodológica que no contempla la interdisciplinariedad: la literatura no es analizada en el aula de Música y tampoco la música es objeto del aula de Literatura. Si se citan las palabras de Caro Valverde referidas a la educación literaria, “afincados en nuestras respectivas especialidades curriculares, los docentes adiestramos a los discentes en el estudio de compartimentos estancos, y desaprovechamos así su intertexto lector y su motivación significativa en el aprendizaje dialógico por el que se promocionaría en las escuelas el pensamiento crítico de los estudiantes y su motivación personal hacia el estudio como tal” (2006a, p. 26).

Finalmente, la preocupación por este contexto educativo, provocada, en primer lugar, por nuestra experiencia docente y, en segundo lugar, por los informes y estudios estadísticos comentados, unida a la riqueza artística y creativa de las obras literario-musicales, son los factores determinantes que empujan la presente investigación a la búsqueda de soluciones interdisciplinarias de aprendizaje en las aulas de ambas materias. Así, el problema de la investigación se plantea de la siguiente manera:

- ❖ ¿Es posible fomentar la afición a la lectura y la audición musical clásica, así como desarrollar estrategias de interpretación intertextual ligadas a un planteamiento motivador de la enseñanza, a partir de procedimientos interdisciplinarios literario-musicales?

Este problema se desglosa en tres perspectivas complementarias que conforman una entidad global investigable:

- a. ¿Influye la relación intertextual músico-literaria en los procesos receptivos, asegurando la motivación del alumnado y su predisposición hacia la lectura y la audición musical clásica?
- b. ¿Qué tipo de estrategias y actividades interdisciplinarias pueden aplicarse en las aulas de las enseñanzas musicales y literarias para un eficaz análisis e interpretación de las obras?
- c. ¿El enfoque intertextual puede articularse como un modelo de innovación didáctica interdisciplinar dirigido a la consecución de las competencias lectora y artística en las programaciones de las diferentes materias literarias y musicales?

1.2. HIPÓTESIS

Tras haber identificado y acotado el problema que ha motivado la presente investigación, es preciso concretar una serie de soluciones posibles que permitan diseñar posteriormente un plan de acción. Por otra parte, esta relación entre determinadas variables objeto de estudio que las hipótesis señalan, deberán ser verificadas o invalidadas en una última fase de análisis e interpretación, una vez llevado a cabo el desarrollo de la investigación.

Puesto que la problemática que desde el principio se ha planteado es doble, ya que hace referencia a dos de los principales cometidos que el currículo menciona para la educación literaria y la educación musical, la hipótesis debe estar articulada también en base a estos dos enfoques.

Se concreta la hipótesis de investigación en los siguientes términos, según la modalidad de “enunciado proposicional” (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994):

1. La aplicación en el ámbito de la enseñanza de la Literatura de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales
 - a. permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula, alejadas de las propuestas tradicionales teóricas y conceptuales, que conducen a la motivación en el aprendizaje literario del alumnado.
 - b. fomenta el interés lector del alumnado, a partir de las conexiones musicales implicadas en el proceso literario.
 - c. contribuye significativamente en la interpretación del sentido de la obra literaria, una vez conocido, analizado y estudiado el hipotexto o re-creación posterior vinculada.
 - d. proporciona un campo de inspiración, así como el conocimiento acerca de la estructura interna de las creaciones, resultado de la equiparación de los diferentes lenguajes artísticos, que supone un punto de partida para la producción creativa de textos literarios por parte del alumnado.

2. La aplicación en el ámbito de la enseñanza de la Música de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales literarios
 - a. permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula, alejadas de las propuestas tradicionales teóricas y conceptuales, que conducen a la motivación en el aprendizaje musical del alumnado.
 - b. fomenta el interés por la audición musical clásica del alumnado, a partir de las conexiones literarias implicadas en el proceso musical.
 - c. contribuye significativamente en la interpretación del sentido de la obra musical, una vez conocido, analizado y estudiado el hipotexto o re-creación posterior vinculada.
 - d. proporciona un campo de inspiración, así como el conocimiento acerca de la estructura interna de las creaciones, resultado de la equiparación de diferentes lenguajes artísticos, que supone un punto de partida para la producción creativa de composiciones musicales por parte del alumnado.

Estas hipótesis serán de gran importancia a lo largo del trabajo científico, ya que el avance de toda investigación depende en gran medida de la explicación o solución formulada sobre la dificultad que la originó.

1.3. OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación que se presenta es el siguiente:

- ❖ Elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios, de aplicación tanto en el ámbito de la enseñanza de la Literatura como de la Música, a partir de la intervención llevada a cabo en grupos de niveles, etapas, materias y centros educativos diferentes.

El diseño de un modelo didáctico interdisciplinar, como principal fin, se articula, a su vez, en una serie de objetivos específicos que lo complementan y que contribuyen a la consecución del mismo. En este sentido, se señalan los siguientes:

1. Aplicar estrategias que desarrollen y potencien la afición a la lectura y la audición de obras musicales clásicas, por su incidencia y directa contribución en la adquisición del conjunto de habilidades requeridas para una completa y significativa formación del alumnado.

El desarrollo del hábito lector y la escucha musical, como medios de progreso personal, serán los principales cometidos del modelo didáctico interdisciplinar. Se procurará integrar estas actuaciones en la vida diaria del alumnado, intentando, a través de pertinentes estrategias, que formen parte de sus gustos y preferencias particulares.

2. Contribuir al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias de estudio que integran los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música.

Se pretenderá el intercambio de saberes entre las diferentes materias, tratando la música en el aula de Literatura y la literatura en el aula de Música. Además, la presente investigación se extenderá a la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música, con el fin de abarcar un conjunto amplio de enseñanzas en cuyos currículos se plantee la educación literaria y/o musical.

3. Diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza, que permita alcanzar los conocimientos literarios y musicales a partir de los intereses del alumnado.

El modelo didáctico partirá de planteamientos motivadores, que conecten los gustos particulares del alumnado con los contenidos que son

objeto de estudio en las diferentes materias. La motivación es un factor esencial de la enseñanza, quedando así reflejado en el currículo de la LOE 2/2006 de 3 de mayo, como uno de los principios en los que se inspira el sistema educativo español: “g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado” (2006, p. 17165).

4. Desarrollar en el alumnado la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión, el literario y el musical, descubriendo el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí.

4.1.a. Activar la competencia musical del alumnado para el análisis e interpretación de la obra literaria, elaborada a partir de un referente musical.

4.1.b. Activar la competencia literaria del alumnado para el análisis e interpretación de la obra musical, elaborada a partir de un referente literario.

4.2.a. Fomentar estrategias de creación literaria a partir de experiencias musicales.

4.2.b. Fomentar estrategias de creación musical a partir de experiencias literarias.

El modelo didáctico estará fundamentado en el fenómeno de la intertextualidad con referentes musicales y literarios. En el caso de la enseñanza de la Música, los referentes literarios serán de gran ayuda en las actividades de análisis y creación musical. Por otra parte, en la enseñanza de la Literatura, la música será el punto de partida en la interpretación y redacción de textos literarios.

Este objetivo se divide en los apartados 4.1. y 4.2, atendiendo a las tareas básicas de interpretación y creación, vinculadas a los mecanismos intertextuales. Además, debido a la doble vertiente

educativa investigada, literaria y musical, y con el propósito de reflejar de forma clara y precisa los objetivos formulados, estos aparecen desglosados en los subapartados 'a' y 'b', diferenciando la educación literaria de la educación musical, respectivamente.

5. Estimular en el alumnado el aprecio, la valoración y el reconocimiento hacia las obras que contemplan la doble vertiente literario-musical, como productos culturales de la sociedad.

La valoración y comprensión de la relación entre el lenguaje literario y el musical será fundamental en un modelo didáctico basado en los procesos de interpretación y creación interdisciplinar. Por ello, se fomentará en el alumnado una actitud de respeto y aprecio hacia las producciones artísticas que actualizan la tradición literaria y musical.

2. FUNDAMENTACIÓN Y

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS

La investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura pretende generar el conocimiento específico para la consecución de sus objetivos: “la innovación de procedimientos de la enseñanza o el aprendizaje de la lengua, para conseguir un aprendizaje significativo de la lengua y la literatura, mediante la generación de conceptos operativos específicos y el desarrollo de técnicas de intervención didáctica eficaces” (Mendoza, 2008, p. 18).

La disciplina de la Didáctica de la Lengua y la Literatura no está basada únicamente en aspectos teóricos, así como tampoco el campo práctico es objeto de toda posible vía de investigación. En este sentido, Mendoza señala tres modalidades básicas entre las que se mueven los nuevos horizontes de investigación científica:

1. Modalidad teórica: valoración conceptual y revisión de los supuestos teóricos y los condicionantes epistemológicos propios de la materia, que analiza, revisa y propone los conceptos operativos y los programas de investigación e

intervención que redunden en una mejora de la actividad de enseñanza-aprendizaje.

2. Modalidad teórica: cuestiones generales del aprendizaje y de la especificidad del alumnado, generalmente desde un punto de vista psicopedagógico.
3. Modalidad práctica: proveer de recursos y propuestas prácticas innovadoras, en cuyo diseño confluyen las aportaciones de las otras modalidades.

La investigación que se desarrolla en la presente tesis doctoral se encuadra en esta tercera modalidad, pues los aspectos prácticos, la intervención didáctica en el aula y la creación y propuesta de recursos innovadores para la práctica docente son los principales cometidos que se quieren abordar.

También Mendoza diferencia cinco grandes ámbitos que orientan la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura a los procesos, la metodología, los contextos, las creencias y los contenidos. En este caso, la investigación centrada en la metodología y en todos aquellos aspectos vinculados a los enfoques didácticos, la secuenciación de contenidos, el análisis y la elaboración de materiales y la evaluación de recursos, es la que tiene por objeto este trabajo.

En cuanto al segundo lenguaje que el modelo intertextual vincula a la literatura, se encuentra el campo de la música, quedando también integrada la presente investigación, por tanto, en la disciplina de la Didáctica de la Expresión Musical. Subirats (2011) refleja cuál es la situación actual de esta disciplina y la problemática que en torno a una dicotomía investigadora se plantea: la adscripción al enfoque didáctico o al puramente musical. Subirats lanza una serie de preguntas al respecto: “¿Debemos considerarnos ‘didácticos’, ‘músicos’? ¿Ambas cosas? ¿Desde qué punto de vista deberíamos encauzar nuestra investigación?” (2010, p. 177). Y más adelante, apunta:

Quizá sea hora de demostrar que no somos una subcategoría y que podemos reforzar el área con nuestro trabajo y para ello es importante que nosotros lo

creamos así, nuestra dedicación docente queda clara, optamos por formar al profesorado en educación musical dándole recursos para que a su vez tengan en cuenta la educación musical en la escuela (2010, p. 178).

Tras realizar un repaso histórico y epistemológico de las disciplinas, Subirats confirma que

sí existe un campo específico de investigación en el área. Que por supuesto nuestras investigaciones pueden alimentarse de otras investigaciones existentes tanto en Ciencias de la Música como en Ciencias de la Educación. Que no necesariamente deben estos trabajos ser efectuados por nosotros mismos, pero sí podemos realizarlos si viene al caso, dado que se pretende que tengamos conocimientos sólidos tanto en música como en didáctica (2011, p. 187).

Una vez delimitado el campo o el área de estudio, resulta pertinente destacar aquellos aspectos que configuran la presente investigación, siguiendo, para ello, el esquema elaborado por Sierra Bravo (1985, pp. 28-32) al definir los diferentes tipos de investigación social:

- Finalidad
- Alcance temporal
- Profundidad
- Amplitud
- Fuentes
- Carácter
- Objeto
- Ambiente
- Tipos de estudios a que da lugar

Sierra Bravo señala dos tipos de finalidad, básica y aplicada, según la investigación pretenda “el mejor conocimiento y comprensión de los fenómenos sociales”, en el primer caso, o “mejorar la sociedad y resolver sus problemas”, en el segundo. Sin duda, en lo que a este estudio se refiere, la finalidad aplicada es la que se acomete desde el mismo objetivo general: *Elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y*

literarios, de aplicación tanto en el ámbito de la enseñanza de la Literatura como de la Música, a partir de la intervención llevada a cabo en grupos de niveles, etapas, materias y centros educativos diferentes.

“Prever o predecir” y “actuar” son los oficios que, en términos de Sierra Bravo, dirigen el desarrollo de toda investigación con finalidad aplicada. La puesta en práctica del modelo didáctico interdisciplinar procura aportar una solución a la desmotivación lectora y auditiva del alumnado; en otras palabras, la investigación pretende llegar al control y consiguiente cambio de la situación real del aula.

Con respecto al alcance temporal, frente a un estudio definido como “seccional”, “perpendicular” o “sincrónico” y caracterizado por el análisis de un momento específico, el trabajo presentado basa su estudio en la progresión de diferentes momentos temporales, siendo considerado “longitudinal”, “transversal” y “diacrónico”. En este sentido, el modelo didáctico es analizado en sus fases inicial, intermedia y final, pudiéndose comprobar y corregir la idoneidad del mismo en función de los resultados obtenidos en el aula, en general, y de la evolución y aportaciones del alumnado y profesorado, en particular. Los instrumentos metodológicos empleados en los diferentes momentos del proceso dan rendida cuenta de todos los aspectos esenciales de la investigación llevada a cabo durante el curso 2010-2011.

La investigación presenta un doble carácter prospectivo y retrospectivo. En primer lugar, se aportan soluciones y vías de aplicación al presente y futuro de la educación literaria y musical. En segundo lugar, era necesario un análisis previo retrospectivo de la situación educativa en la primera fase del desarrollo de la investigación, como punto de partida en la aplicación del modelo didáctico interdisciplinar, así como un análisis de la relación entre los diferentes lenguajes de expresión, la literatura y la música, en el marco teórico.

Se considera, por otra parte, un estudio de panel, puesto que se ha tratado siempre del mismo alumnado participante, estudiado de forma longitudinal. Se debe apuntar, sin embargo, que han sido seis grupos diferentes de Educación Secundaria

Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música, en las materias de Lengua castellana y literatura, Música, Piano e Historia de la Música, los observados en la diacronía.

La profundidad de esta investigación presenta las tres modalidades expuestas por Sierra Bravo: descriptiva, explicativa y exploratoria. Se trata de una investigación descriptiva desde el momento en que presenta de forma detallada los hechos y resultados obtenidos en el aula a partir de la aplicación del modelo didáctico. También es una investigación explicativa, puesto que, además de referir lo acontecido a modo de descripción, se pretende explicar, relacionar, jerarquizar toda la serie de elementos que componen el modelo y sus resultados. Por último, el carácter de exploratoria le viene dado por la “provisionalidad” que define esta modalidad: el explorar e investigar con fenómenos intertextuales musicales y literarios, para ir dando forma a un modelo didáctico interdisciplinar.

En cuanto al parámetro de la amplitud, esta investigación se clasificaría entre las denominadas “microsociológicas”, frente al segundo concepto de “macrosociológicas” propuesto por Sierra Bravo. Se trata de un estudio realizado en un grupo social reducido, puesto que el alumnado pertenece a seis grupos concretos de la Región de Murcia.

Atendiendo a las fuentes, se pueden clasificar las investigaciones según el tipo de datos primarios o secundarios en que se basen. En este caso, se trabaja únicamente con fuentes primarias, basadas en los hechos recogidos por el propio investigador, no recurriendo a investigaciones realizadas por otras personas ajenas al presente estudio.

Con respecto al carácter cuantitativo o cualitativo de toda investigación, nuestro estudio se fundamenta en un análisis cualitativo-interpretativo de los hechos, pues se centra en el descubrimiento del sentido y significado de las acciones sociales. Algunos datos son recogidos de forma numérica en gráficos porcentuales, práctica más propia del método cuantitativo; no obstante, estos datos no se analizan desde una perspectiva meramente estadística sino con la finalidad de alcanzar una comprensión más

significativa del contexto educativo que reflejan. En definitiva, no se acude a la objetivación de los hechos, sino a técnicas interpretativas de indagación.

La educación literaria y la educación musical constituyen el objeto al que va referido la investigación. Como se apuntó anteriormente, la Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como la Didáctica de la Expresión Musical son las áreas de conocimiento en las que se integra este estudio de carácter interdisciplinar.

Según el ambiente o marco, se trata de una investigación de campo o sobre el terreno, ya que el análisis se efectúa en el ambiente natural del grupo social, no en un ambiente artificial, propio de la investigación de laboratorio.

Puesto que entre los tipos de estudios a que da lugar una investigación, señalados por Sierra Bravo, no se puede incluir este trabajo, resulta necesario definir un marco de estudios didácticos basados en la aplicación práctica en el aula, en el que encuadrar el modelo didáctico presentado. En este sentido, esta investigación se integraría en una serie de estudios fundamentados en la puesta en práctica de metodologías innovadoras de carácter interdisciplinar, para el desarrollo lector y auditivo.

2.2. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación que se pretende llevar a cabo está orientada a la práctica educativa, a su conocimiento y cambio, por lo que la investigación-acción es la línea que interesa seguir para alcanzar los objetivos educativos propuestos. La investigación-acción, surgida de las ciencias sociales, es un movimiento popular en la investigación educativa que procura alentar al profesorado a reflexionar sobre su experiencia y práctica de aula, para mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza.

Esta línea de investigación se nutre de una serie de estrategias que realiza el profesorado en su aula para el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la

mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. La puesta en funcionamiento de estas estrategias de acción, así como su posterior observación, reflexión y cambio, permiten la mejora del sistema educativo y social (Latorre, 2004, p. 23).

Diferentes denominaciones ha recibido este paradigma de investigación, denominaciones que ponen de relieve el principal rasgo que ha querido resaltar cada autor: investigación activa, investigación en el aula, investigación participativa, investigación del profesor, investigación colaborativa, investigación crítica, indagación autorreflexiva, paradigma para el cambio... Se trata de expresiones que nos acercan a la definición del concepto, incorporando las ideas fundamentales del enfoque de la investigación.

Siguiendo a Kemmis y McTaggart, Latorre sintetiza en las siguientes líneas las principales características de este tipo de investigación (Kemmis y McTaggart, 1988, citado en Latorre, 2004, p. 25):

- *Es participativa.* Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- *Es colaborativa,* se realiza en grupo por las personas implicadas.
- *Crea comunidades autocríticas* de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un *proceso sistemático de aprendizaje,* orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- *Induce a teorizar* sobre la práctica.
- *Somete a prueba* las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- *Implica registrar, recopilar, analizar* nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- *Es un proceso político* porque implica cambios que afectan a las personas.
- *Realiza análisis críticos* de las situaciones.

- *Procede progresivamente a cambios más amplios.*
- *Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.*

Como idea principal, se destaca que el propósito de la investigación-acción es mejorar y reformar la educación a través de un cambio, así como aprender a partir de las consecuencias de este cambio, es decir, reconducir la práctica del profesorado en base a los efectos obtenidos en el aula.

Por otra parte, es interesante comentar la funcionalidad de la expresión formulada en el binomio “investigación-acción”, por lo pertinente que resulta su reflexión para la comprensión del enunciado. La investigación-acción supone la unión de las dos ideas contenidas en ambos términos: la “investigación” implica generar conocimiento y la “acción” pretende cambiar una institución. Por tanto, no se trata solo de “investigación” o únicamente de “acción”, pues los dos conceptos se retroalimentan en el desarrollo, análisis y reflexión de las estrategias aplicadas en el aula. El diálogo e interrelación de la investigación y la acción es fundamental en un estudio como el que se presenta, ya que la confirmación en la práctica de ciertos recursos pedagógicos conduce a incrementar el conocimiento en el campo de la educación.

Diversos modelos de investigación-acción han surgido debido a la gran cantidad de autores que ha teorizado sobre este paradigma, aportando su propia reflexión. Entre ellos, se pueden mencionar los modelos de Kurt Lewin, Stenhouse, Kemmis, Elliot, Ebbutt, Whitehead, McNiff y Gibbs (Arnal, Del Rincón, Latorre, 1994; Hernández Pina, 2001; Latorre, 2004; Pérez Serrano, 2008). Si tomamos como punto de partida el modelo matriz de Lewin, todos estos modelos siguientes muestran unas características similares en cuanto a su proceso y estructura, siendo el carácter cíclico y la flexibilidad e interactividad de las fases los rasgos que definen este enfoque de investigación que pretende mejorar la práctica. Así, el esquema base de la investigación-acción se resume en una espiral de ciclos compuesta por las siguientes cuatro etapas: planificar, actuar, observar y reflexionar (figura III.4).

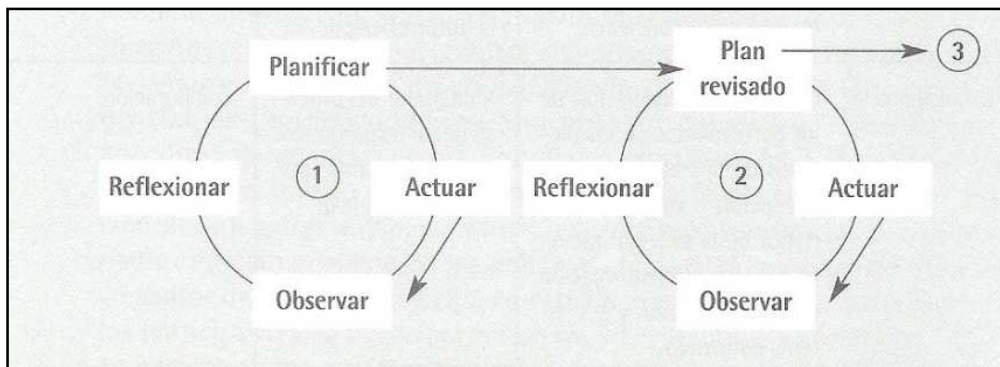


Figura III.4. Espiral de ciclos de la investigación-acción.
Fuente: Latorre (2004, p. 32)

2.3. PARTICIPANTES

Debido al doble enfoque disciplinar que presenta esta investigación, ya que tiene por objeto tanto la educación literaria como la educación musical, se interviene no solo en el aula de las enseñanzas generales, sino también en el aula de las enseñanzas específicas. En este sentido, el estudio en las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato se complementa con la investigación en las Enseñanzas Artísticas de Música. Asimismo, las diferentes materias implicadas son Lengua castellana y literatura, Música, Piano e Historia de la Música. Además, con el fin de poder contrastar realidades educativas diversas, resulta interesante llevar a cabo la investigación en cinco centros docentes de la Región de Murcia, como se refleja en la tabla III.1.

No obstante, las características más detalladas de los participantes aparecen recogidas en el apartado A.1, “Características del grupo”, de la fase de exploración e iniciación a la investigación de cada uno de los seis grupos en el bloque IV, “Desarrollo de la investigación”.

GRUPO	NIVEL	MATERIA	ALUMNOS	CENTRO EDUCATIVO
A	2º de ESO	Lengua castellana y literatura	34 alumnos	I.E.S. "Diego Tortosa" (Cieza)
B	4º de ESO	Música	19 alumnos	I.E.S. "Miguel Espinosa" (Murcia)
C	2º de Bachillerato	Lengua castellana y literatura	19 alumnos	I.E.S. "Infanta Elena" (Jumilla)
D	1º de Bachillerato	Música	29 alumnos	I.E.S. "Santa María de los Baños" (Fortuna)
E	4º de EE	Piano	8 alumnos	Conservatorio Profesional de Música "Narciso Yepes" (Lorca)
F	5º de EP	Historia de la Música	18 alumnos	Conservatorio Profesional de Música "Narciso Yepes" (Lorca)

Tabla III.1. Participantes de la investigación

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Con el fin de responder a las necesidades que plantea el problema de esta investigación y cubrir los objetivos formulados, es preciso recurrir a diversos instrumentos para la recogida de datos. Atendiendo a la clasificación elaborada por Latorre (2004), se señalan, a continuación, las técnicas utilizadas:

a) Técnicas basadas en la observación

En la recogida de información, desde la perspectiva del investigador, destaca la observación externa directa y la observación interna o participante, como actividades fundamentales asociadas a la investigación-acción.

b) Técnicas basadas en la conversación

Esta segunda técnica se realiza desde la perspectiva de los participantes. Resulta necesario, en este sentido, preguntar a las personas implicadas su opinión y visión acerca de la acción investigada, a través de las entrevistas y los cuestionarios.

c) Análisis de documentos y medios audiovisuales

Por último, se incluyen los trabajos escritos que el alumnado realiza en el transcurso de las sesiones de índole interdisciplinar, así como las fotografías y las grabaciones en vídeo de los grupos.

2.4.1. Observación

Según el grado de participación del observador, se siguen en esta investigación las modalidades de la *observación externa o no participante* y la *observación interna o participante*. En cuanto a los grupos A, B, C, D y F, nuestra función en el fenómeno observado se realiza desde un segundo plano, ya que el profesorado de estos alumnos lleva a cabo la intervención práctica en el aula, quedando reservada principalmente nuestra postura investigadora a la observación externa del proceso. Además, se trata de una *observación directa*, pues es una investigación sobre el terreno, en contacto inmediato con la sociedad. De todas formas, en ciertas sesiones con estos grupos, tenemos la ocasión de colaborar como docente asociado al profesor principal de la asignatura, pudiendo realizar la observación desde un enfoque participativo.

En el caso del grupo E, por otra parte, la función del investigador y del profesor de la asignatura coincide en la misma persona, siendo nosotros los que realizamos la intervención con estos alumnos. Por tanto, el tipo de observación es la *observación participante*, pues pertenecemos al grupo de estudio, sometiéndonos a las reglas de la situación educativa. Esta técnica es realmente importante en el caso de estudios en los que el investigador, como docente, se ve implicado, debiendo analizar sus propias reacciones e intenciones.

Por último, la información es registrada mediante notas de campo, que contienen descripciones detalladas y reflexiones del fenómeno observado. Según su naturaleza, las notas de campo se pueden clasificar en metodológicas, personales, teóricas y descriptivas. Además, el carácter abierto de este tipo de registro permite al investigador recoger todo tipo de acciones y realidades educativas, tanto previstas como inesperadas: “el investigador ve las cosas como aparecen ante sí, sin mediación o focalización previa” (Latorre, 2004, p. 58). Por otra parte, el diario del investigador que se va realizando permite describir y evaluar los acontecimientos de forma regular, lo que convierte al diario en una excelente herramienta para la reflexión, promoviendo así el desarrollo de una enseñanza reflexiva.

2.4.2. Cuestionarios

El cuestionario es definido por Latorre como “el instrumento de uso más universal en el campo de las ciencias sociales” (2004, p. 66). Visauta añade que es la técnica más utilizada “como resultado y consecuencia lógica de su fácil aplicación y de la multitud de resultados que puede proporcionar” (1989, p. 259). Sin duda, el instrumento metodológico del cuestionario es, en esta investigación, un complemento necesario de la observación, anteriormente comentada, aportando datos que apoyan, confirman, explican y concretan el fenómeno observado desde la perspectiva de los sujetos participantes.

En consonancia con los objetivos de nuestra investigación, se elaboran distintos cuestionarios según la materia objeto de intervención didáctica (Lengua castellana y literatura, Música, Piano e Historia de la Música), la fase de la investigación (inicial, intermedia y final) y el agente encuestado (alumnado y profesorado). De esta manera, es necesario el diseño de quince cuestionarios, según muestra la tabla III.2.

El uso de los cuestionarios es fundamental, desde el punto de vista metodológico, para el desarrollo de la presente investigación, ya que aportan una información valiosa para el análisis de la situación antes, durante y después de la

investigación. En la etapa previa, el cuestionario procura un análisis descriptivo y exploratorio de la realidad o contexto escolar. En la fase de intervención, el cuestionario recoge datos acerca de la comprensión e interpretación intertextual de las obras estudiadas. En la última fase, se realiza una evaluación del modelo y de la investigación que se lleva a cabo.

	PROFESORADO	ALUMNADO
FASE A Cuestionario Inicial	1) Lengua castellana y literatura	5) Lengua castellana y literatura
	2) Música e Historia de la Música	6) Música
		7) Piano e Historia de la Música
FASE B Cuestionario Intertextual		8) Lengua castellana y literatura (ESO)
		9) Lengua castellana y literatura (Bachillerato)
		10) Música (ESO)
		11) Música (Bachillerato)
		12) Piano
		13) Historia de la Música
FASE C Cuestionario Final	3) Lengua castellana y literatura	14) Lengua castellana y literatura
	4) Música e Historia de la Música	15) Música, Piano e Historia de la Música

Tabla III.2. Distribución de los cuestionarios en las fases de la investigación

En la redacción de los cuestionarios, según el modo de respuesta, se incluyen diferentes tipos de preguntas (Tuckman, 1972, citado en Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995, p. 212), intentando abarcar una amplia variedad de respuestas que den cabida a la información requerida:

- *Preguntas abiertas*, contestando con una mayor flexibilidad, al no haber establecido ningún tipo de respuesta.
- *Preguntas escalares*, debiendo calificar de 0 a 5.
- *Preguntas de clasificación*, teniendo que ordenar los parámetros ofrecidos.
- *Preguntas categorizadas*, eligiendo entre una serie de opciones.

En cuanto a la función de las preguntas, los cuestionarios están constituidos por *preguntas filtro*, *preguntas de sinceridad y consistencia*, y *preguntas en batería*, según la clasificación de Cabrera y Espín (1986, citado en Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995, p. 213):

- *Preguntas filtro*: seleccionan a los sujetos que deben contestar una segunda pregunta
- *Preguntas de sinceridad y consistencia*: aseguran la veracidad y fiabilidad de las respuestas del encuestado, debiendo ser coherentes entre sí a lo largo del cuestionario.
- *Preguntas en batería*: se refieren a una misma temática y abordan un asunto desde distintos ángulos complementarios.

El número de preguntas que contienen los diversos cuestionarios oscila entre ocho y diecisiete. Sierra Bravo comenta, en este sentido, lo siguiente: “El cuestionario debe contener todas las preguntas necesarias, pero ninguna más. Un cuestionario largo, salvo casos de absoluta necesidad, es penoso tanto para el entrevistador como para el encuestado” (1985, p. 275). Además, previamente, al señalar las reglas para la formulación de preguntas, según Bowley, también comentaba como primer punto que “las preguntas han de ser relativamente pocas” (1985, p. 270).

Los cuestionarios están configurados por diferentes áreas de contenido. A continuación, se especifican cuáles son cada una de ellas según el tipo de cuestionario realizado al alumnado y al profesorado.

Cuestionario inicial de la materia de Lengua castellana y literatura:

- Hábito lector (preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 13)
- Importancia de la lectura (preguntas 6 y 7)
- Comprensión lectora (pregunta 8)
- Metodología y motivación de la asignatura (preguntas 9 y 10)
- Hábito de escucha musical e inclusión de actividades musicales (preguntas 11 y 12)

Cuestionario inicial de la materia de Música:

- Hábito de escucha musical (preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 17)
- Música clásica y práctica instrumental (preguntas 7 y 8)
- Metodología y motivación de la asignatura (9, 13 y 14)
- Importancia de la audición (preguntas 10 y 11)
- Comprensión musical (pregunta 12)
- Hábito lector e inclusión de actividades literarias (preguntas 15 y 16)

Cuestionario inicial de las materias de Piano e Historia de la Música:

- Hábito de escucha musical (preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 14)
- Metodología y motivación de la asignatura (preguntas 7 y 13)
- Importancia de la audición (preguntas 10 y 11)
- Comprensión musical (pregunta 12)

Cuestionarios intertextuales:

- Anticipación (preguntas 1, 2 y 3)
- Comprensión (pregunta 4)
- Interpretación y relaciones intertextuales (preguntas 5, 6, 7, 8 y 9)
- Actividades (preguntas 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16)

Cuestionarios finales:

- Desarrollo y valoración de la metodología interdisciplinar (preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 8)
- Importancia de la lectura y de la música (preguntas 6 y 7)
- Fomento lector y auditivo de la metodología (preguntas 9 y 10)

En cuanto a los cuestionarios realizados al profesorado, las áreas de contenido que los componen son las siguientes:

Cuestionario inicial:

- Didáctica de la lectura y la audición (preguntas 1, 2, 3 y 4)
- Relaciones intertextuales e interdisciplinarias en la enseñanza (preguntas 5, 6 y 7)
- Aprendizaje motivador (pregunta 8)

Cuestionario final:

- Resultados y consecuencias de la metodología interdisciplinar (preguntas 1, 3, 4, 5 y 6)
- Desarrollo futuro e inclusión del enfoque comparativo en el currículo (preguntas 2 y 7)
- Reflexión personal (pregunta 8)

Por otra parte, los cuestionarios son elaborados expresamente para esta investigación, aunque se siguen como guía los confeccionados por Guerrero (2008) en su investigación sobre el Modelo Ekfrástico, cuyo objetivo principal y diseño metodológico caminan en la misma dirección que el presente estudio. Además, nuestra experiencia como docente en los diferentes ámbitos educativos (Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas) es de gran ayuda a la hora de concretar y matizar muchas de las cuestiones, pues no solo estamos familiarizados con las características de los encuestados, pudiendo realizar cuestiones que en todo momento tengan sentido para estos, sino que conocemos de primera mano las necesidades y dificultades básicas del aula para cada materia.

Una vez diseñados los cuestionarios, se realiza un juicio o análisis crítico de los mismos, con el fin de garantizar un adecuado planteamiento de las preguntas en cuanto al contenido, la redacción, la oferta y tipo de respuestas y su ubicación en el conjunto. Para ello, los cuestionarios son revisados por los directores de la tesis, así como por una serie de compañeros, docentes y especialistas en Literatura, Música y Didáctica, quienes amablemente se prestan a esta tarea, opinando, juzgando y criticando constructivamente

el diseño de los mismos. Por tanto, son tenidas en cuenta todas las sugerencias recibidas en la fijación definitiva de las preguntas que integran los cuestionarios.

Por último, es necesario comentar la forma en que se lleva a cabo la recogida y presentación de los datos. En primer lugar, con respecto al tipo de respuestas categorizadas, escalares y de clasificación, se exponen los resultados en gráficos de sectores, principalmente, y tablas, siendo realizado el tratamiento estadístico con el programa informático SPSS, versión 15.0.

En segundo lugar, las preguntas abiertas no permiten ser representadas gráficamente, ya que en ellas se refleja la opinión de los encuestados a través de sus mismas palabras. En este sentido, se obtienen tantas respuestas diferentes, al menos en lo referente a su expresión, como encuestados hay en los grupos. Por ello, resulta muy interesante recoger de forma literal la redacción del alumnado, pues ofrece una información relevante en cuanto al nivel de expresión escrita del mismo. Por otra parte, en cuanto al contenido, evidentemente no todas las respuestas son diferentes.

Por todo esto, se opta por transcribir solo las respuestas que presentan contenidos diferentes, englobando las respuestas similares en la formulación más completa y representativa. Entre paréntesis, al final de la misma, se indica el número de alumnos adscritos a esta opción. También, algunas de las respuestas redactadas por el alumnado son escaneadas y mostradas, con el fin de apreciar de forma más real, a través de su caligrafía, ciertas ideas significativas para los objetivos de la investigación.

2.4.3. Entrevistas

Se realizan entrevistas al profesorado de los grupos de alumnos en las distintas fases de la investigación. El tipo de entrevista pertenece a la modalidad no estructurada, no estando prefijado el esquema de preguntas y secuencia. La flexibilidad, la adaptación de la entrevista a las necesidades de la investigación y a los sujetos, y la espontaneidad

de algunas situaciones que provocan preguntas no estructuradas son las características principales de esta modalidad.

Como señalan Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995, p. 310), las personas entrevistadas no suelen percatarse de que están siendo “entrevistadas”, pues el proceso se realiza en el transcurso natural de una interacción personal. En este sentido, este tipo suele denominarse “entrevista informal” en el contexto de la investigación etnográfica.

Con respecto al análisis de las entrevistas, la información resultante no se refleja únicamente en apartados específicos dedicados exclusivamente a ellas, como sí consideramos necesario realizar, por otra parte, con los cuestionarios. La naturaleza más abierta y variada temáticamente de las entrevistas proporciona un tipo de datos igualmente diversos y heterogéneos: el contexto educativo, el nivel académico del grupo, las particularidades de ciertos alumnos, las características de la práctica docente, la forma en que se realizan las actividades, la respuesta y actitud de los alumnos en el desarrollo de las sesiones, las posibilidades interdisciplinarias del currículo... Por este motivo, resulta útil incorporar la información recogida no solo en los apartados concretos A.2 y C.1 del siguiente bloque “Desarrollo de la investigación”, sino también en algunos otros, complementando y matizando el discurso del investigador. A continuación, se especifican los epígrafes con datos extraídos de las entrevistas, integrados en su fase de investigación correspondiente:

A. Fase de exploración e iniciación a la investigación

A.1. Características del grupo

A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista inicial para el profesor

A.5. Desarrollo de las actividades introductorias

B. Fase de intervención

B.1. Desarrollo de las actividades

C. Fase de interpretación

C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista final para el profesor

C.3. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis

Por otra parte, se explica que resulta conveniente realizar los análisis de los cuestionarios iniciales y finales del profesorado de manera conjunta con los datos aportados en las entrevistas de esas fases, ya que estos últimos suponen, entre otros aspectos, una ampliación detallada y crítica en forma de diálogo de las preguntas contestadas por escrito.

Finalmente, las entrevistas al profesorado de los grupos en diferentes momentos de la investigación, entendidas como entrevistas de asesoramiento experto, espontáneo y complementario que ofrecen información contextual y estratégica para construir el aprendizaje del alumno, permiten al investigador reconducir y alterar ciertas acciones en las diferentes fases de aplicación del modelo didáctico interdisciplinar.

2.4.4. Documentos y medios audiovisuales

Los trabajos escritos del alumnado han sido documentos cuyo análisis proporciona una valiosa información para la verificación de las hipótesis y la formulación de las conclusiones finales de la investigación. Entre estos trabajos se encuentran los siguientes:

- Actividades de comprensión de las obras literarias y musicales
- Tareas de investigación
- Redacción y creación de cuentos (anexos 3.1, 3.3 y 3.5)
- Composiciones musicales (anexos 3.7 y 3.8)

A través de la fotografía y las grabaciones en vídeo, se recoge la participación del alumnado en determinadas actividades, así como también se muestra la evidencia de la realización de la investigación en unos cursos concretos. Además, no podía faltar en una investigación que estudia los aspectos musicales ligados a los literarios, este mencionado material audiovisual de las grabaciones en vídeo, que facilita la reproducción exacta del momento, registrando el fenómeno sonoro musical con precisión. Entre los materiales audiovisuales que fueron tomados de los diferentes contextos educativos, destacan aquellos que ofrecen una descripción representativa de las características de los alumnos y de sus actividades. A continuación, se señalan estos documentos:

- Fotografías de los seis grupos de alumnos
- Grabación en vídeo de las interpretaciones musicales de las composiciones de los alumnos del grupo B
- Grabación en vídeo del concierto de Cajamurcia realizado por los grupos E y F

2.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Las fases seguidas en el proceso de aplicación del modelo interdisciplinar de innovación didáctica, que se lleva a cabo en la presente investigación, están basadas en el diseño metodológico desarrollado por Guerrero Ruiz en su Modelo Ekfrástico (2008): fase de preanálisis, fase de análisis (intervención), fase de interpretación y fase de comunicación. De este diseño se han tomado las tres primeras fases, recogiendo su sentido y organización interna, aunque modificando y adaptando los enunciados de las mismas a las necesidades de la presente investigación. Estas fases, por otra parte, responden al diseño de un proyecto de investigación-acción: la identificación del problema y el análisis de la realidad, la elaboración del plan de acción, la acción y la reflexión sobre la acción.

La fase de exploración e iniciación a la investigación supone una primera toma de contacto con el alumnado y el profesorado responsable del grupo a través de los

cuestionarios y las entrevistas. Estos instrumentos pretenden, en primer lugar, analizar la realidad en que se encuentra el problema de la desmotivación lectora y auditiva por parte del alumnado, para comprender cómo y por qué ocurre; en segundo lugar, comprobar cuál es la opinión del profesorado ante el problema y su metodología en el fomento de la lectura y la audición musical; y en tercer lugar, conocer la predisposición del profesorado y alumnado, en cuanto a las tareas músico-literarias que implica el modelo didáctico que se va a llevar a la práctica. Además, se realiza en esta fase un estudio previo del currículo y sus posibilidades de aplicación con respecto a la metodología interdisciplinar. Por último, se desarrollan una serie de actividades introductorias acerca de la intertextualidad literario-musical, con el fin de valorar la actuación y respuesta del alumnado ante este tipo de tareas y planificar y programar de forma eficaz las actividades de la siguiente fase.

La fase de intervención es la de mayor relevancia en esta investigación-acción. Una vez elaborado el plan estratégico de actuación en la etapa anterior, se lleva a cabo la acción propiamente dicha. El desarrollo de las tareas y actividades va encaminado a la resolución de la problemática planteada, a través del modelo didáctico interdisciplinar basado en las relaciones de intertextualidad que el campo literario y el musical ofrecen. Por otra parte, los datos recogidos tanto en los cuestionarios y entrevistas de esta fase son de gran utilidad, pues permiten reconducir, redirigir y alterar ciertas actividades en la aplicación del modelo didáctico interdisciplinar.

La fase de interpretación viene a reflejar las consecuencias de la intervención, las opiniones de los agentes participantes (alumnado y profesorado) a partir de los cuestionarios y entrevistas finales, y todos aquellos datos últimos sobre el proceso de elaboración y la aplicación del modelo didáctico.

A continuación, se presenta el esquema aplicado en el siguiente bloque de la tesis doctoral, “Desarrollo de la investigación”, con cada uno de los grupos:

A. Fase de exploración e iniciación a la investigación

A.1. Características del grupo

A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista inicial para el profesor

A.3. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado

A.4. Contextualización del currículo

A.5. Desarrollo de las actividades introductorias

B. Fase de intervención

B.1. Desarrollo de las actividades

B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual

C. Fase de interpretación

C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista final para el profesor

C.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado

C.3. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis

Por último, con respecto a la secuenciación de las fases de la investigación, el curso académico 2010-2011 es el elegido para la aplicación del modelo didáctico interdisciplinar en los distintos niveles y etapas educativas. Atendiendo a las necesidades de la programación de cada materia, el período del curso utilizado para el desarrollo de la investigación varía en cada uno de los grupos, según muestra la tabla III.3.

	FASE A	FASE B	FASE C
GRUPO A	Octubre de 2010 Noviembre de 2010	Abril de 2011 Mayo de 2011	Junio de 2011
GRUPO B	Octubre de 2010	Noviembre de 2010	Diciembre de 2010
GRUPO C	Octubre de 2010	Noviembre de 2010	Diciembre de 2010
GRUPO D	Octubre de 2010	Noviembre de 2010	Diciembre de 2010
GRUPO E	Noviembre de 2010	Diciembre de 2010 Enero de 2011 Febrero de 2011	Febrero de 2011 Marzo de 2011
GRUPO F	Noviembre de 2010	Diciembre de 2010 Enero de 2011 Febrero de 2011	Febrero de 2011 Marzo de 2011

Tabla III.3. Secuenciación de las fases de la investigación

En el grupo A, las sesiones en las que es aplicado el modelo didáctico no se realizan de forma continuada, intercalándose con otras actividades programadas para el desarrollo de los contenidos del curso. En los grupos B, C y D, por el contrario, la investigación intertextual se lleva a cabo sin apenas interferencias con otros contenidos de la asignatura. Por último, los grupos E y F también realizan prácticamente las actividades de forma lineal y seguida, aunque debido a la dedicación lectiva semanal de las asignaturas en las que se interviene, tan solo de una hora, es necesario prolongar la investigación en el tiempo, abarcando un mayor número de meses.

2.6. MODELO DIDÁCTICO

Con el propósito de renovar la realidad educativa, esta investigación pretende aportar nuevas vías a partir de la elaboración de un modelo didáctico que se considere adecuado como instrumento de análisis e intervención. En este sentido, siguiendo la definición realizada por García Pérez (2000), un modelo didáctico puede ser “una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica”. Continúa comentando García Pérez que, en la tradición educativa, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico o curricular suelen estar separadas de los materiales didácticos, las experiencias de los grupos innovadores y las actuaciones de los profesores en sus aulas.

Actualmente, los grupos renovadores en el terreno de la educación se inclinan hacia un tipo de modelo alternativo, acorde también con una escuela alternativa que plantee soluciones y posibilidades diversas no tanto al sistema educativo vigente sino al sistema operante del día a día en las aulas:

La búsqueda de este tipo de alternativas ha de considerarse como un intento permanente y a largo plazo de mejorar la sociedad (que tiende a “reproducirse” a través de la escuela), lo cual no sólo sería legítimo democráticamente sino deseable desde el punto de vista del desarrollo humano. Esos intentos de mejora han sido justificados y fundamentados por muchos grupos innovadores desde perspectivas de pensamiento que proporcionan un sólido apoyo para desarrollar una crítica del modelo dominante y elaborar alternativas, en las que pueden coexistir los propósitos utópicos y las propuestas realizables (García Pérez, 2000).

Esta misma línea alternativa e innovadora es la que persigue nuestro afán de cambio y mejora en el aula, por lo que tras una revisión de los diferentes modelos didácticos y de sus posibilidades operativas en la realidad educativa sobre la que se pretende intervenir, se opta por seguir un *modelo didáctico alternativo*, un *modelo de investigación en la escuela*. Así, el modelo interdisciplinar de innovación didáctica, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios, que se elabora para su aplicación en los seis grupos de alumnos, se enmarcará en este tipo de modelo.

Se señalan, a continuación, en la tabla III.4, las características del modelo didáctico alternativo, que aparecen recogidas de forma esquemática por García Pérez (2000) junto al modelo didáctico tradicional, el modelo didáctico tecnológico y el modelo didáctico espontaneísta:

MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de Investigación en la Escuela)	
Para qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. - Importancia de la opción educativa que se tome.
Qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento “escolar”, que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). - La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento”.
Ideas e intereses de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.
Cómo enseñar	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología basada en la idea de “investigación (escolar) del alumno”. - Trabajo en torno a “problemas”, con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. - Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de su conocimiento. - Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como “investigador en el aula”.

Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. - Atiende de manera sistemáticas a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. - Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas...).
-------------------	---

Tabla III.4. Rasgos básicos del modelo didáctico alternativo.
Fuente: García Pérez (2000)

Por otra parte, el modelo didáctico será desarrollado más detalladamente en los seis apartados del bloque siguiente (IV.1, IV.2, IV.3, IV.4, IV.5, IV.6), mostrándose para cada grupo las competencias, los objetivos, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación que van referidos concretamente a su nivel, etapa, materia y tipo de enseñanza. No obstante, con el fin de realizar una aproximación global al conjunto de contenidos literario-musicales que son objeto de estudio, a continuación, en la tabla III.5, se expone la elección de los mismos en función del grupo investigado.

Se debe destacar que la elección de los contenidos está directamente relacionada con el diseño curricular y programación didáctica del curso y materia en la que se interviene. El propósito principal de esta investigación es la aplicación de un modelo basado en la intertextualidad como estrategia metodológica, respetando en todo momento la planificación didáctica del curso; una cuestión diferente sería el situar como principal fin el estudio de referentes intertextuales.

En este sentido, en el grupo A, se estudia el género lírico a partir de la obra de poetas diversos. En el bloque 4 de contenidos del curso 2º, “La educación literaria”, se pretende abordar el conocimiento de los diferentes géneros literarios, en general, no insistiendo en épocas concretas. Por ello, el cometido principal se centra en el aprendizaje de los rasgos característicos de la lírica en los versos de García Lorca,

Cernuda, Espronceda, Bécquer, Lope de Vega y Góngora, aprovechando el recurso de las canciones actuales y composiciones clásicas conectadas con estos.

La fase de intervención del grupo B está dedicada a la audición de la ópera de Falla *El retablo de Maese Pedro*. En el curso 4º de la materia de Música, se procura la audición, reconocimiento, análisis y comparación de músicas de diferentes géneros y estilos, así queda reflejado en su primer bloque de contenidos “Audición y referentes musicales”. El interés de la obra de Falla reside, por tanto, en el conocimiento de un tipo de género fundamental a lo largo de la historia de la música, a través del visionado de uno de sus ejemplos literario-musicales.

En el caso del grupo C, se escoge la poesía de Miguel Hernández como lugar de encuentro de referentes intertextuales musicales. La figura del poeta es uno de los temas que las Pruebas de Acceso a la Universidad pretenden evaluar para este curso, por lo que la canción de autor, los temas de grupos musicales actuales y diversas composiciones clásicas son objeto de análisis en el grupo. Además, en el año 2010 se celebra el centenario del nacimiento de Miguel Hernández, motivo por el que se intenta revivir su poesía de forma especial en el grupo de alumnos.

En cuanto al grupo D, la ópera se refleja en el currículo de la asignatura en el bloque 7, dedicado a la “Música escénica y cinematográfica”. La ópera *Los cuentos de Hoffmann* de Jacques Offenbach resulta interesante por su vinculación real a este género del escritor alemán romántico.

En la clase colectiva de Piano de las Enseñanzas Elementales, grupo E, se busca la formación musical a partir de la escucha, apoyando la finalidad preparatoria para los estudios correspondientes a las Enseñanzas Profesionales de Música. Se eligen para ello los lieder de Liszt *Sonetos de Petrarca*, que posteriormente el mismo compositor transcribirá para piano solo.

Finalmente, el poema sinfónico *Mazeppa* de Liszt es el elemento que articula las actividades con el grupo F, posibilitando su estudio el conocimiento de las

convenciones estilísticas del Romanticismo y las características de la música programática. Precisamente, Historia de la Música es la asignatura que alberga el currículo para permitir al alumno ubicar, comprender, asimilar y comentar cualquier partitura u obra musical de estilos y géneros diferentes que escuche. Además, en estos dos últimos grupos coincide intencionadamente la elección del compositor principal en la figura de Franz Liszt, pues en el año 2011 se cumple el 200 aniversario de su nacimiento.

GRUPO	NIVEL	CONTENIDO
A	2º de ESO	Poesía y canción
B	4º de ESO	M. de Falla: <i>El retablo de Maese Pedro</i>
C	2º de Bachillerato	Miguel Hernández: Poesía
D	1º de Bachillerato	J. Offenbach: <i>Los cuentos de Hoffmann</i>
E	4º de EE	F. Liszt: <i>Sonetos de Petrarca</i>
F	5º de EP	F. Liszt: <i>Mazeppa</i>

Tabla III.5. Contenidos del modelo didáctico

2.7. APROXIMACIÓN A LA FIABILIDAD Y VALIDEZ

Pérez Serrano, refiriéndose a los estudios de tipo cualitativo, define los conceptos de “fiabilidad” y “validez” de la siguiente manera: la fiabilidad “es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, y la validez, en la medida en que se interpreta de forma correcta” (2002, pp. 77-78). A continuación, con el fin de otorgar a la presente investigación la rigurosidad requerida en todo trabajo de este calibre, se analizan los anteriores conceptos en relación a la metodología aplicada.

La fiabilidad ha sido constatada por un doble proceso de determinación (Pérez Serrano, 2002, pp. 79-80):

- *Fiabilidad externa*

En un tipo de investigación fundamentalmente cualitativa como la que se presenta no puede existir una fiabilidad perfecta, pues así lo determinan las características y complejidad de los fenómenos estudiados. En este caso, se podría afirmar que la posibilidad de que el modelo didáctico interdisciplinar obtuviera similares resultados por diferentes investigadores es realmente alta, ya que este es aplicado en diversos contextos académicos (seis grupos de diferentes niveles en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música), comprobando cada uno de los profesores realidades equivalentes. Se señalaría, de este modo, la fiabilidad externa de la investigación, siendo posible su reconstrucción y confirmación por otros investigadores.

- *Fiabilidad interna*

El conjunto del profesorado que participa en la investigación realiza la intervención en cada uno de sus grupos de forma coordinada por el investigador principal, por lo que se asegura así la coincidencia y congruencia en el desarrollo de las actividades y la descripción de lo observado.

Por otra parte, la validez se obtiene por los procesos de triangulación, saturación y contraste. En primer lugar, debido a los problemas de consistencia que plantean los datos cualitativos, la triangulación permite compensar esta fragilidad con la combinación y complementariedad de procedimientos. En este sentido, aludiendo a la clasificación de Denzin (1979, citado en Pérez Serrano, 2002), se realizan en esta investigación los siguientes tipos de triangulación:

- Triangulación de tiempo

Se recoge información contrastada de los diferentes momentos de la investigación: el *antes*, el *durante* y el *después* (Santos Guerra, 1988, citado en Pérez Serrano, 2002).

- Triangulación de investigador

Los datos son analizados no solo por nuestra figura como investigador principal, sino también por los profesores que realizan la intervención con cada grupo de alumnos, lográndose así la credibilidad de la información obtenida a través del contraste, el debate y la discusión. Esta “verificación intersubjetiva”, como también se denomina a este tipo de triangulación, consigue una mayor objetividad en las conclusiones formuladas, con respecto a las que se obtendrían por un investigador en solitario.

- Triangulación metodológica

Con el fin de realizar una aproximación lo más completa posible al modelo didáctico estudiado, se combinan diferentes instrumentos en la recogida de datos (cuestionarios, entrevistas, observación directa, grabaciones de vídeo...). Tras un riguroso análisis de estos datos, los resultados muestran finalmente una perspectiva integradora del fenómeno.

En segundo lugar, la validez de la investigación se obtiene, en cierto modo, mediante el proceso de saturación, una vez comprobado que los resultados se mantienen firmes, al ser revisada la investigación por otros compañeros a partir de las grabaciones en vídeo de algunas de las sesiones más importantes.

En tercer lugar, se aplica la validez respondente o negociación, ya que nuestros resultados son contrastados con los juicios emitidos por profesores que presencian ciertas actividades finales (como la interpretación musical en clase de las composiciones del grupo B y el concierto en Cajamurcia de los grupos E y F) o que acuden a algunas de las sesiones intermedias como observadores externos, invitados por nosotros con este fin de validación. Además, los alumnos, como implicados directos, también negocian los resultados de la investigación con el investigador principal, pues en los cuestionarios finales que tienen que contestar no solo opinan acerca del modelo didáctico interdisciplinar, sino que analizan los efectos que el mismo produce en su afición lectora y auditiva.

Se podría realizar también otra clasificación de la validez: validez interna y validez externa. Con respecto a la primera, la validez interna de una investigación como la que se presenta va referida a la credibilidad, a que los datos recogidos sean aceptables o creíbles, al isomorfismo entre los resultados y la realidad. Para lograr este aspecto, se trabaja durante un tiempo prolongado en cada uno de los diferentes contextos educativos, procurando percibir a través de la observación persistente hasta el último detalle que aporte información relevante sobre la situación, los sujetos, las materias de estudio... Por otra parte, los procedimientos de la triangulación, la recogida de material referencial, la comprobación con los participantes, ya mencionados, se dirigen a la obtención de esta validez interna.

En cuanto a la validez externa, sería posible afirmar la aplicabilidad o transferencia de la investigación a otros contextos, debido a la selección de participantes, pertenecientes a diferentes etapas y niveles educativos, a la abundante recogida de datos y a la descripción exhaustiva de los mismos, que permite la comparación, conexión y correspondencia con otras situaciones. En este sentido, el profesorado con unas circunstancias similares a las presentadas como problemáticas al inicio de la investigación, la desmotivación lectora y auditiva de los alumnos, podría aplicar el modelo didáctico para intentar salvar su realidad educativa.

Para concluir este apartado, se señala que los conceptos de *consistencia*, *confirmación*, *credibilidad* y *transferencia* están presentes en esta investigación, como prueba del rigor científico que la misma pretende.

IV

DESARROLLO

DE LA INVESTIGACIÓN



El retablo de Maese Pedro de Manuel de Falla

1. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA:

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (GRUPO A)

A. FASE DE EXPLORACIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

A.1. Características del grupo

La investigación se ha realizado en el Instituto de Educación Secundaria “Diego Tortosa” de Cieza, en la asignatura de Lengua castellana y literatura. El alumnado cursa 2º de Educación Secundaria Obligatoria, su edad oscila entre los 13 y 14 años y está repartido en las clases de 2º B (veinte alumnos) y el desdoble de 2º C-D (catorce alumnos). Por otra parte, los alumnos tienen un nivel académico medio y destacan positivamente tan solo seis de ellos.

La asignatura cuenta para este curso con cinco horas semanales, ya que es una de las asignaturas fundamentales de la etapa, que debe procurar “el desarrollo de la capacidad comunicativa y del sentido estético en el uso del idioma, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y la literatura que son necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales y para gozar de los frutos de la

creación humana”, según nos explica el currículo (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, 2007, p. 27235).

La profesora responsable de la asignatura ha sido María Saorín Marín, quien ha desarrollado una excelente labor interdisciplinar con el alumnado, ya que posee una formación musical amplia, además de la filológica requerida como profesora de Lengua castellana y literatura.

Por último, el total de treinta y cuatro alumnos ha sido analizado en conjunto, sin distinción entre los dos grupos, pues una vez recogidos los datos no se vio ninguna diferencia importante que hiciera necesaria una interpretación o evaluación dividida de los mismos. Además, las condiciones de las dos clases fueron idénticas, ya que la asignatura fue llevada por la misma profesora, repitiendo las actividades y explicaciones de forma análoga.

A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista inicial para el profesor

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. ¿Fomentamos en nuestro alumnado la afición por la lectura?						X
2. ¿Planteamos la lectura como proceso de recepción literaria en el que la asimilación del texto está en función de los condicionantes culturales que actúan sobre el lector, los cuales determinan la comprensión e interpretación personal del texto?						X
3. ¿Se atiende a que la actividad lectora revierta en las destrezas de expresión?						X
4. ¿Utilizamos recursos que mejoren la interpretación lectora del alumnado?						X

5. ¿Aplicamos estrategias de interpretación intertextual en el análisis de textos literarios?				X		
6. ¿Incluimos en nuestra práctica educativa la interconexión con los saberes de disciplinas artísticas como la música, la pintura o la escultura?					X	
7. ¿Aprovechamos la riqueza cultural de las creaciones musicales para desarrollar modelos didácticos comparativos en la enseñanza de la literatura?				X		
8. ¿Desarrollamos actividades que persigan un aprendizaje motivador de nuestro alumnado?					X	

Tabla VI.1.1. Resultados del cuestionario inicial para el profesor

Análisis conjunto del cuestionario y la entrevista

El análisis del cuestionario inicial se complementa y explica con la información aportada por la profesora en la entrevista. La lectura es un aspecto esencial en la enseñanza de esta docente, pues así lo refleja en las cuatro primeras preguntas, al ser calificadas estas con la máxima puntuación. La afición por la lectura debe ser promovida desde las aulas del conjunto de materias que integran el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, no solo en la asignatura de Lengua castellana y literatura, según destaca la profesora.

El proceso receptivo es igualmente básico en la comprensión de toda obra, ya que las expectativas creadas por el alumno de una determinada lectura y su posterior comprensión e interpretación estarán en función de sus condicionantes culturales y sus conocimientos previos. Por ello, la profesora expone que se deberá tener en cuenta este tipo de factores tanto al seleccionar como al analizar las lecturas en clase.

En cuanto a la tercera cuestión, la profesora hace mucho hincapié con sus alumnos en las tareas de expresión escrita y, en este sentido, procura que la lectura contribuya al desarrollo de su estilo de redacción, y que dirija y promueva su creatividad. Por tanto, ligado con todo lo que se está comentando, la profesora se

esfuerzo continuamente por buscar y aplicar recursos que mejoren la interpretación lectora del alumnado.

Las estrategias de interpretación intertextual son utilizadas en algunas ocasiones en el análisis de las obras, pues la profesora califica con tres esta cuestión. De todas formas, explica que la intertextualidad literaria no ha tenido todavía demasiada cabida en sus clases debido al curso en el que se encuentran estos alumnos, con los que no ha podido llevar a cabo lecturas que implicaran el recuerdo y la asociación con otras lecturas previas.

Con respecto a la sexta y séptima pregunta, puntuadas con cuatro y tres, respectivamente, se observa que la profesora incluye, en general, la referencia a otras disciplinas no literarias, aunque las composiciones musicales no son las más utilizadas por esta en su asignatura de Lengua castellana y literatura, según indica el descenso en un punto de una a otra cuestión. Por último, la motivación de los alumnos es un factor que tiene muy en cuenta, por lo que intenta enfocar su enseñanza a partir de los intereses del grupo. Comenta que constantemente se esfuerza por elaborar materiales que resulten efectivos a la vez que motivadores.

A.3. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado

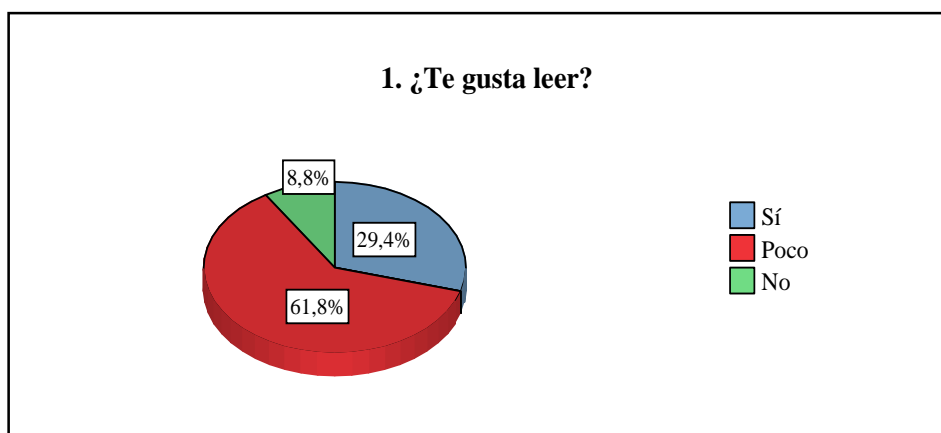


Figura IV.1.1. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°1 del cuestionario inicial para el alumnado

2. ¿Cuántos libros sueles leer al año?

Lecturas obligadas

- 3 libros: 3 alumnos.
- 4 libros: 6 alumnos.
- 5 libros: 19 alumnos.
- 6 libros: 2 alumnos.
- 8 libros: 4 alumnos.

Lecturas por afición

- 0 libros: 9 alumnos.
- 1 libro: 3 alumnos.
- 2 libros: 5 alumnos.
- 3 libros: 4 alumnos.
- 4 libros: 2 alumnos.
- 5 libros: 2 alumnos.
- 6 libros: 4 alumnos.
- 8 libros: 2 alumnos.
- 10 libros: 3 alumnos.

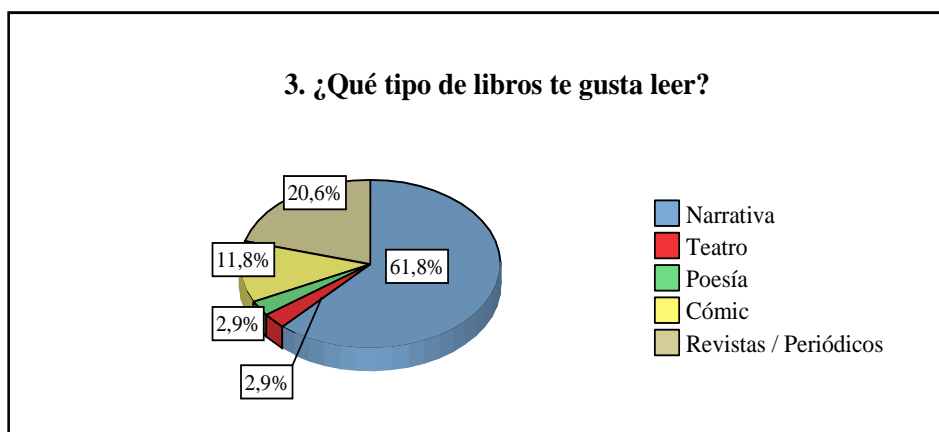


Figura IV.1.2. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº2 del cuestionario inicial para el alumnado

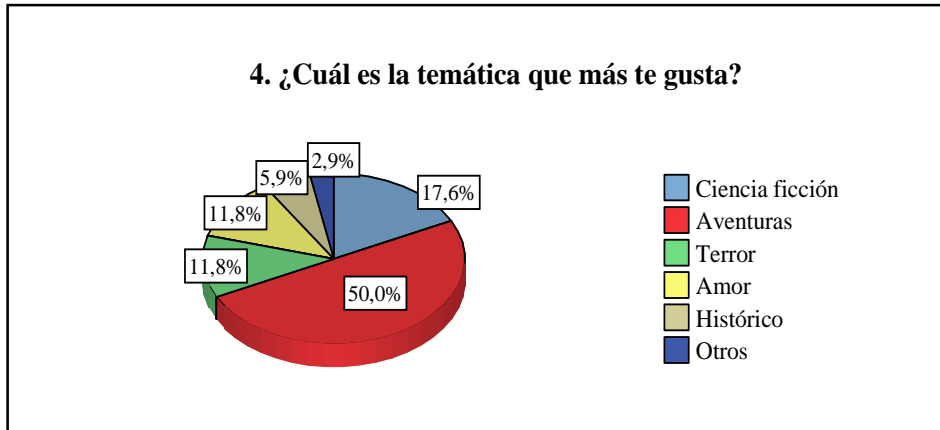


Figura IV.1.3. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº4 del cuestionario inicial para el alumnado

“Otros”: deportes (1).

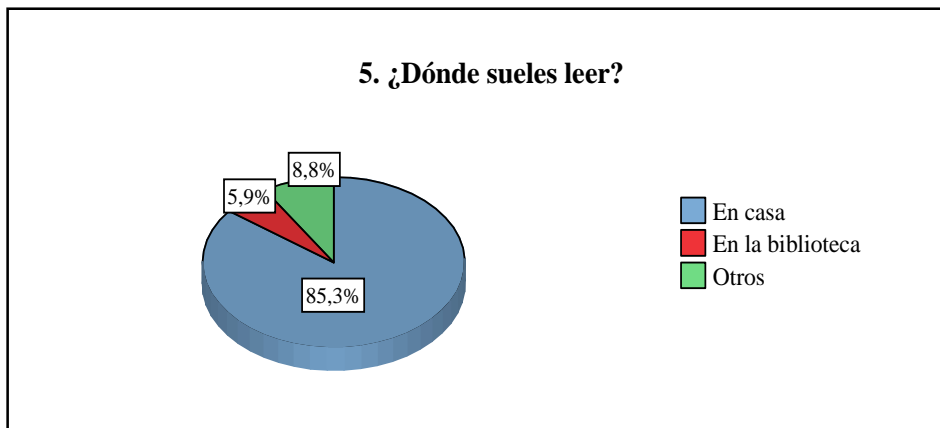


Figura IV.1.4. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº5 del cuestionario inicial para el alumnado

“Otros”: en el instituto (2), en sitios tranquilos (1).

6. ¿Por qué crees es importante la lectura?

- Para saber escribir (2).
- Para poder expresarnos mejor a la hora de hablar.
- Para tener un vocabulario más amplio (4).
- Para no tener faltas de ortografía (10).
- Para ampliar nuestros conocimientos (7).

- Porque te forma culturalmente.
- Porque es bueno para el aprendizaje.
- Para entretenerme (4).
- Para desarrollar la imaginación.

6. ¿Por qué crees que es importante la lectura?

Por el enriquecimiento cultural y poder tener menos fiestas de ortografía y mejor expresión a la hora de hablar o escribir...

6. ¿Por qué crees que es importante la lectura?

para entretenerme, ejercitar la mente y dar rienda suelta a la imaginación

6. ¿Por qué crees que es importante la lectura?

Para aprender un nuevo vocabulario y no equivocarnos tanto a la hora de escribir.

Figura IV.1.5. Ejemplos de respuestas a la pregunta nº6 del cuestionario inicial para el alumnado

7. ¿Crees que la lectura forma culturalmente a las personas? Puntúa de 0 a 5.

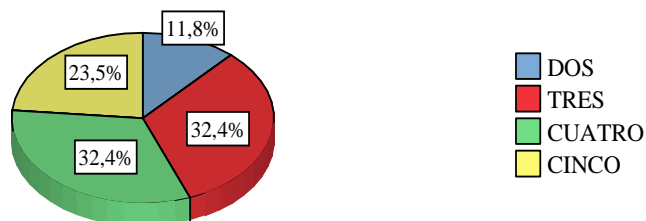


Figura IV.1.6. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº7 del cuestionario inicial para el alumnado

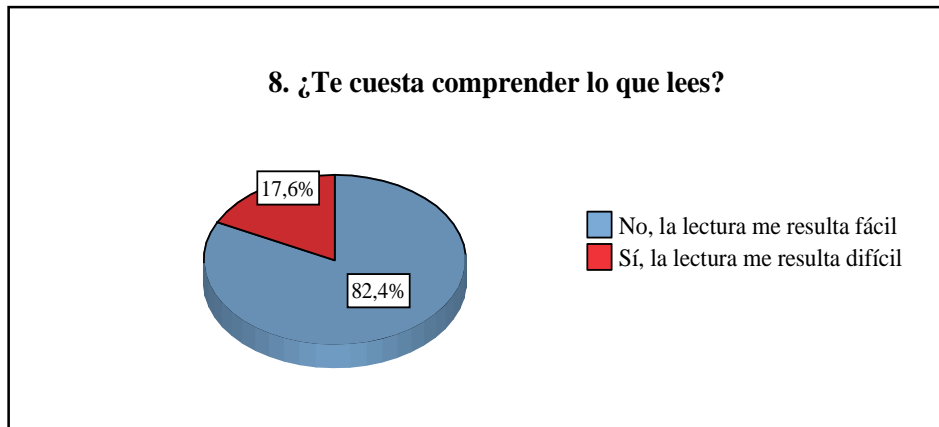


Figura IV.1.7. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°8 del cuestionario inicial para el alumnado

¿Por qué?

“No, la lectura me resulta fácil”

- Porque últimamente leo más y cada vez entiendo mejor lo leído (15).
 - Porque pienso y deduzco lo que leo.
 - Porque pongo atención y tengo un gran vocabulario (4).
 - Porque si no entiendo algunas palabras se las pregunto a mi madre.
- Siete alumnos no contestan.

“Sí, la lectura me resulta difícil”

- Porque leo muy rápido y no me entero muy bien (2).
 - Hay cosas que no las suelo comprender.
- Tres alumnos no contestan.

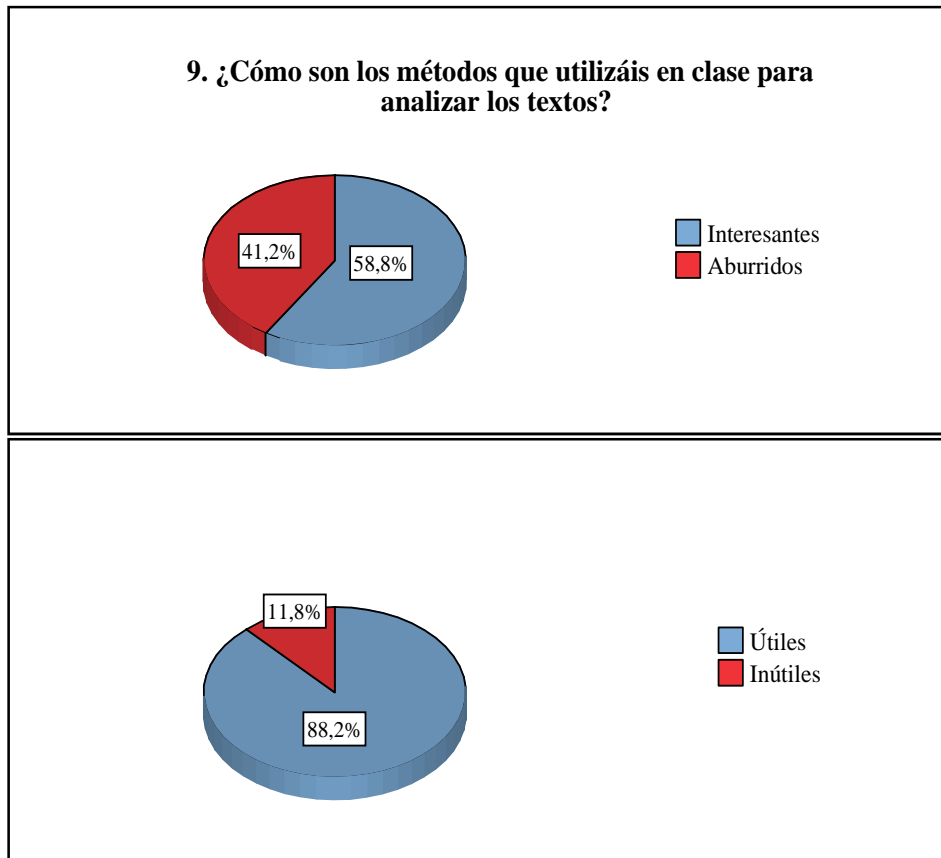


Figura IV.1.8. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº9 del cuestionario inicial para el alumnado

10. ¿Te resulta interesante la asignatura de Lengua castellana y literatura?

Comenta tu respuesta.

- Sí, aprendes muchas cosas (12).
- Sí, me interesa mucho saber cosas sobre mi propia lengua.
- Sí, es muy importante para la vida cotidiana.
- Sí, es importante para saber hablar bien (3).
- Sí, creo que es la asignatura más importante.
- La verdad es que es una asignatura un poco difícil, pero bastante interesante (2).
- A veces sí y otras no, depende de los contenidos que tratemos (3).
- No mucho, pero tampoco me aburre.
- No, me resulta un poco difícil (4).
- No, es aburrida y hay muchas cosas que estudiar.

- No, tengo muchas faltas de ortografía.
- No, me aburre (4).

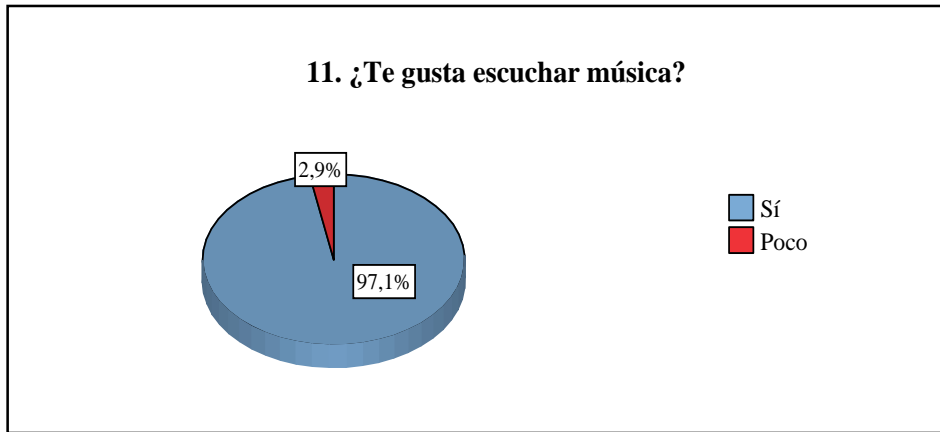


Figura IV.1.9. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº11 del cuestionario inicial para el alumnado

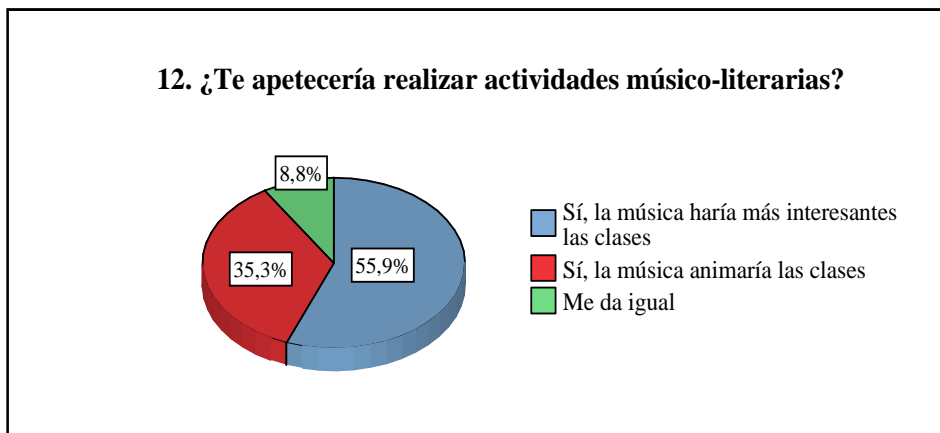


Figura IV.1.10. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº12 del cuestionario inicial para el alumnado

13. ¿Cómo debe ser un libro para que atraiga tu interés y decidas leerlo?

- Me gustan los libros con intriga y también los libros en los que me puedo identificar con el actor.
- No muy largo, de aventuras de jóvenes de mi edad.

- Me gustan los libros de los que no se puede deducir o imaginar el final, es decir, que hasta que no los lees no sabes cómo va a terminar.
- Divertido e intrigante (18).
- De misterio.
- De coches.
- De amor (2).
- Que sea interesante desde la primera hoja hasta la última y que me haga llorar.
- Que la historia no sea muy pesada.
- La portada no importa mucho, lo que tiene que interesar es el texto del resumen que hay detrás del libro.
- Que tenga una portada llamativa (2).
- Que tenga un título interesante.
- Que sea fácil de comprender.
- Que hable de temas que suceden a diario.
- Que te motive a seguir leyendo, sin querer parar de leer.

Análisis del cuestionario

En la primera pregunta del cuestionario inicial se observa que un importante porcentaje del grupo, concentrado en un 61,8% del alumnado, no se muestra interesado por la lectura, pues contesta que le gusta leer “Poco”. El 8,8% responde de manera negativa, estando tan solo representado el sector lector en el 29,4% de los alumnos (figura IV.1.1).

La mayoría de estos alumnos realizan cinco lecturas obligadas al año. El número de lecturas por afición oscila entre uno y diez libros; además, se debe destacar que nueve alumnos no se interesan por ningún libro cuya lectura no le sea impuesta. La narrativa es el tipo de libros que más atrae la atención de este grupo con un 61,8%, seguida por la lectura de revistas y periódicos con un 20,6% y cómics con un 11,8%. Los porcentajes que obtienen el teatro y la poesía son realmente débiles, género este último en el que se centra la fase de intervención de la investigación (figura IV.1.2).

Con respecto a la temática, el 50% señala su preferencia por las aventuras, quedando más limitadas las opciones de ciencia ficción, terror, amor y asunto histórico; solo un alumno añade el deporte como materia en “Otros” (figura IV.1.3).

El 85,3% escoge como espacio de lectura la casa, otorgando así a la lectura el recogimiento propio de esta actividad individual. El 5,9% indica que frecuenta la biblioteca para realizar sus lecturas y el 8,8% apunta “en el instituto” y “en sitios tranquilos”, al especificar la respuesta de “Otros” (figura IV.1.4).

El alumnado considera que la lectura es importante, pese a su mayor o menor dedicación a ella. Las respuestas siguientes exponen los motivos que confirman esta idea: “Para saber escribir”, “Para poder expresarnos mejor a la hora de hablar”, “Para tener un vocabulario más amplio”, “Para no tener faltas de ortografía”, “Para ampliar nuestros conocimientos”, “Porque te forma culturalmente”, “Porque es bueno para el aprendizaje”, “Para entretenerme”, “Para desarrollar la imaginación”. Las respuestas escaneadas de los cuestionarios dan cuenta de la redacción y opinión manifiesta de tres de los alumnos (figura IV.1.5).

Con respecto a la valoración de la formación cultural que la lectura ofrece a las personas, se obtienen dos porcentajes iguales de 32,4%, correspondientes a las puntuaciones tres y cuatro. Un 23,5% concede el máximo valor de cinco y un 11,8%, el valor de dos, no calificando ningún alumno con cero o uno (figura IV.1.6).

La lectura resulta fácil al 82,4% de los alumnos. La lectura asidua, consciente y razonada permite que la mayoría del grupo se sienta capacitado para entender lo leído. El 17,6% opina lo contrario, señalando dos alumnos que la rapidez con que abordan la lectura provoca que la interpretación de la misma no se consiga y resulte difícil la tarea lectora (figura IV.1.7).

Los métodos utilizados en clase para el análisis de los textos son aburridos para un 41,2%, frente a un 58,8% que los considera interesantes. Sin embargo, el 88,2% refleja la utilidad de esos métodos (figura IV.1.8). La asignatura de Lengua castellana y

literatura es interesante para veinte de los treinta y cuatro alumnos, quienes justifican su respuesta de la siguiente manera: “aprendes muchas cosas”, “me interesa mucho saber cosas sobre mi propia lengua”, “es muy importante para la vida cotidiana”, “es importante para saber hablar bien”, “creo que es la asignatura más importante”, “la verdad es que es una asignatura un poco difícil, pero bastante interesante”.

La cuestión siguiente interroga al alumno sobre su interés por la escucha musical, obteniéndose una respuesta prácticamente rotunda al afirmar el 97,1% que “Sí” le gusta escuchar música; solo un alumno contesta “Poco” (figura IV.1.9). Consecuentemente, con respecto a la realización de actividades músico-literarias en la fase de intervención de la investigación, el 55,9% señala que “la música haría más interesantes las clases” y el 35,3% que “la música animaría las clases”; al 8,8% del alumnado le resulta indiferente este tipo de actividades (figura IV.1.10).

Finalmente, las características que debe tener un libro para que atraiga el interés de los alumnos y estos decidan leerlo vienen reflejadas en los siguientes comentarios: “Me gustan los libros con intriga y también los libros en los que me puedo identificar con el actor”, “No muy largo, de aventuras de jóvenes de mi edad”, “Me gustan los libros de los que no se puede deducir o imaginar el final, es decir, que hasta que no lo lees no sabes cómo va a terminar”, “Divertido e intrigante”, “Que hable de temas que suceden a diario”, “Que te motive a seguir leyendo, sin querer parar de leer”.

A.4. Contextualización del currículo

Poesía y canción: dos lenguajes artísticos conectados

Competencias básicas

Las competencias básicas señalan, así como el orden en el que aparecen, responden al desarrollo de las mismas en el apartado “Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas” del decreto 291/2007, de 14 de septiembre,

por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, 2007, pp. 27237-27238).

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística

Objetivos curriculares

- Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.
- Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
- Distinguir las principales épocas artísticas y literarias, sus rasgos característicos y los autores y obras más representativos de cada una de ellas.
- Utilizar la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.
- Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y la aplicación de las nuevas tecnologías.

Objetivos didácticos

- Conocer el género lírico a través de la lectura de ejemplos de la literatura española.

- Descubrir las relaciones entre los lenguajes artísticos, acercando el mundo de la literatura al de la música, a través del análisis comparado de las obras.
- Desarrollar estrategias de interpretación intertextual, que permitan un análisis significativo interdisciplinar de las obras literarias y las composiciones musicales.
- Desarrollar un hábito lector a través de estrategias motivadoras de aprendizaje basadas en la interdisciplinariedad literario-musical.
- Elaborar textos literarios utilizando como recurso compositivo la audición de obras musicales.
- Valorar la interconexión de las obras literarias y musicales inspiradas en creaciones artísticas anteriores.

Contenidos

- El género lírico y sus rasgos característicos: rima, métrica, estrofas, figuras literarias.
- El concepto de “intertextualidad” y su ejemplificación a partir de las obras literarias y musicales.
- Lectura y análisis de diversos poemas de Luis Cernuda, Federico García Lorca, José de Esponceda, Bécquer, Lope de Vega y Luis de Góngora, prestando atención al valor simbólico del lenguaje poético, al sentido de los recursos retóricos más importantes, reconociendo los procedimientos de la versificación y valorando la función de todos estos elementos en el poema.
- Audición y análisis de canciones actuales de Tierra Santa y Pata Negra y de composiciones clásicas de Mozart, Debussy y Granados, que recrean o inspiran versos de la literatura.
- Comentario comparado de las obras musicales y literarias implicadas en un proceso mixto de reelaboración intertextual.
- Composición de textos de intención literaria utilizando como inspiración una pieza de la suite orquestal *El mandarín maravilloso* de Béla Bartók.

- Audición del séptimo número de la suite nº2 *Romeo y Julieta* de Sergei Prokofiev, que apoya el sentido literario de la escena de Romeo en la tumba de Julieta en la obra de Shakespeare.
- Audición y análisis de canciones actuales tratando aspectos de lengua.
- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de creatividad y conocimiento.
- Interés por el género lírico y las obras literarias, en general, en su doble inspiración creativa literario-musical.

Criterios de evaluación

- Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de los poemas, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a la caracterización de los géneros literarios, a la versificación, al uso del lenguaje y a la funcionalidad de los recursos retóricos en el texto.
- Explicar las relaciones intertextuales que se advierten entre los poemas analizados y las composiciones musicales escuchadas.
- Incorporar la lectura y la escritura como medios de enriquecimiento personal.
- Ser capaz de componer textos tomando como inspiración la emoción y expresión escuchada en las obras musicales.
- Saber valorar los recursos compositivos mixtos que ofrece la riqueza artística de las obras literarias y musicales.

A.5. Desarrollo de las actividades introductorias

En primer lugar, con el fin de introducir de forma paulatina los conceptos musicales en las clases de Lengua castellana y literatura, se han realizado un conjunto de actividades de carácter interdisciplinar. Así, la profesora ha tomado como base ciertas canciones actuales conocidas por su grupo de alumnos, para el aprendizaje de algunos de los contenidos reflejados en el bloque tercero del curso de 2º, dedicado al

“Conocimiento de la lengua” (Consejería Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, 2007, pp. 27242):

- Pronombres.
- Léxico (dialectalismos y vulgarismos).
- Gramática.
- La oración simple. Sujeto y predicado. Tipos de complementos. Clases de oraciones.
- Identificación y uso de las formas de deixis personal, temporal y espacial (demostrativos, adverbios de tiempo y lugar) en textos orales y escritos.
- Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, como los de orden, explicativos y de contraste, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos, especialmente la elipsis y el uso de hiperónimos de significado concreto.
- Conocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo.
- Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción de expresiones explicativas y el empleo de construcciones de participio y de gerundio.
- Reconocimiento del funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado; identificando el sujeto y los complementos del verbo, distinguiendo entre argumentales y no argumentales; transformando oraciones para observar diferentes papeles semánticos del sujeto (agente, causa, paciente); utilización de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente.
- Léxico (II).
- Polisemia, homonimia, sinonimia y antonimia.

Entre los ejercicios que realizaron los alumnos se señala el siguiente:

- Elige una canción de tu grupo o intérprete favorito y señala en la letra de la canción los conectores textuales que aparezcan.

Con motivo de la asistencia a la representación teatral de *Romeo y Julieta*, el tema musical fue de nuevo tratado en el aula, preparando la profesora al alumnado para la fase de intervención. El departamento organizó la salida al auditorio de Cabezo de Torres, el día 16 de noviembre de 2010, con el fin de acudir como público a la conocida obra de teatro de Shakespeare, espectáculo de *Haz teatring*. Además de la lectura de la obra y de una serie de actividades encaminadas a la comprensión e interpretación de la misma, fue oportuno dar a conocer a los alumnos el concepto de “intertextualidad” a través de las recreaciones musicales posteriores que la historia de *Romeo y Julieta* ha inspirado. Gounod, Prokofiev, Berlioz y Tchaikovsky fueron algunos de los autores clásicos que utilizaron esta tragedia de los jóvenes enamorados en su tarea compositiva.

La profesora se sirvió de la obra de Prokofiev en la conexión interdisciplinar. El ballet *Romeo y Julieta* Op.64 de Prokofiev, compuesto en 1935, dio lugar a tres suites orquestales constituidas por escenas de danza, retratos psicológicos y momentos dramáticos: Suite nº1 Op.64 (bis), Suite nº2 Op.64 (ter) y Suite nº3 Op.101. En este sentido, fue escogido el número séptimo de Prokofiev titulado “Romeo en la tumba de Julieta”, perteneciente a la suite nº2, para su comparación con el fragmento literario en el que se recoge esta escena. Tras una explicación previa acerca de la figura de Prokofiev y el estilo de música en el que compone, se pasó a la audición de la pieza en la interpretación de la Orquesta de Filadelfia dirigida por Riccardo Muti (Prokofiev, 2005).

Con el fin de garantizar una escucha atenta, el alumnado tuvo que escribir las palabras que le fuera sugiriendo el fragmento musical; así, posteriormente, podría asociar las ideas y emociones contenidas en las mismas con el texto literario de Shakespeare. Finalmente, fue objeto de reflexión y debate la función narrativa de la música, explicando la profesora todos aquellos elementos descriptivos que matizaban y apoyaban el sentido literario. La actividad tuvo una motivada participación y destacable implicación por parte del grupo.

B. FASE DE INTERVENCIÓN

B.1. Desarrollo de las actividades

El cometido principal que se quiso abordar en este grupo fue trabajar el género lírico a partir de ciertos poemas con referentes intertextuales musicales. Previamente al desarrollo de las actividades, los alumnos contestaron la primera parte del cuestionario intertextual, correspondiente a la “Anticipación”.

La intervención se dividió en dos apartados según la perspectiva o dirección de la relación intertextual de cada poesía u obra musical analizada. En primer lugar, se sitúan los poemas escritos a partir de la inspiración del autor en algún aspecto musical. En segundo lugar, se incluyen las canciones o *lieder* que han utilizado para su composición una poesía preexistente, recogiendo sus versos como letra. Siguiendo estos criterios, las poesías y piezas musicales interpretadas fueron las siguientes:

1) La música en las obras literarias

- Cernuda: “Mozart” (*Desolación de la Quimera*)
- García Lorca: “Debussy” (“Tres retratos con sombras”, *Canciones*)

2) La literatura en las obras musicales

Estilo moderno:

- García Lorca/Pata Negra: “Baladilla de los tres ríos”
- Espronceda/Tierra Santa: “Canción del pirata”

Estilo clásico:

- Bécquer/Granados: “Por una mirada, un mundo”
- Lope de Vega/Granados: “No lloréis, ojuelos”
- Góngora/Granados: “Serranas de Cuenca”

El estudio de los poemas de García Lorca y Cernuda se desarrolló con la ayuda de la audición de ciertas piezas musicales de los compositores que dan título a los versos: Mozart y Debussy. Por ello, la escucha del famoso tercer movimiento de la sonata KV331 para piano, *Alla Turca* (2006), así como el aria de la Reina de la noche de la ópera *La Flauta Mágica* (2001) de Mozart proporcionó una valiosa información extraliteraria acerca del estilo y características musicales del compositor, completando los versos de Cernuda más allá de su lectura. Los alumnos pudieron interpretar el sentido de la quinta estrofa (Cernuda, 1998, p. 328), por ejemplo, tras percibir en la audición la pureza y nitidez de las líneas melódicas mozartianas:

Toda razón su obra, pero sirviendo toda
Imaginación, en sí gracia y majestad une,
Ironía y pasión, hondura y ligereza.
Su arquitectura deshelada, formas líquidas
Da de esplendor inexplicable, y así traza
Vergeles encantados, mágicos alcázares,
Fluidos bajo un frío rielar de estrellas.

En la interpretación del poema “Debussy” fue muy significativa la audición de la *Arabesca n°1*, *Claro de luna* y *La catedral sumergida*, tres conocidas piezas pianísticas del compositor francés, en la versión de Werner Haas (Debussy, 1993). Los efectos sonoros, la técnica de los pedales, las nuevas escalas y los bloques acórdicos, entre otras características musicales, de estas obras para piano recrean los ambientes impresionistas que García Lorca pretende plasmar en su poema. A través de un juego de sombras, reflejos e imágenes en el agua, así como a través del recuerdo del personaje mitológico de Narciso, se escuchan las armonías impresionistas de Debussy. Los alumnos pudieron disfrutar y dejar volar su imaginación en este mundo de imágenes musicales y literarias, interpretando pues el poema de García Lorca (1954, pp. 311-312) con gran acierto estético:

DEBUSSY

Mi sombra va silenciosa
por el agua de la acequia.

Por mi sombra están las ranas
privadas de las estrellas.

La sombra manda a mi cuerpo
reflejos de cosas quietas.

Mi sombra va como inmenso
cínife color violeta.

Cien grillos quieren dorar
la luz de la cañavera.

Una luz nace en mi pecho,
reflejado, de la acequia.

NARCISO

NIÑO.
¡Que te vas a caer al río!

En lo hondo hay una rosa
y en la rosa hay otro río.

¡Mira aquel pájaro! ¡Mira
aquel pájaro amarillo!

Se me han caído los ojos
dentro del agua.

¡Dios mío!
¡Que se resbala! ¡Muchacho!

... y en la rosa estoy yo mismo.

Cuando se perdió en el agua
comprendí. Pero no explico.

Una vez desarrollado el primer apartado, dedicado a la música en las obras literarias, la profesora pasó a trabajar los poemas y audiciones correspondientes a la literatura en las obras musicales. En cada una de las cinco obras músico-literarias (García Lorca/Pata Negra, Espronceda/Tierra Santa, Bécquer/Granados, Lope de Vega/Granados, Góngora/Granados), se siguió el mismo esquema de trabajo:

- Lectura del poema (García Lorca, 1954; Espronceda, 1993; Bécquer, 1968; Lope de Vega, 1952; Góngora, 1961)
- Análisis del poema
- Audición musical de la canción o del *lied* clásico (Pata Negra, *Los gitanos cantan a Lorca*, 1997; Tierra Santa, 2000; Granados, 1989).
- Análisis de la obra musical
- Interpretación interdisciplinar e intertextual de las obras

La escucha de estas obras musicales resultó de un gran componente motivador para el alumnado, quien descubrió cómo los versos de los poetas podían ser cantados e interpretados musicalmente, tanto en estilo moderno como clásico. En el caso de las obras clásicas de Granados, los alumnos observaron las partituras para canto y piano, comprobando la disposición y presentación de una pieza musical con texto literario (Granados, 1996). Sin embargo, fueron sobre todo la versión de rock gitano del grupo de flamenco Pata Negra y la interpretación heavy metal de Espronceda a cargo de la banda Tierra Santa, las que cautivaron al público escolar.

Una última actividad interdisciplinar, ya alejada de la interpretación y estudio del género lírico, se basó en la composición de textos de intención literaria, a partir de una composición musical propuesta por la profesora. El alumnado tenía que escribir una especie de programa a la música, siendo esta la “banda sonora” de su creación literaria. Para ello, se escuchó la pieza “The curtain rises”, incluida en la suite orquestal *El mandarín maravilloso* Op.19 de Béla Bartók.

Previamente a la audición musical, se comentó la relación entre los elementos que estructuran el lenguaje musical y el lenguaje verbal, siguiendo el grupo el esquema presentado en el anexo 2.1. De esta manera, los alumnos pudieron advertir cómo la música, al igual que los textos verbales, acude a unos patrones lógicos en la organización y presentación de su contenido. La altura, la intensidad y el timbre, por ejemplo, son parámetros que determinan el carácter interpretativo de la obra musical, proporcionando una valiosa información a la hora de descifrar el sentido que pretende comunicar el compositor.

El segundo número de la suite, “The curtain rises”, de una duración de 1’33”, en la versión de la Orquesta Sinfónica de Londres, dirigida por Claudio Abbado (Bartók, 1999), fue escuchada en clase sin una explicación previa por parte de la profesora acerca del estilo, compositor, título o historia. Así, se pretendía no condicionar la inspiración y creatividad del grupo.

Se escuchó varias veces la pieza, debiendo anotar los alumnos las ideas que la música les transmitiera. Tenían que realizar una redacción totalmente libre, pues podía ser un cuento, una descripción de sensaciones, una historia con diálogos... Finalmente, la música, con unos ritmos bien marcados y de una áspera violencia, dirigió a los alumnos hacia una temática basada fundamentalmente en la acción. Así, las redacciones narran, entre otras historias, una persecución policíaca, un robo en un museo, un enfrentamiento de dos amigos, una peligrosa excursión, una pelea de animales en la selva, el asesinato de un rey en una fiesta, un rapto en el bosque, una tormenta y una situación nerviosa. En el anexo 3.1 se lee uno de los relatos de los alumnos.

Por último, el alumnado rellenó el cuestionario intertextual en sus tres últimos apartados: “Comprensión”, “Interpretación y relaciones intertextuales” y “Actividades”.

B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual

ANTICIPACIÓN

Antes de realizar la lectura de los poemas, contesta a las siguientes preguntas:

1. A partir del título del poema, ¿de qué crees que va a tratar?

“Debussy”

- Fantasía, seres fantásticos (2).
- Algún personaje importante de la historia (27).
- Algo relacionado con una chica y el amor.
- Una historia ambientada en Rusia.
- Trata de una mujer.
- Sobre una chica a la que le pasan cosas.
- De un mosquito.

“Mozart”

- Algo sobre música y sobre ese gran artista y sus fenomenales obras (21).
- De una persona que se quedó sorda de pequeño.
- Sentimientos relacionados con el arte de la música (12).

“Canción del pirata”

- Las aventuras de un pirata contadas de forma muy poética (28).
- Alguien malo, como un pirata que ha hecho algo para que el poeta lo critique por eso.
- Barcos, mar.
- Tema infantil (4).

“Baladilla de los tres ríos”

- Baladas escritas para alguien.
- Sobre tres ríos importantes (25).
- Del recorrido de la vida.
- Una relación entre tres personas.
- Paisaje, ríos, árboles (5).
- Nostalgia.

“Por una mirada, un mundo”

- De amor (29).
- De la sonrisa y mirada de las enamoradas (4).
- De las miradas y perspectivas de los mundos.

“No lloréis, ojuelos”

- La tristeza (5).
- El llanto de alguna persona (15).
- Sentimiento de ánimo.
- De amor (8).
- De la pérdida de un amor.
- Sobre alguna ruptura.

- Una carta de un padre a sus hijos.
- Un padre hablando con sus hijos que lloran.
- Sobre niños que se sienten mal.

“Serranas de Cuenca”

- Naturaleza (5).
- Montañas (4).
- De la tierra de Cuenca (22).
- La anécdota de un pueblo.
- Geografía.
- Caracoles de Cuenca.

2. A partir del nombre de los poetas (García Lorca, Cernuda, Espronceda, Bécquer, Lope de Vega, Góngora), ¿sabes a qué estilo de escritura o poesía te enfrentas?

- Romántica y melancólica.
- Poemas relacionados con el amor y los sentimientos (19).
- Lírica (2).
- Poemas con mucho sentimiento que son difíciles. Cuesta saber de qué están hablando.
- De amor, pasado, arte...
- Literatura clásica.
- No (3).

Seis alumnos no contestan.

3. A partir del género (poesía), ¿sabes qué características va a tener la obra literaria?

- Escrita en verso, con rima (16).
- Expresar los sentimientos, emociones o estados de ánimo (9).
- Expresan sentimientos y están escritos en verso (5).

Cuatro alumnos no contestan.

COMPRENSIÓN

4. Señala los versos o poemas que no estabas comprendiendo adecuadamente tras su lectura.

Poemas

- “Debussy” (5)
- “Mozart” (9)
- “Baladilla de los tres ríos” (7)
- “Serranas de Cuenca”

Versos

- “Debussy”: La sombra manda a mi cuerpo / reflejos de cosas quietas
 - “Debussy”: Mi sombra va como inmenso / cínife color violeta
 - “Debussy”: Cien grillos quieren dorar / la luz de la cañavera (3)
 - “Debussy”: ¡Mira aquel pájaro! ¡Mira / aquel pájaro amarillo!
 - “Mozart”: “La música, ¿qué es?” / “Mozart”, dirías
 - “Mozart”: Vergeles encantados, mágicos alcázares
 - “Mozart”: Fluidos bajo un frío rielar de estrellas
 - “Mozart”: Su canto, la mocedad toda en él lo canta
 - “Mozart”: Burla de pasión, que nunca halla respuesta
 - “Mozart”: segunda estrofa (2)
 - “Canción del pirata”: Bajel pirata que llaman
 - “Canción del pirata”: La luna en el mar riela
 - “Canción del pirata”: Veinte presas / hemos hecho / a despecho / del inglés, / y han rendido / sus pendones / cien naciones / a mis pies
 - “Canción del pirata”: cuando el yugo / del esclavo
 - “Canción del pirata”: Son mi música mejor / aquilones (4)
 - “Baladilla de los tres ríos”: El río Guadalquivir / tiene las barbas granates (4)
- Cinco alumnos no contestan.

¿Qué hiciste para comprenderlos finalmente?

- Preguntarle a la profesora (24).
 - Leerlo varias veces (7).
 - Pensar y razonar el verso (4).
 - La profesora nos puso música relacionada con los poemas y así pudimos comprenderlos mejor (12).
- Cinco alumnos no contestan.

El número total de respuestas no coincide con el número de alumnos, debido a que algunos alumnos señalan más de un verso o poema.

INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERTEXTUALES

5. ¿Crees que la audición de las diferentes obras musicales de Debussy y Mozart te ha ayudado a interpretar los poemas titulados “Debussy” de García Lorca y “Mozart” de Cernuda? ¿Por qué?

- Sí, porque la música ambienta mejor la escena (22).
 - Sí, porque su música dice mucho de ellos.
 - Sí, porque en el poema se expresa la sensación de la música y luego escuchas la música para ver si se corresponde.
 - Depende del tipo de canción.
 - No (4).
- Cinco alumnos no contestan.

6. ¿Crees que la audición de las obras musicales que utilizan los versos de los poetas te ha ayudado a interpretar los poemas? ¿Por qué?

- Sí, porque la música refleja su carácter (10).
- Sí, porque la letra se interpreta mejor con música.
- Sí, porque la clase se hace más llevadera y me intereso más (2).

- Sí, porque te los puedes imaginar mejor al ir leyendo el poema y escuchando la música al mismo tiempo (6).
 - Sí, porque le da más vida al poema.
 - Sí, porque hacen referencia a ellos.
 - Sí, porque la entonación ayuda.
 - Algunos tranquilos, sí. Otros no, porque hay poemas mejores para acompañar con música.
 - No, porque son canciones rápidas (5).
 - No, porque la música no tiene que ver nada con los poemas (4).
- Dos alumnos no contestan.

7. ¿Conocías este tipo de canciones basadas en los versos de los poetas? ¿Qué has aprendido de este género de canción?

- Sí, la “Canción del pirata” de Tierra Santa (13).
 - Sí. He aprendido que la música es otro lenguaje más (4).
 - Algunas. He aprendido que la música puede transmitir lo que diga el poema.
 - No. He aprendido que es útil para entender mejor los poemas relacionados con las canciones.
 - No. La expresividad con la que se escriben (4).
 - No. He aprendido que un poema también puede ser una canción (7).
- Cuatro alumnos no contestan.

8. ¿Conocías la existencia de composiciones musicales basadas en obras de la literatura? ¿Y la existencia de obras literarias basadas en los compositores y su obra? ¿Por qué crees que tanto los escritores como los compositores utilizan en ocasiones estos recursos?

- a) Sí. b) Sí (6).
- a) Sí. b) No (14).
- a) No. b) Sí (3).
- a) No. b) No (11).

- c) Porque les sirve de inspiración (9).
- c) Para realizar creaciones de mayor calidad (5).
- c) Para captar la atención de la gente.
- c) Porque les resulta más fácil a la hora de componer y escribir.
- c) Para que sus poemas estén de moda.
- c) Para que sus poemas o composiciones tengan más expectación (3).
- c) Para rendir homenaje al compositor o escritor (6).
- c) Para darle un diferente punto de vista.
- c) Para expresar mejor el mensaje que quieren transmitir (7).

9. ¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?

- Me encanta, ya que me gusta la música y la poesía.
- Sí, porque sirve para aumentar nuestro nivel cultural (6).
- Sí, porque intercambiamos todos los compañeros opiniones sobre los poemas.
- Sí, me parecen entretenidos (14).
- Sí, es diferente a las clases normales.
- Sí, porque me gustan los cambios.
- Sí, porque es una forma de saber más conocimientos.
- No (6).

Tres alumnos no contestan.

ACTIVIDADES

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

- El poema de Espronceda (12).
- El poema titulado “Mozart”.
- El poema de “Debussy” y el análisis de los siguientes versos: Cien grillos quieren dorar / la luz de la cañavera
- Las melodías que hemos escuchado (18).

Dos alumnos no contestan.

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

- Escuchar la música (12).
- Escuchar las obras de Mozart.
- Escuchar la “Canción del pirata”, porque creo que era la más divertida (8).
- Inventar una historia a partir de la canción, porque puedo desarrollar la imaginación de una forma nueva (9).
- Analizar el poema “Debussy”, porque es gracioso.

Tres alumnos no contestan.

12. ¿Cuál ha sido el momento en el que más te has implicado? ¿Por qué?

- Cuando hemos tenido que escribir una historia después de escuchar una melodía (8).
- Al leer los poemas (5).
- Al leer el poema de “Mozart”, porque es muy largo y tienes que entender bien lo que dice (2).
- Al escuchar la música, porque me encanta (14).
- En todos los momentos por igual.

Cuatro alumnos no contestan.

13. ¿Cuál ha sido el momento en el que menos te has implicado? ¿Por qué?

- En ninguno, porque en todos me he implicado bastante (6).
- Cuando hemos escrito un cuento, porque cometo muchas faltas.
- Al explicar lo que decían los poemas (19).

Ocho alumnos no contestan.

14. ¿Qué crees que has aportado a la clase?

- Interés hacia la poesía (3).
- Mi imaginación a la hora de interpretar un poema (4).

- He aportado mi opinión (16).
- Creatividad (6).

Cinco alumnos no contestan.

15. ¿Qué te ha aportado la clase a ti?

- Opiniones acerca de los poemas (17).
- Diferentes formas de interpretar las obras musicales (4).
- Su creatividad (7).

Seis alumnos no contestan.

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

- Para darte cuenta de que la literatura y la música pueden mezclarse.
- Para entender mejor los poemas (8).
- Para desarrollar la mente, la imaginación y mi nivel cultural.
- Para aprender con actividades entretenidas (5).
- Para tener más interés por la música (6).
- Para saber que la música es otro lenguaje más (3).
- Para salir de la rutina.
- Para añadir diversión a la clase de Lengua (4).

Cinco alumnos no contestan.

Análisis del cuestionario

En el primer apartado acerca de la anticipación, el alumnado de este grupo responde con una variedad de ideas a la pregunta sobre el contenido de los distintos poemas a partir de sus títulos. En primer lugar, la mayoría de los alumnos comentan que “Debussy” de García Lorca va referido a la figura de un personaje importante de la historia, por lo que es posible que algunos de ellos hayan oído el nombre del compositor en alguna ocasión o que simplemente relacionen este nombre propio con una persona.

También, una mujer, un mosquito, seres fantásticos, una historia ambientada en Rusia son otros de los personajes y escenarios sugeridos por el grupo.

El nombre de Mozart ya es más conocido para los alumnos, pues sus respuestas muestran una conexión clara con la música. Uno de ellos vincula al compositor con una sordera (“De una persona que se quedó sorda de pequeña”), confundiendo a Mozart con Beethoven, compositor que sí vio afectada su facultad auditiva, aunque no en su infancia como apunta este alumno.

La “Canción del pirata” de Espronceda lleva a la gran mayoría a pensar en la figura de este asaltador de barcos; cuatro alumnos vinculan este título con un poema de temática infantil. La “Baladilla de los tres ríos” de García Lorca sugiere un argumento acerca la historia de tres ríos; no obstante, el recorrido de la vida, la nostalgia, una relación entre tres personas son ideas señaladas por otros alumnos. “Por una mirada, un mundo” recuerda una temática de amor; otros alumnos señalan “De la sonsira y mirada de las enamoradas” y “De las miradas y perspectivas de los mundos”.

El verbo “llorar” del título de Lope de Vega “No lloréis, ojuelos” conduce al alumnado a pensar en los sentimientos de tristeza y amor, relacionados con el llanto de la figura principal del poema. Por otra parte, tres alumnos indican que va referido a unos hijos, confusión provocada tal vez por la palabra “ojuelos”: “Una carta de un padre a sus hijos”, “Un padre hablando con sus hijos que lloran” y “Sobre niños que se sienten mal”.

El alumnado ubica el poema “Serranas de Cuenca” de Góngora en la zona geográfica de Cuenca; la naturaleza, las montañas y los caracoles también son otras de las anticipaciones realizadas por este grupo.

Con respecto a la segunda pregunta acerca de los poetas trabajados en la fase de intervención (García Lorca, Cernuda, Espronceda, Bécquer, Lope de Vega, Góngora), el alumnado no señala propiamente el estilo de escritura o poesía al que va a enfrentarse, indicando básicamente una temática romántica o relacionada con los sentimientos. Solo

dos de ellos indican el género lírico y un tercero hace referencia a una literatura clásica. La dificultad en la comprensión del género aparece expresada en otra de las respuestas: “Poemas con mucho sentimiento que son difíciles. Cuesta saber de qué están hablando”.

Las características del género poético, objeto de la tercera cuestión, son conocidas por el grupo, pues las respuestas no solo aluden a la disposición de los poemas en versos con rima sino a una temática general emotiva y sentimental.

En la segunda sección del cuestionario, los poemas que han resultado de difícil comprensión para los alumnos han sido “Debussy”, “Mozart”, “Baladilla de los tres ríos” y “Serranas de Cuenca”. Además, han indicado algunos versos correspondientes a “Debussy”, “Mozart”, “Canción del pirata” y “Baladilla de los tres ríos”. Por otra parte, ningún alumno ha mencionado el poema “Por una mirada, un mundo” de Bécquer, ni el poema “No lloréis, ojuelos” de Lope de Vega, por lo que se puede afirmar que, según la opinión del grupo, la interpretación de los mismos no ha ofrecido dificultad alguna.

Entre las soluciones que los alumnos tomaron para comprender finalmente estos versos se destaca, en primer lugar, la consulta a la profesora y, en segundo lugar, la ayuda de la música como soporte del texto, tanto de las canciones actuales como de las composiciones clásicas. El hecho de leer varias veces el poema, así como pensar y razonar su sentido son ideas reflejadas por otros alumnos.

En el apartado correspondiente a la interpretación y relaciones intertextuales, los alumnos comentan que la audición de las diferentes obras musicales de Debussy y Mozart le ha ayudado a interpretar los poemas titulados “Debussy” de García Lorca y “Mozart” de Cernuda. La mayoría comenta que “la música ambienta mejor la escena”, pues la escucha de las creaciones musicales permite la contextualización del estilo y rasgos del compositor expresados en los poemas. Solo cuatro alumnos han respondido que esta audición no procura la comprensión de los poemas.

Por otra parte, la audición de las obras musicales que utilizan los versos de los poetas también ha contribuido a una mejor comprensión de los poemas, siendo esto

reflejado así en los siguientes comentarios: “porque la música refleja su carácter”, “porque la letra se interpreta mejor con música”, “porque te los puedes imaginar mejor al ir leyendo el poema y escuchando la música al mismo tiempo”, “porque le da más vida al poema”, “porque hacen referencia a ellos”, “porque la entonación ayuda”, “porque la clase se hace más llevadera y me intereso más”. Algunos de los alumnos que no se muestran de acuerdo con estas ideas afirman que la velocidad de la canción no les ayuda a asimilar el contenido y significado de las poesías; otros opinan que la música no tiene relación con los versos.

De las composiciones escuchadas, la versión rock de Tierra Santa de la “Canción del pirata” era conocida por un gran número de alumnos, lo que hizo muy atractivo y motivador el análisis del poema de Espronceda. El alumnado comenta haber aprendido que la música, al igual que el lenguaje verbal, es otra forma de expresión y comunicación. También señala que la expresividad de la música permite transmitir el contenido de los poemas, ofreciendo un complemento interpretativo de los versos.

El conocimiento de la existencia de composiciones musicales basadas en obras de la literatura y de obras literarias inspiradas en compositores ha obtenido una gran variedad de respuestas, aunque destacan en número los alumnos que han escuchado ese tipo de creación musical y que, por el contrario, no han leído obras sobre la música de un compositor. Estos recursos son utilizados tanto por escritores como por compositores, según el alumnado, “Porque les sirve de inspiración”, “Para realizar creaciones de mayor calidad”, “Para captar la atención de la gente”, “Porque les resulta más fácil a la hora de componer y escribir”, “Para que sus poemas estén de moda”, “Para que sus poemas o composiciones tengan más expectación”, “Para rendir homenaje al compositor o escritor”, “Para darle un diferente punto de vista”, “Para expresar mejor el mensaje que quieren transmitir”.

Este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales resultan entretenidos y divertidos para el conjunto del grupo, pues suponen un enfoque novedoso y distinto al desarrollo habitual de la clase.

En la última sección del cuestionario dedicada a las actividades se comprueba que la audición de las canciones y la invención de una historia basada en una composición musical destacan entre todas las actividades realizadas, siendo comentadas por los alumnos como las que más recuerdan, las que más le han gustado y en las que más se han implicado. Con respecto a las tareas en las que menos se han implicado, señalan mayoritariamente al leer, analizar e interpretar los poemas, por tratarse de un ejercicio más habitual en el desarrollo de la asignatura.

El interés hacia la poesía, la imaginación, la opinión y la creatividad son las aportaciones que los alumnos han recibido y ofrecido. Por otra parte, la utilidad de las actividades realizadas durante la fase de intervención son apuntadas con las siguientes palabras: “Para darte cuenta de que la literatura y la música pueden mezclarse”, “Para entender mejor los poemas”, “Para desarrollar la mente, la imaginación y mi nivel cultural”, “Para aprender con actividades entretenidas”, “Para tener más interés por la música”, “Para saber que la música es otro lenguaje más”, “Para salir de la rutina”, “Para añadir diversión a la clase de Lengua”.

Por último, se ha de comentar que a lo largo del cuestionario algunas preguntas no han sido contestadas por todos los alumnos que componen el grupo, mostrándose así la pereza o desgana de algunos de ellos que no han querido dedicar unos minutos a pensar y razonar las respuestas.

C. FASE DE INTERPRETACIÓN

C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista final para el profesor

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. Una vez que has llevado a cabo la investigación, ¿se entiende el interés de esta metodología de investigación-acción sobre las relaciones intertextuales literarias y musicales?					X	
2. ¿Crees conveniente continuar con esta metodología en el desarrollo futuro de tus clases?						X
3. ¿Ha tenido repercusiones positivas en la enseñanza de la literatura la investigación realizada?						X
4. ¿Se ha involucrado, motivadoramente, el alumnado en el proyecto?					X	
5. ¿Consideras que este análisis comparativo con la música favorece el desarrollo del hábito lector?					X	
6. ¿Crees que la metodología interdisciplinar fomenta la implicación del alumnado con la asignatura?						X
7. Teniendo en cuenta el currículo, ¿crees que se podría articular un enfoque comparativo en la educación literaria?						X

8. Comenta, a continuación, todo aquello que necesites ampliar o explicar de las cuestiones formuladas anteriormente, así como los aspectos que quieras destacar de la metodología aplicada en esta investigación.

“Esta metodología ha desarrollado en los alumnos ciertos aspectos interesantes de sensibilización con la música e interrelación con los textos literarios”.

Tabla IV.1.2. Resultados del cuestionario final para el profesor

Análisis conjunto del cuestionario y la entrevista

El análisis del cuestionario y la entrevista final se lleva a cabo de forma conjunta, pues las reflexiones de la profesora extraídas en esta última complementan las respuestas numéricas del cuestionario. En primer lugar, se comprende el interés de esta investigación sobre un modelo interdisciplinar de innovación didáctica, pues su principal propósito es el fomento de la lectura a través de estrategias dirigidas hacia un aprendizaje significativo y motivador.

La profesora considera oportuno seguir aplicando el modelo en el desarrollo futuro de sus clases, pues valora con cinco la cuestión segunda. Destaca, apoyando esta decisión, los logros alcanzados por sus alumnos en la comprensión de los poemas analizados, así como el desarrollo de una serie de aspectos de sensibilización, emoción y expresión, que puede ayudarles en la adquisición de la competencia artística. La pregunta tercera, por tanto, es nuevamente calificada con cinco, pues la docente señala las repercusiones positivas que la investigación ha tenido en la enseñanza literaria.

El alumnado se ha involucrado motivadoramente en el desarrollo de las actividades literario-musicales, resaltando la profesora el análisis del poema de Espronceda a partir de la recreación del grupo de heavy metal Tierra Santa, conocida por una gran parte del alumnado.

Del mismo modo, considera que el hábito lector puede ser desarrollado a través de actividades musicales de este tipo, ya que la innovación proporcionada por la audición literario-musical consigue aumentar el interés por la lectura, lectura relacionada con una de las preferencias de los alumnos, la música. Por ello, en la siguiente cuestión afirma rotundamente que la metodología interdisciplinar fomenta la implicación del alumno con la asignatura de Lengua castellana y literatura.

La séptima cuestión es valorada, de nuevo, con cinco, por lo que, según la opinión de la profesora, tras haber comprobado los satisfactorios resultados obtenidos, se puede articular un enfoque comparativo literario-musical en la enseñanza de su

materia. Por último, realiza la siguiente apreciación final: “Esta metodología ha desarrollado en los alumnos ciertos aspectos interesantes de sensibilización con la música e interrelación con los textos literarios”.

C.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado

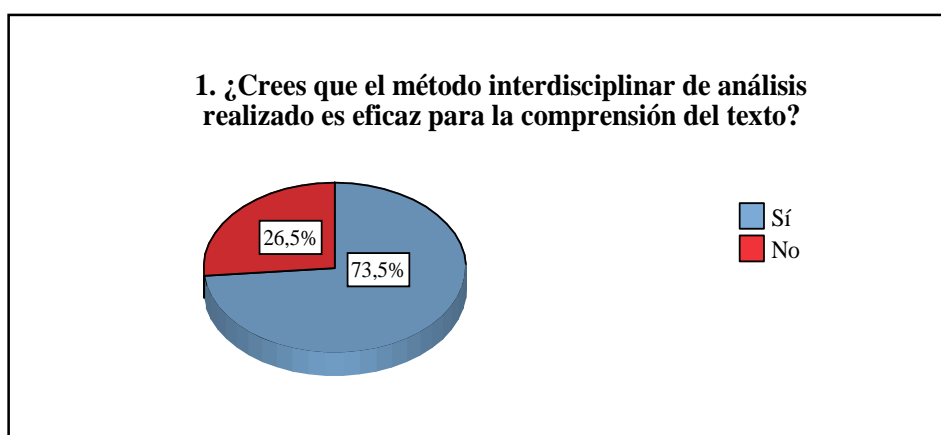


Figura IV.1.11. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°1 del cuestionario final para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Porque ha hecho que preste más atención al texto, intentando descubrir su relación con la música (10).
- Ha hecho que me interese más por el texto, porque me gusta la música (8).
- Porque así no hacemos ejercicios y es más divertido (7).

“No”

No contestan.

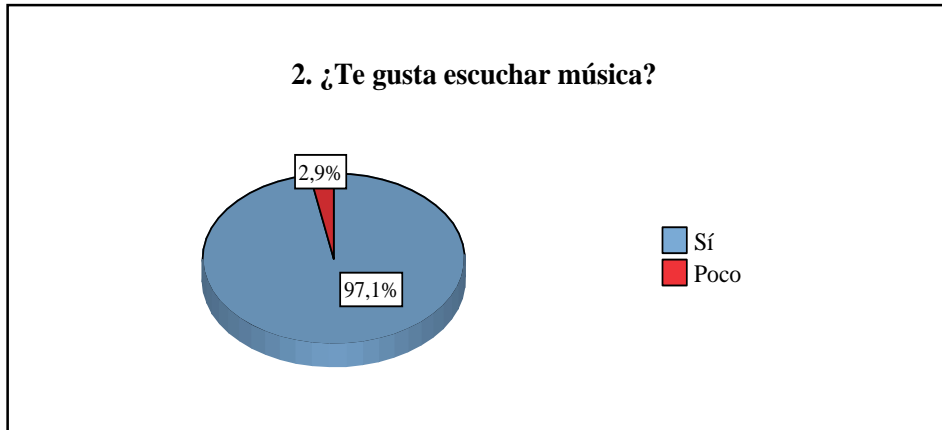


Figura IV.1.12. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº2 del cuestionario final para el alumnado

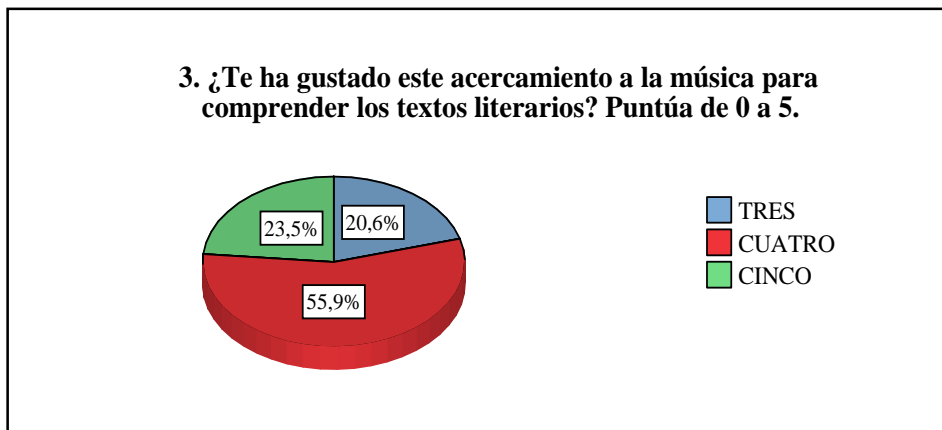


Figura IV.1.13. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº3 del cuestionario final para el alumnado

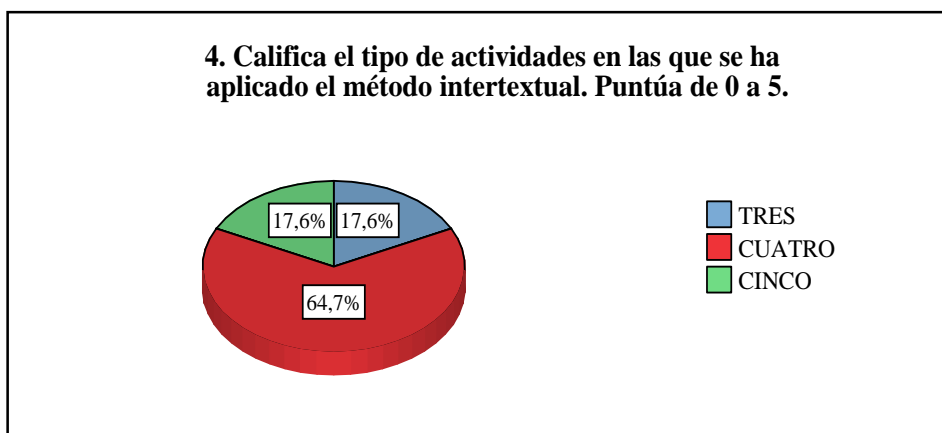


Figura IV.1.14. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº4 del cuestionario final para el alumnado

5. Comenta los aspectos positivos y negativos del método intertextual presentado, indicando propuestas de mejora en los casos que consideres necesario.

Aspectos positivos

- Hemos aprendido cosas nuevas sobre poetas y músicos (21).
- Es una forma divertida de trabajar los temas de la asignatura (7).
- Hemos aprendido a comparar el lenguaje de la literatura con el de la música (6).

Aspectos negativos

- Las obras de Debussy eran muy lentas (2).
- El vocabulario de los poemas era difícil (5).
- Algunos poemas eran raros (3).

Veinticuatro alumnos no señalan aspectos negativos.

Propuestas de mejora

- Prefiero escuchar la música sin tener que responder a preguntas sobre los textos en los cuestionarios (2).

Treinta y dos alumnos no señalan propuestas de mejora.

6. ¿Por qué crees que es importante la lectura?

- Para enriquecer mi vocabulario (8).
- Para ayudarme a mejorar mi expresión escrita (12).
- Para aprender, en general, nuevos conocimientos sobre distintos temas (14).

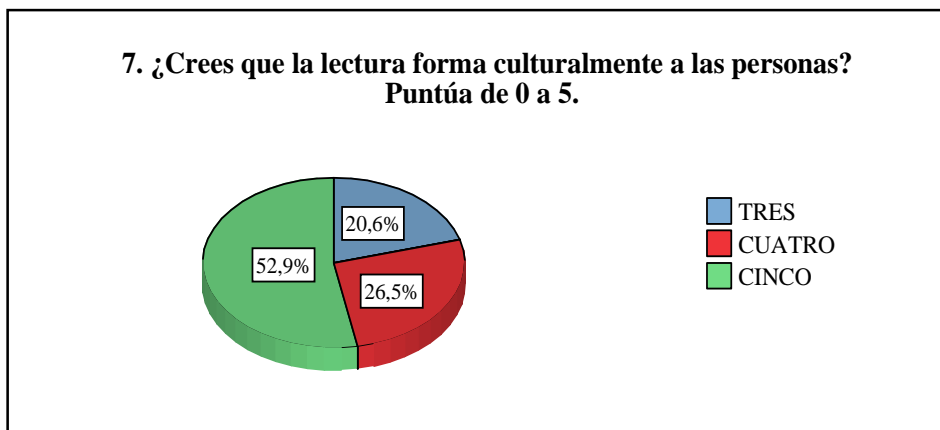


Figura IV.1.15. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº7 del cuestionario final para el alumnado

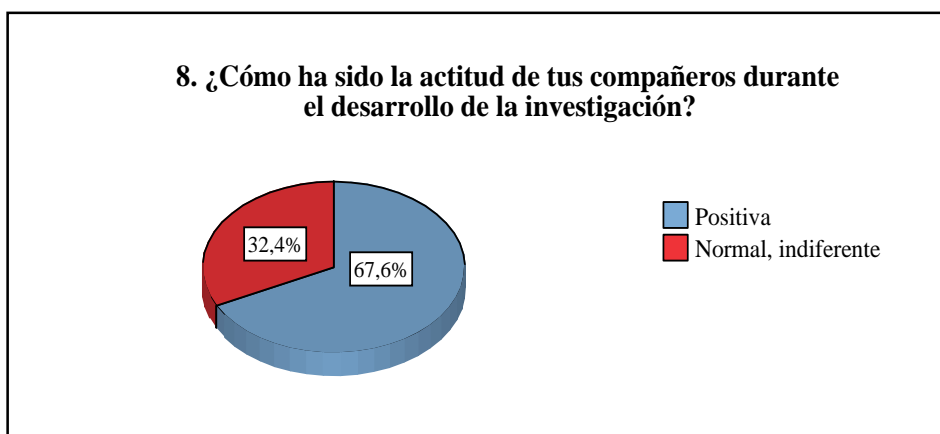


Figura IV.1.16. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº8 del cuestionario final para el alumnado

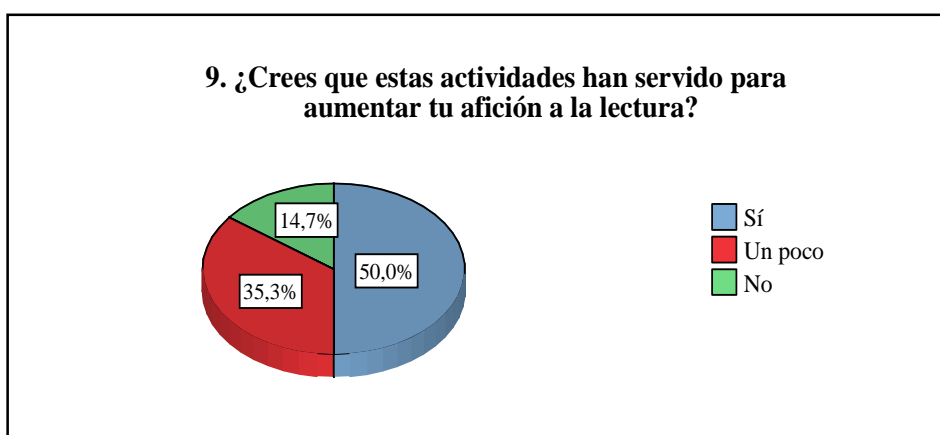


Figura IV.1.17. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº9 del cuestionario final para el alumnado

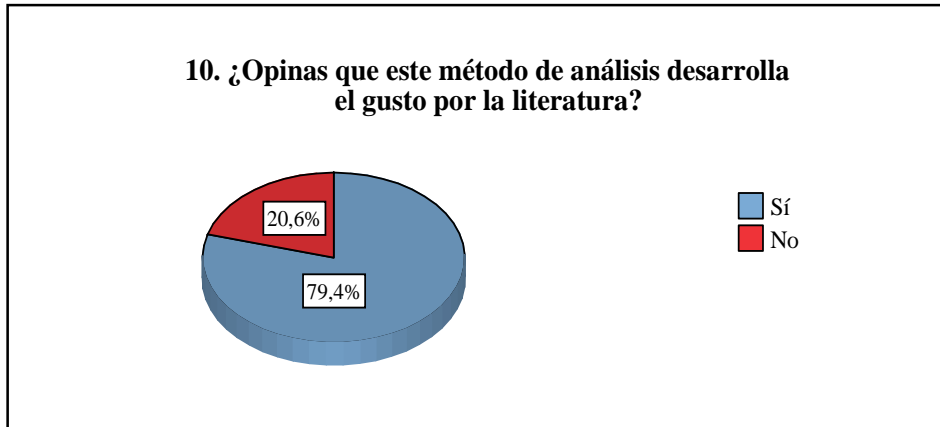


Figura IV.1.18. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°10 del cuestionario final para el alumnado

¿Por qué?

- Sí, porque nos interesamos más por el texto (9).
 - Sí, porque es más divertido y distinto (16).
 - Sí, porque la música hace que me anime más al leer un texto que esté relacionado con ella (2).
 - No, a mí me gusta escuchar música, pero leer no tanto (2).
- No contestan cinco alumnos.

Análisis del cuestionario

En primer lugar, se comprueba que el 73,5% del alumnado, tras la fase de intervención en la que se han aplicado las actividades músico-literarias, considera que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión del texto (figura IV.1.11). Algunas de las respuestas ofrecidas son las siguientes: “Porque ha hecho que preste más atención al texto, intentando descubrir su relación con la música”, “Ha hecho que me interese más por el texto, porque me gusta la música”, “Porque así no hacemos ejercicios y es más divertido”. Los alumnos que contestan negativamente no aportan una justificación al respecto.

En cuanto a la segunda pregunta, ya formulada en el cuestionario inicial, los resultados obtenidos son similares, respondiendo treinta y tres alumnos, representados

en el 97,1%, que “Sí” les gusta escuchar música y tan solo uno, “Poco” (figura IV.1.12). En la valoración del tipo de conexión literario-musical y de las actividades intertextuales desarrolladas en las clases, objetivos de la tercera y cuarta cuestión, se aprecia que la puntuación de cuatro domina con un 55,9% y un 64,7%, respectivamente, frente a los valores de tres y cinco también considerados por algunos alumnos (figura IV.1.13 y figura IV.1.14).

En cuanto a los aspectos positivos que los alumnos destacan del método intertextual se encuentra el aprendizaje de nuevos contenidos sobre compositores y poetas, el estudio de la relación entre los lenguajes musicales y literarios, y la motivación que ha procurado la inclusión de aspectos musicales en las clases de literatura. Por otra parte, es significativo que veinticuatro alumnos no señalen aspectos negativos; sin embargo, quien sí lo hace apunta que las composiciones de Debussy resultaron lentas y pesadas y el vocabulario de algunos poemas era complejo. Tampoco se comentan apenas propuestas de mejora, pues solo dos alumnos opinan lo siguiente: “Prefiero escuchar la música sin tener que responder a preguntas sobre los textos en los cuestionarios”.

La importancia de la lectura, ya tratada en el cuestionario inicial, viene resumida en las tres ideas principales señaladas a continuación: “Para enriquecer mi vocabulario”, “Para ayudarme a mejorar mi expresión escrita”, “Para aprender, en general, nuevos conocimientos sobre distintos temas”. Por otra parte, mejora la valoración de la séptima pregunta, también formulada en el cuestionario inicial, acerca de la lectura como herramienta en la formación cultural de las personas, al ser puntuada con cinco por el 52,9% del alumnado. Además, a diferencia de los resultados anteriormente obtenidos, ningún alumno califica por debajo de tres esta cuestión, viéndose una clara evolución del concepto e idea de la lectura tras la fase de intervención (figura IV.1.15).

El 67,6 % de los alumnos considera que la actitud de sus compañeros durante el desarrollo de la investigación ha sido positiva, mientras que el 32,4% opina que se ha tratado de una actitud normal. Las opciones extremas de “muy positiva” o “negativa” no han sido señaladas, no reflejándose, por tanto, en el gráfico del sector. Es interesante

comprobar estos resultados y otorgarles su correspondiente valor, ya que han sido obtenidos de los cuestionarios realizados por los propios alumnos, quienes han autoevaluado su comportamiento y conducta (figura IV.1.16).

Finalmente, las dos últimas preguntas también confirman que, según la opinión del alumnado, el modelo didáctico interdisciplinar repercute positivamente en la enseñanza literaria. El 50% del grupo indica en la novena cuestión que las actividades realizadas han servido para aumentar su afición a la lectura, frente al 35,3% que contesta “Un poco” y el 14,7%, “No” (figura IV.1.17). Además, el 79,4% de los alumnos apuntan que el método de análisis desarrolla el gusto por la literatura, argumentando algunos de ellos las siguientes razones: “porque nos interesamos más por el texto”, “porque es más divertido y distinto”, “porque la música hace que me anime más al leer un texto que esté relacionado con ella” (figura IV.1.18).

C.3. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis

A continuación, tras haber expuesto las distintas fases llevadas a cabo con el grupo, así como haber analizado los resultados extraídos de los distintos instrumentos metodológicos, se examinan cada uno de los objetivos específicos de la investigación, destacando aquellos aspectos más relevantes que los datos han mostrado en la aplicación del modelo didáctico interdisciplinar.

- 1. Aplicar estrategias que desarrollen y potencien la afición a la lectura, por su incidencia y directa contribución en la adquisición del conjunto de habilidades requeridas para una completa y significativa formación del alumnado.*

La lectura de los poemas objeto de estudio en la fase de intervención fue completada con la audición tanto de canciones modernas como de composiciones musicales clásicas por parte del alumnado. Se estudió, en primer lugar, la música en las obras literarias, descubriendo en los versos de Cernuda y

García Lorca el reflejo musical de Mozart y Debussy, respectivamente, compositores que dan título a sus poemas (“Mozart” y “Debussy”). Con el fin de que el análisis de estos poemas resultara lo más atractivo y significativo posible, se incluyó en las sesiones de clase la audición de ciertas obras de los autores clásicos referidos.

En segundo lugar, se trabajó la literatura en las obras musicales, analizándose los poemas de García Lorca, Espronceda, Bécquer, Lope de Vega y Góngora que habían sido musicalizados por los grupos Pata Negra y Tierra Santa y el compositor clásico Granados. La audición de las correspondientes piezas musicales fomentó la motivación del alumnado hacia la lectura de “Baladilla de los tres ríos”, “Canción del pirata”, “Por una mirada, un mundo”, “No lloréis, ojuelos” y “Serranas de Cuenca”.

Las posibilidades que ofrece el modelo didáctico con la audición de estas obras musicales fueron dirigidas hacia una mayor comprensión de los poemas, que adquirieron así una nueva dimensión, viéndose explicados, comentados y dialogados en forma musical. A su vez, la mayor comprensión de los versos conllevó la actitud implicada del alumnado, el cual se mostró interesado en la lectura de este tipo de poemas músico-literarios.

Estas reflexiones se pueden completar con las respuestas de los alumnos al término de la fase de intervención, al evaluar el modelo de innovación didáctica en el cuestionario final. La pregunta novena acerca de la afición lectora fomentada por las actividades del modelo (“¿Crees que estas actividades han servido para aumentar tu afición a la lectura?”) presenta un 50% de respuestas afirmativas. La mitad del grupo se divide entre la opción intermedia de “Un poco”, representado en un 35,3% del alumnado, y la opción negativa de “No”, correspondiente a un 14,7%. Por tanto, se observa que este primer objetivo es alcanzado por la mayoría (en el “Sí” y el tímido “Un poco”) y que el modelo no resulta eficaz para un reducido sector, debido a no verse fomentada su afición a la lectura a partir de las estrategias interdisciplinares aplicadas.

La décima y última pregunta del cuestionario final (“¿Opinas que este método de análisis desarrolla el gusto por la literatura?”) es contestada positivamente por el 79,4% del grupo. Al relacionar este porcentaje con las respuestas de la anterior pregunta, se comprueba que parte del alumnado que se mostraba dudoso con respecto al grado de aumento de su afición lectora, aquí se inclina por considerar válido el método para el desarrollo del gusto por la literatura.

Por otra parte, si se analiza el objetivo desde la perspectiva de la profesora que llevó a cabo la intervención, esta ha considerado que el modelo didáctico interdisciplinar favorece el desarrollo del hábito lector en el alumnado, pues valora con cuatro la quinta pregunta de su cuestionario final. Por tanto, el objetivo queda conseguido también según la opinión de la figura del docente.

2. *Contribuir al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias de estudio que integran los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música.*

La música ha sido el ingrediente básico en las sesiones de la asignatura de Lengua castellana y literatura en las que se ha llevado a cabo el modelo didáctico interdisciplinar. La audición de canciones no solo actuales sino también clásicas, así como la búsqueda en los elementos configuradores de las obras musicales de la emoción y el significado vertidos en los poemas, configuran un panorama integrador y no compartimentado de las materias musicales y literarias. En este sentido, la profesora responsable de la asignatura comenta en la pregunta octava del cuestionario final que “Esta metodología ha desarrollado en los alumnos ciertos aspectos interesantes de sensibilización con la música e interrelación con los textos literarios”.

De esta manera, el currículo de la asignatura de Lengua castellana y literatura en la Educación Secundaria Obligatoria se vincula con el de la materia

de Música de la misma etapa e, incluso, con los currículos más específicos de las Enseñanzas Artísticas de Música.

3. *Diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza, que permita alcanzar los conocimientos literarios a partir de los intereses del alumnado.*

Desde el primer momento, pretendimos que la motivación fuera un factor común en el desarrollo del modelo didáctico interdisciplinar con el grupo, siendo conscientes de lo eficaz que resulta todo aprendizaje ligado a los intereses y preferencias de los alumnos. Por ello, en la primera fase de exploración e iniciación a la investigación, tanto en el cuestionario inicial como a través de la observación directa de las sesiones, se indagó sobre los gustos literarios de los alumnos. Algunas de las preguntas que rastreaban esta información fueron las siguientes: “¿Qué tipo de libros te gusta leer?” (tercera cuestión), “¿Cuál es la temática que más te gusta?” (cuarta cuestión), “¿Cómo debe ser un libro para que atraiga tu interés y decidas leerlo?” (decimotercera cuestión). La narrativa y la temática de aventuras respondían a las dos primeras. En cuanto a la última, el grupo formuló, entre otros, los siguientes comentarios: “Me gustan los libros con intriga y también los libros en los que me puedo identificar con el actor”, “No muy largo, de aventuras de jóvenes de mi edad”, “Me gustan los libros de los que no se puede deducir o imaginar el final, es decir, que hasta que no los lees no sabes cómo va a terminar”, “Que te motive a seguir leyendo, sin querer parar de leer”.

Se comprobó que el género lírico, principal contenido que se iba a desarrollar, fue señalado como preferente tan solo por el 2,9% del alumnado, por lo que las actividades diseñadas debían ser especialmente motivadoras para que el modelo interdisciplinar y, al mismo tiempo, los objetivos pretendidos por él, obtuvieran unos resultados satisfactorios.

La pregunta doce del cuestionario inicial (“¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?”) trataba de anticipar el grado de aceptación de la

inmediata aplicación interdisciplinar, explorando el contexto de aula en el que se iba a trabajar. Los resultados reflejaron una actitud abierta y receptiva de los alumnos, ya que el 55,9% afirmó que “Sí, la música haría más interesantes las clases”, el 35,3% escogió la opción de “Sí, la música animaría las clases” y solo al 8,8% del alumnado le resultó indiferente esta inclusión musical.

Una vez desarrolladas las actividades en la fase de intervención, la motivación conseguida fue referida por el alumnado en diferentes preguntas de los cuestionarios intertextual y final. En la cuestión novena del cuestionario intertextual (“¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?”), el grupo expresó su opinión de la siguiente manera: “Me encanta, ya que me gusta la música y la poesía”, “Sí, porque sirve para aumentar nuestro nivel cultural”, “Sí, porque intercambiamos todos los compañeros opiniones sobre los poemas”, “Sí, me parecen entretenidos”, “Sí, es diferente a las clases normales”, “Sí, porque me gustan los cambios”, “Sí, porque es una forma de saber más conocimientos”. Solo seis de los treinta y cuatro alumnos respondieron negativamente y otros tres dejaron sin contestar la cuestión.

Las preguntas del cuestionario final que también confirmaron esta motivación fueron la tercera (“¿Te ha gustado este acercamiento a la música para comprender los textos literarios?”) y la cuarta (“Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual”). Tanto una como otra fueron puntuadas con los valores de tres, cuatro y cinco, destacando como mayoritario en los dos casos el valor de cuatro con el 55,9% del alumnado en la tercera cuestión y el 64,7% en la cuarta.

En cuanto a la perspectiva del docente, la profesora opina que el alumnado se ha involucrado motivadoramente en el proyecto intertextual e interdisciplinar, pues es valorado por ella con cuatro en el cuestionario final. Además, otorga la mayor puntuación, cinco, a la implicación de los alumnos con la asignatura mediante la aplicación de esta metodología interdisciplinar. Por último, también destaca en las entrevistas realizadas que la lectura-audición de

Espronceda según la recreación del grupo de heavy metal Tierra Santa, conocida por una gran parte del alumnado, fue la actividad más exitosa en este grupo. Se recuerdan así, en este momento, las acertadas reflexiones de Arturo Pérez Reverte en su artículo “Corsés góticos y cascos de walkiria” (2007) acerca de la recreación de Tierra Santa, ya referidas en el capítulo II.5.2 de la presente tesis doctoral.

4. *Desarrollar en el alumnado la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión, el literario y el musical, descubriendo el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí.*

4.1.a. *Activar la competencia musical del alumnado para el análisis e interpretación de la obra literaria, elaborada a partir de un referente musical.*

Los conocimientos musicales del alumno, adquiridos en la asignatura de Música, fueron activados con el fin de analizar las canciones modernas y composiciones clásicas que recreaban ciertos poemas u obras teatrales (Prokofiev, Granados, Pata Negra y Tierra Santa), así como de interpretar los poemas que reflejaban aspectos musicales (Cernuda y García Lorca).

4.2.a. *Fomentar estrategias de creación literaria a partir de experiencias musicales.*

El modelo didáctico fomentó la creatividad del alumnado mediante una actividad basada en la realización de un cuento o redacción de inspiración musical. Concretamente, tras la audición de la pieza “The curtain rises” de la suite orquestal *El mandarín maravilloso* de Béla Bartók, el grupo elaboró a partir de lo sugerido por ella una serie de relatos o programas a la composición.

La doble articulación analizada del cuarto objetivo, referida a la interpretación y la producción, manifiesta la consecución de su formulación

general, dirigida al desarrollo de la comprensión intertextual de las obras. En las preguntas quinta y sexta del cuestionario intertextual (“¿Crees que la audición de las diferentes obras musicales de Debussy y Mozart te ha ayudado a interpretar los poemas titulados ‘Debussy’ de García Lorca y ‘Mozart’ de Cernuda?” y “¿Crees que la audición de las obras musicales que utilizan los versos de los poetas te ha ayudado a interpretar los poemas?”), el alumnado ofreció una serie de reflexiones acerca de la eficaz conexión interpretativa literario-musical: “Sí, porque la música ambienta mejor la escena”, “Sí, porque la música refleja su carácter”, “Sí, porque la letra se interpreta mejor con música”, “Sí, porque te los puedes imaginar mejor al ir leyendo el poema y escuchando la música al mismo tiempo”, “Sí, porque la entonación ayuda”. Por otra parte, cuatro alumnos en la quinta cuestión y nueve en la sexta consideraron que las piezas escuchadas no contribuyeron a la comprensión del poema.

Sin embargo, se debe resaltar, en un ejercicio de autocrítica, que algunos de los poemas trabajados en el análisis intertextual literario-musical resultaron algo complejos para el alumnado. El vocabulario y estructura de “Mozart” y “Debussy”, por ejemplo, supuso momentos de inseguridad e incompreensión, teniendo que ser explicados estos poemas por la profesora de manera muy detallada y exhaustiva. Aun así, el elemento musical fue un componente esclarecedor importantísimo en el análisis literario.

En la primera pregunta del cuestionario final sobre la evaluación del modelo didáctico (“¿Crees que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión del texto?”), el 73,5% del alumnado responde afirmativamente, señalando algunas razones como las siguientes: “Porque ha hecho que preste más atención al texto, intentando descubrir su relación con la música”, “Ha hecho que me interese más por el texto, porque me gusta la música”.

Por último, la profesora señala en el cuestionario final que el modelo didáctico interdisciplinar tuvo repercusiones positivas en la enseñanza de su

asignatura, valorando la pregunta con la puntuación más alta. Además, en las entrevistas comentó con frecuencia que la comprensión e interpretación de algunos poemas fue alcanzada por el alumnado de una manera significativa, al unir la emoción de la música a la expresión de las palabras.

5. *Estimular en el alumnado el aprecio, la valoración y el reconocimiento hacia las obras que contemplan la doble vertiente literario-musical, como productos culturales de la sociedad.*

A lo largo de la fase de intervención, la profesora de la asignatura expuso y desarrolló las actividades músico-literarias no como un simple recurso que iba a ser de utilidad en el aprendizaje de los contenidos, sino desde un enfoque de reconocimiento cultural hacia las creaciones que en su conformación recreaban otras anteriores, tanto literarias como musicales. El alumnado supo valorar de forma especial las canciones actuales y clásicas inspiradas en poemas y los poemas con reflejos musicales.

Una vez comentados y analizados los objetivos específicos, extrayendo a partir de ellos las conclusiones más notables, es el momento de comprobar si el objetivo general se ha cumplido en este grupo: *Elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios*. En este sentido, tras las reflexiones anteriormente realizadas, se concluye que se ha construido un modelo didáctico eficaz, capaz de fomentar en el alumnado la afición lectora y de aplicar estrategias significativas y motivadoras en el aprendizaje de la asignatura de Lengua castellana y literatura. Por tanto, los objetivos diseñados han conseguido dar una respuesta al problema planteado al inicio de la investigación.

La hipótesis de investigación queda igualmente validada y confirmada, pues cada uno de los supuestos que la articulaban encuentra su justificación en las consideraciones derivadas del análisis de los objetivos. A continuación, se reproduce la hipótesis:

La aplicación en el ámbito de la enseñanza de la Literatura de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales

- a. permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula, alejadas de las propuestas tradicionales teóricas y conceptuales, que conducen a la motivación en el aprendizaje literario del alumnado.*
- b. fomenta el interés lector del alumnado, a partir de las conexiones musicales implicadas en el proceso literario.*
- c. contribuye significativamente en la interpretación del sentido de la obra literaria, una vez conocido, analizado y estudiado el hipotexto o re-creación posterior vinculada.*
- d. proporciona un campo de inspiración, así como el conocimiento acerca de la estructura interna de las creaciones, resultado de la equiparación de diferentes lenguajes artísticos, que supone un punto de partida para la producción creativa de textos literarios por parte del alumnado.*

Las conclusiones reflejadas en el tercer y primer objetivo validan los supuestos ‘a’ y ‘b’, respectivamente. Los apartados ‘c’ y ‘d’ encuentran su validación en los resultados expuestos en el cuarto objetivo, relacionando ‘c’ con el subapartado ‘4.1.a’ y ‘d’ con el subapartado ‘4.2.a’. Por otra parte, las reflexiones que provienen del análisis de los objetivos específicos segundo y quinto también contribuyen a validar la hipótesis, ya que van dirigidos a la creación de un modelo didáctico interdisciplinar válido y aplicable en la enseñanza de la Literatura.

2. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA:

MÚSICA (GRUPO B)

A. FASE DE EXPLORACIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

A.1. Características del grupo

El alumnado con el que se ha llevado a cabo la investigación pertenece al Instituto de Educación Secundaria “Miguel Espinosa” de Murcia. La intervención interdisciplinar se ha desarrollado en el aula de Música, en el curso de 4º B de Educación Secundaria Obligatoria. Se trata de diecinueve alumnos, cuya edad oscila entre los 15 y 16 años, con un nivel académico medio-bajo. Las horas semanales con las que cuenta la materia de Música para el curso de 4º son tres y la profesora responsable del grupo ha sido Asunción Yagüe Guirao.

La asignatura de Música no se imparte a lo largo de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Solamente se encuentra en 2º y 3º de forma obligatoria, no existiendo esta materia en el currículo vigente para el nivel de 1º. En cuanto al curso de 4º, la Música es una de las asignaturas que el alumno debe elegir junto a Biología y geología, Educación plástica y visual, Física y química, Informática,

Latín, Segunda lengua extranjera y Tecnología. Será responsabilidad de los centros el agrupar por opciones estas diferentes materias, de forma que configuren vías formativas coherentes (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, 2007, p. 27183).

Por otra parte, el carácter global que tenía la materia de Música en la Educación Primaria deja paso a unos aspectos más diferenciados y analíticos en la Educación Secundaria Obligatoria, en correspondencia con las características evolutivas de los alumnos, quienes poseen unas capacidades de abstracción mayores.

Por último, resulta interesante señalar la afirmación que realiza el currículo con respecto a esta materia para la investigación que se lleva a cabo:

La Música propicia la interdisciplinariedad y facilita el establecimiento de vínculos con otras materias del currículo para formar el cuadro cultural en el cual las creaciones musicales se han desarrollado a lo largo del tiempo y favorece la consecución de manera más diversificada de los objetivos generales de la etapa. La música en toda su dimensión permite una doble función en el desarrollo del alumno, desde el punto de vista del desarrollo personal y en la formación de los fundamentos técnicos y científicos del enriquecimiento cultural. Así pues, es necesaria una sólida formación musical como elemento indispensable en la educación de las personas (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, 2007, p. 27283).

A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista inicial para el profesor

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. ¿Fomentamos en nuestro alumnado la afición por la audición musical?						X
2. ¿Planteamos la audición como proceso de recepción musical en el que la asimilación de la obra está en función de los condicionantes culturales que actúan sobre el oyente, los cuales determinan la comprensión e interpretación personal de la obra?					X	

3. ¿Se atiende a que la actividad auditiva revierta en las destrezas de interpretación y producción musical?			X			
4. ¿Utilizamos recursos que mejoren la comprensión auditiva del alumnado?						X
5. ¿Aplicamos estrategias de interpretación intertextual en el análisis de obras musicales?				X		
6. ¿Incluimos en nuestra práctica educativa la interconexión con los saberes de disciplinas como la literatura, la pintura o la escultura?				X		
7. ¿Aprovechamos la riqueza cultural de las obras literarias para desarrollar modelos didácticos comparativos en la enseñanza de la música?					X	
8. ¿Desarrollamos actividades que persigan un aprendizaje motivador de nuestro alumnado?						X

Tabla IV.2.1. Resultados del cuestionario inicial para el profesor

Análisis conjunto del cuestionario y la entrevista

El análisis del cuestionario inicial se matiza y complementa con las aportaciones de la profesora en la entrevista. En primer lugar, la audición musical, práctica esencial en la enseñanza de esta asignatura, según apunta la profesora del grupo, es fomentada por ella en clase a partir de diversas estrategias y ejemplos musicales. La audición, entendida como proceso de recepción, depende de una serie de factores que varían de un oyente a otro, por lo que en el análisis de las composiciones, la profesora afirma que debe ser consciente de este hecho y tener en cuenta la experiencia previa de sus alumnos.

La tercera pregunta es calificada únicamente con el valor dos, por lo que la profesora de este grupo no pretende que la escucha musical revierta en las actividades de interpretación y composición. Además, señala que el tipo de ejecución musical llevada a cabo en clase dista mucho de las interpretaciones escuchadas, debido a que el

nivel exigido a estos alumnos no es el correspondiente, por ejemplo, a las Enseñanzas Artísticas de Música. En cuanto a la tarea compositiva, sucede algo similar, pues las piezas creadas por los alumnos no aspiran a ser composiciones clásicas serias.

Ya se señaló en la primera cuestión que la profesora utilizaba diferentes estrategias para el fomento de la audición en sus alumnos, por lo que consecuentemente en la pregunta cuarta afirma emplear, igualmente, recursos para la mejora de la comprensión auditiva, siendo esta valorada con cinco.

Con respecto al análisis intertextual de las obras, la profesora puntúa con tres su uso. La interconexión con otras disciplinas como la literatura, la pintura o la escultura es comentada, sobre todo, al situar estilísticamente un período musical, comparando las obras artísticas que se ubican en una misma época, según apunta en la entrevista la docente. Por otra parte, la literatura tiene una presencia importante en la materia de Música cada vez que se realiza el estudio de una obra con texto, analizándose los aspectos literarios que apoyan la significación de la música, como pretende el modelo de innovación didáctica que se va a aplicar.

Finalmente, la profesora confirma que realiza actividades motivadoras con sus alumnos. Añade que la asignatura de Música no es una de las que el alumno considera principales, por lo que su estudio debe estar enfocado de forma acertada. La profesora opina que, pese a parecer una asignatura del interés del alumnado, requiere, al contrario, el desarrollo de recursos y estrategias innovadoras y diferentes que puedan captar la atención de los estudiantes.

A.3. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado

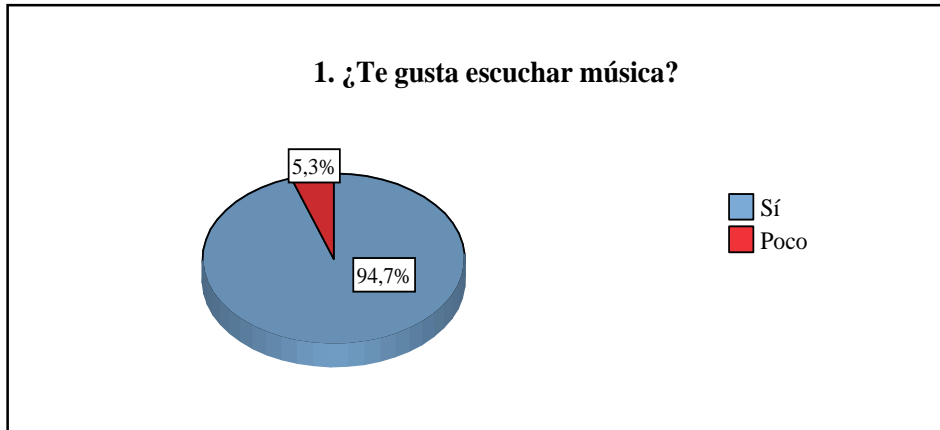


Figura IV.2.1. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°1 del cuestionario inicial para el alumnado

2. ¿Cuál es el tipo de música que prefieres? Ordena los siguientes tipos de música asignándole un número.

Debido a la variedad de repuestas ofrecidas, se ha decidido extraer únicamente la información relativa a aquellos tipos de música ubicados por el alumnado en el primer puesto de su clasificación:

- Pop: 9 alumnos.
- Rock: 3 alumnos.
- Techno dance: 2 alumnos.
- Flamenco: 0.
- Funk: 1 alumno.
- Latina (salsa, merengue...): 3 alumnos.
- Clásica: 0.
- Rap: 1 alumno.
- Jazz: 0.
- Otro: 0.

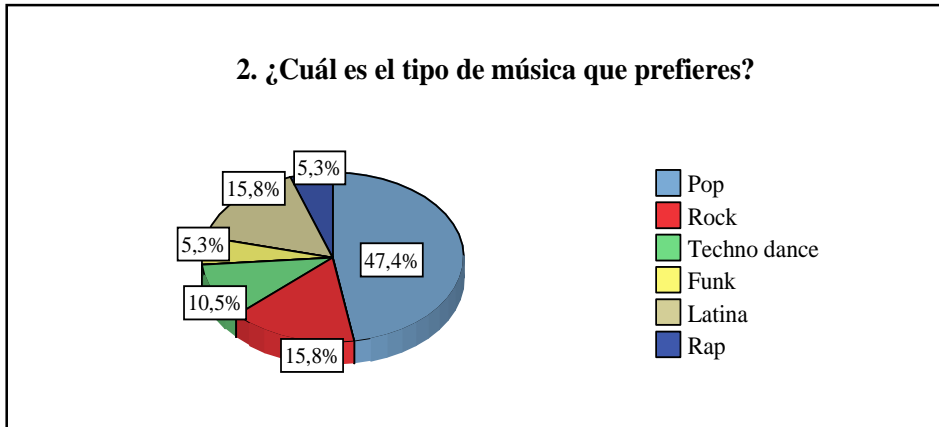


Figura IV.2.2. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°2 del cuestionario inicial para el alumnado

3. ¿Cuál es tu compositor, intérprete o grupo favorito?

Phil Collins, Shakira (2), Aventura, Ciara, The Black Eyed Peas (2), El canto del loco, Maldita Nerea, Wisin & Yandel (2), Fondo Flamenco (2), Tito “El Bambino”, Demi Lobato, Beyoncé (2), Alejandro Sanz, Manuel Carrasco, Luis Fonsi, Sum 41, Linkin Park, Bon Jovi, Simple Pan, Rihanna (2), Britney Spears, Eminem, Akon, David Guetta, Los Chichos, Jesuly, Tego Calderón, 50 Cent, Redman, Canelita, don José Luis López García, Mozart.

El alumnado ofrece varias respuestas, por lo que no coincide el número de entrevistados con el total de compositores, intérpretes o grupos señalados.

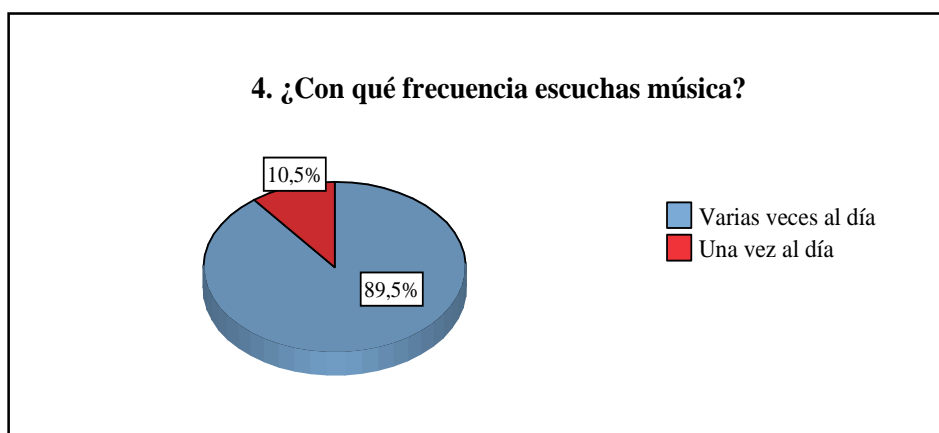


Figura IV.2.3. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°4 del cuestionario inicial para el alumnado

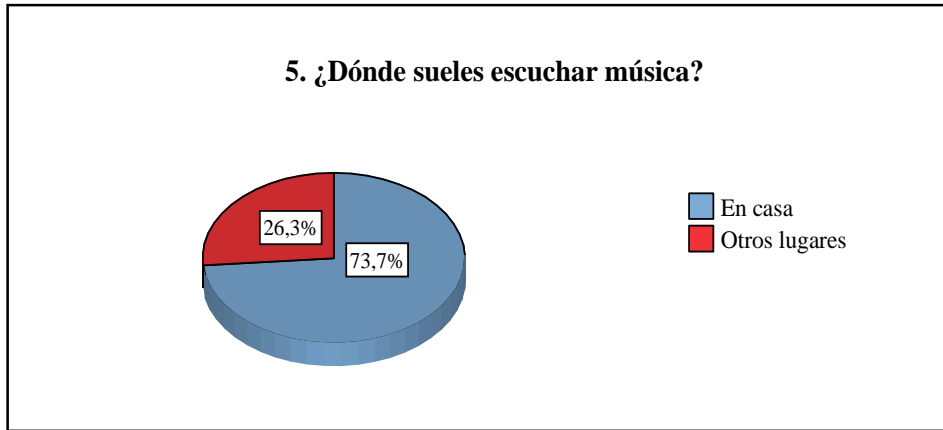


Figura IV.2.4. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº5 del cuestionario inicial para el alumnado

“Otros lugares”: en el conservatorio, en las cafeterías, en la discoteca (2), en el coche.

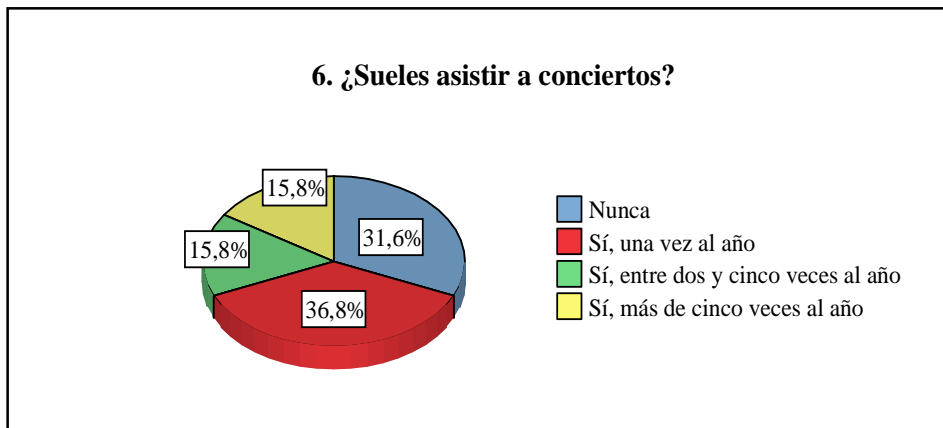


Figura IV.2.5. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº6 del cuestionario inicial para el alumnado

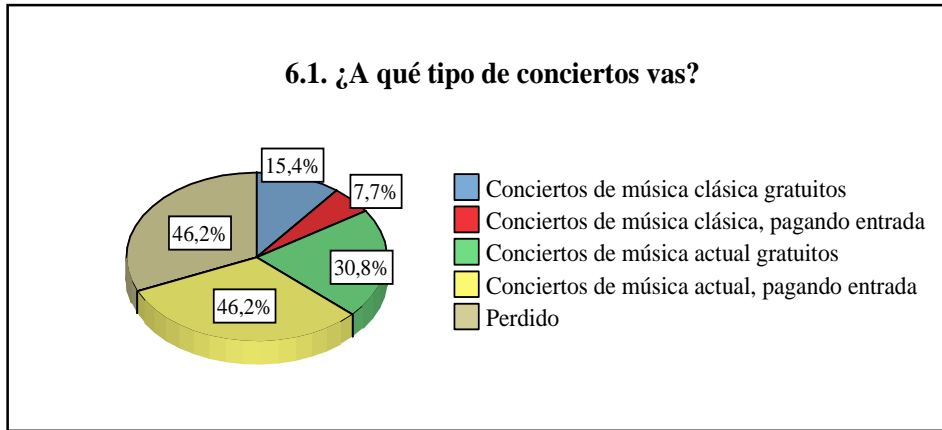


Figura IV.2.6. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°6.1 del cuestionario inicial para el alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conciertos de música clásica gratuitos	2	10,5	15,4	15,4
	Conciertos de música clásica, pagando entrada	1	5,3	7,7	23,1
	Conciertos de música actual gratuitos	4	21,1	30,8	53,8
	Conciertos de música actual, pagando entrada	6	31,6	46,2	100,0
	Total	13	68,4	100,0	
Perdidos	Sistema	6	31,6		
Total		19	100,0		

Tabla IV.2.2. Frecuencias y porcentajes válidos de los resultados de la pregunta 6.1 del cuestionario inicial para el alumno

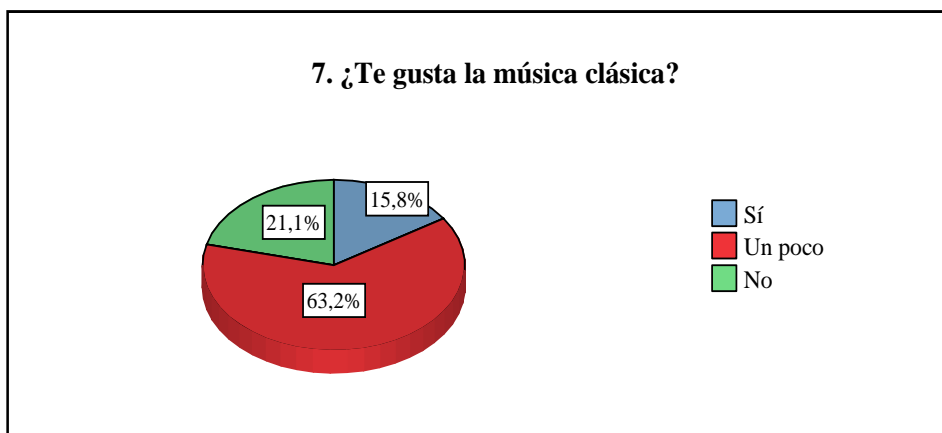


Figura IV.2.7. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°7 del cuestionario inicial para el alumnado

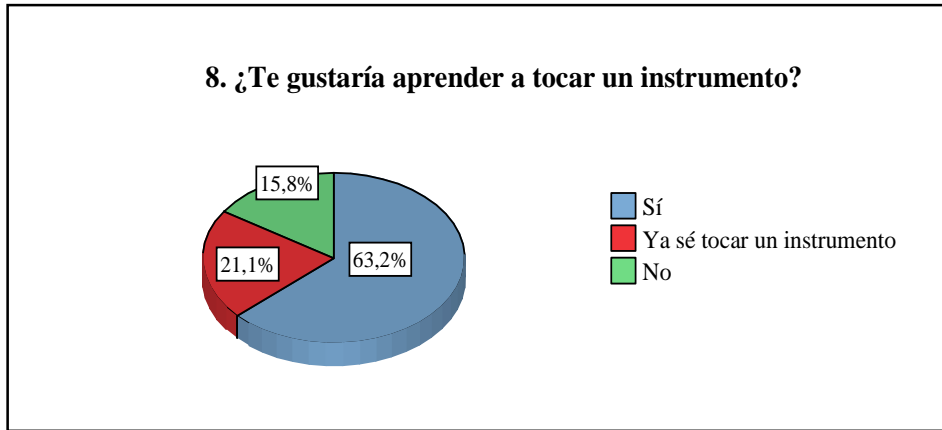


Figura IV.2.8. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº8 del cuestionario inicial para el alumnado

“Sí. ¿Cuál?”

- Piano (5)
- Guitarra (2)
- Piano y guitarra (2)
- Violín
- Batería
- Otro: saxofón

“Ya sé tocar un instrumento. Indica cuál:”

- Guitarra
- Percusión
- Batería
- Piano

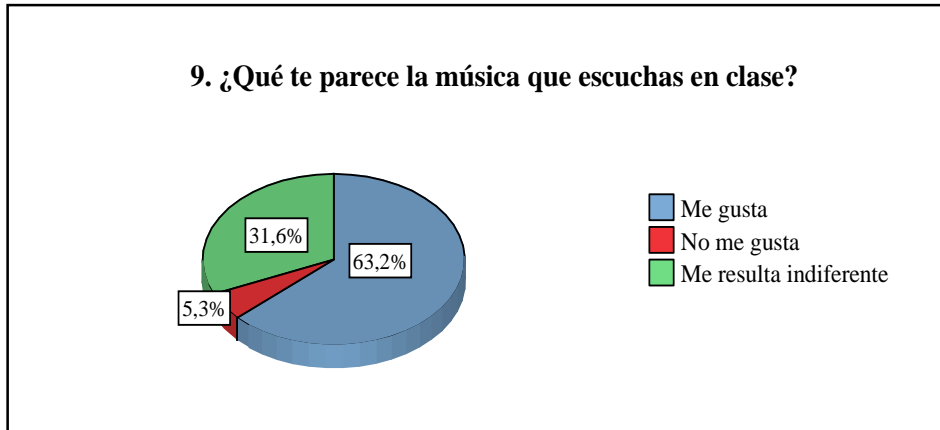


Figura IV.2.9. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°9 del cuestionario inicial para el alumnado

10. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

- Porque la audición te ayuda a conocer y comprender mejor la música (8).
- Porque cada obra te indica lo que el autor quería reflejar en su época.
- Porque te enseña a expresar sentimientos.
- Porque disfruto mucho escuchando música (3).
- Para agudizar el oído (2).

Cuatro alumnos no contestan.

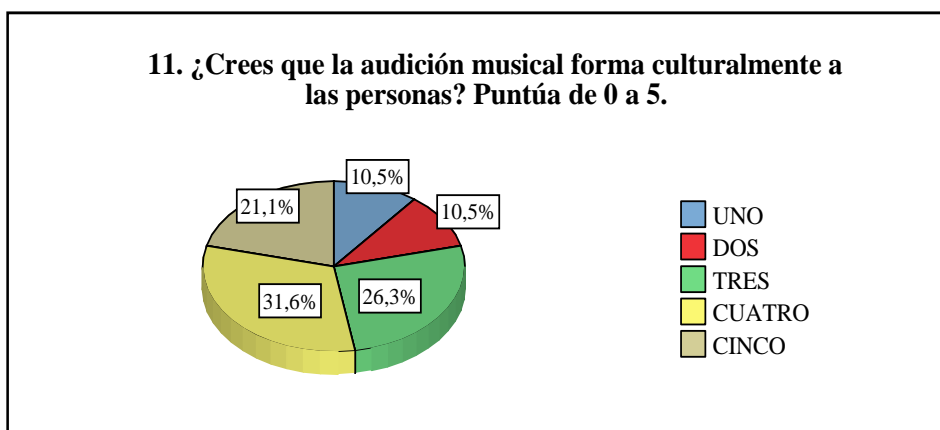


Figura IV.2.10. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°11 del cuestionario inicial para el alumnado

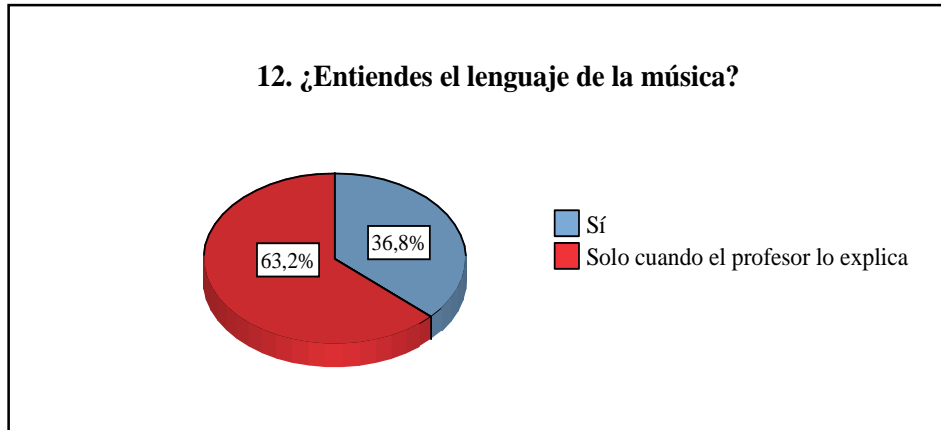


Figura IV.2.11. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº12 del cuestionario inicial para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Solo lo que me gusta (4).
- Porque me resulta fácil (3).
- Porque me lo imagino.

“Solo cuando el profesor lo explica”

- Porque si no lo explica no me entero muy bien de lo que quiere expresar el autor. Porque me hace verlo un poco mejor, si lo entiendo un poco ella lo aclara más (7).
- Porque a veces cuesta entenderlo (5).

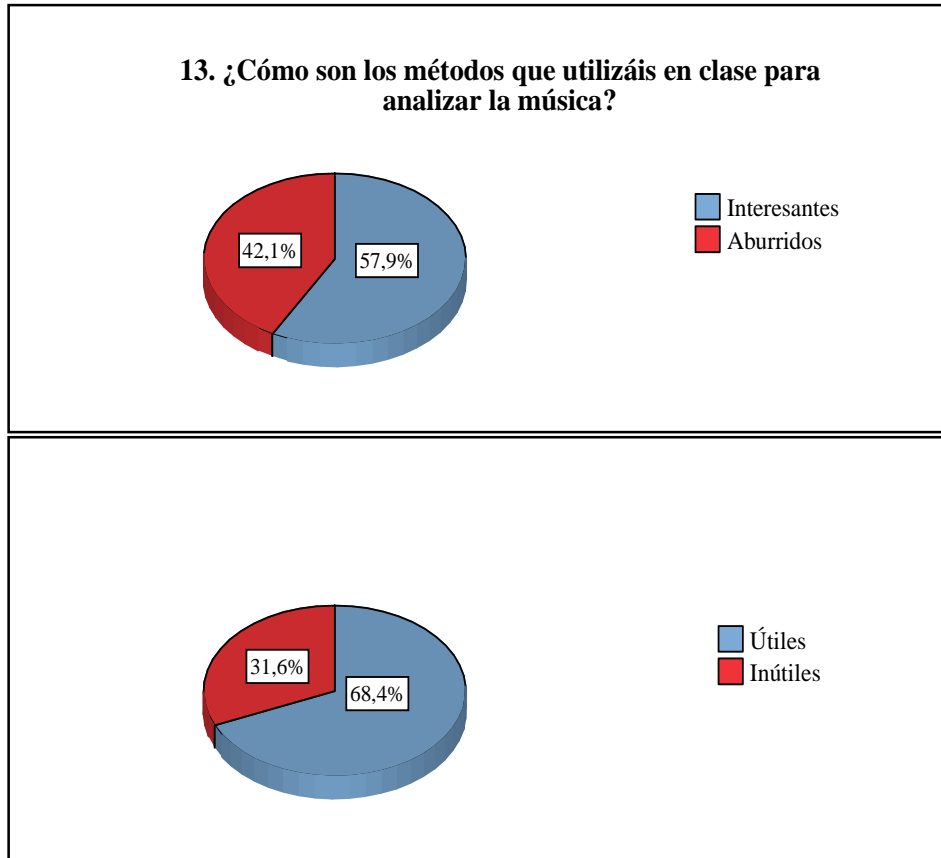


Figura IV.2.12. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº13 del cuestionario inicial para el alumnado

14. ¿Te resulta interesante la asignatura de Música? Comenta tu respuesta.

- Sí, porque me gusta la música en general y en esta asignatura disfruto mucho de ella.
- Sí, porque me relaja y enriquece (2).
- Sí, porque escuchamos música (9).
- Sí, porque así aprendemos la vida de los grandes músicos (3).
- Me resulta indiferente, pero prefiero la Música a otras asignaturas.
- Solo cuando me interesan las canciones que escuchamos (2).
- La asignatura tiene sus partes interesantes y siempre viene bien para culturizarse, pero por otra parte, me resulta un poco inútil, ya que a mí no me va a servir para nada.



Figura IV.2.13. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº15 del cuestionario inicial para el alumnado

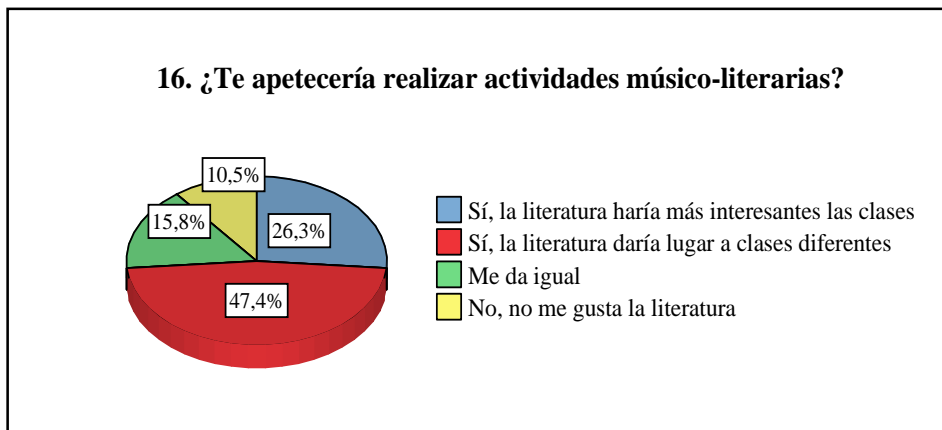


Figura IV.2.14. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº16 del cuestionario inicial para el alumnado

17. ¿Cómo debe ser la música para que atraiga tu interés y decidas escuchar frecuentemente ese tipo de música?

- Que tenga mucho ritmo y sea bailable (11).
- Canciones pegadizas (2).
- Música con letras que tengan sentido.
- Que te identifiques con ella.
- Música diferente a la antigua. Debe ser música moderna (4).

Análisis del cuestionario

El 94,7% del alumnado, representado por dieciocho de los diecinueve alumnos, afirma que le gusta la música, acorde con las preferencias actuales de los jóvenes. Solo uno destaca entre el conjunto al señalar el valor intermedio de “Poco”, no optando nadie por la respuesta negativa (figura IV.2.1).

En la segunda cuestión, la clasificación realizada por los alumnos de sus estilos favoritos de música presenta una gran variedad de respuestas, por lo que se ha decidido extraer tan solo la información relativa al primer puesto. En este sentido, se pueden ordenar dichos estilos de la siguiente manera: pop, rock, latina, techno dance, funk y rap. El jazz, el flamenco y la música clásica no han ocupado el primer lugar en ninguna de las clasificaciones de los diecinueve alumnos. Además, el caso de la música clásica es preocupante, ya que en prácticamente todos los cuestionarios se sitúa entre los últimos estilos elegidos por los alumnos (figura IV.2.2). Por tanto, la asignatura de Música, en la que se pretende llevar a cabo la investigación, tendrá que presentarse lo suficientemente atractiva al alumnado cuando se traten contenidos y ejemplos clásicos.

Los compositores, intérpretes o grupos que los alumnos señalan como favoritos representan en su mayoría estilos de música actual. Phil Collins, Shakira, The Black Eyed Peas, El canto del loco, Maldita Nerea, Wisin & Yandel, Beyoncé, Alejandro Sanz, Manuel Carrasco, Luis Fonsi, Linkin Park, Bon Jovi, Simple Plan, Rihanna, Britney Spears o Eminem son algunos de ellos. Por otra parte, tan solo dos alumnos se han referido a compositores de música clásica: Mozart y don José Luis López García. La referencia a este último compositor, profesor ya jubilado del Conservatorio Superior de Música de Murcia, se explica en la pertenencia a este grupo de su nieto, quien lo ha nombrado entre sus compositores preferidos.

La música es escuchada “Varias veces al día” por el 89,5% de los alumnos, diecisiete de los diecinueve; solo el 10,5% señala “Una vez al día” (figura IV.2.3). Las opciones de “Dos o tres días a la semana” y “Una vez a la semana” no aparecen en el gráfico al no haber sido elegidas por ningún alumno del grupo. Además, se observa que

el único alumno que había contestado en la primera cuestión que le gustaba poco escuchar música no es uno de los dos que aquí han respondido “Una vez al día”, como frecuencia de audición. Este alumno que señaló “Poco”, ahora indica la opción de “Varias veces al día”, reflejándose así que la música está presente en la sociedad, en el día a día (en la radio, en la televisión, en los comercios...) y no solo se escucha música por decisión individual.

El lugar donde el 73,7% de este alumnado suele escuchar música es su casa. Sin embargo, cinco alumnos indican la opción de “Otros” especificando “en el conservatorio”, “en las cafeterías”, “en la discoteca” (dos alumnos) y “en el coche”. Ninguno selecciona “Solo en clase de música” (figura IV.2.4).

La frecuencia con la que este grupo acude a conciertos es realmente limitada, pues un 31,6% no asiste “Nunca” y un 36,8% solo lo hace “una vez al año”. Los dos porcentajes de 15,8%, correspondientes a tres alumnos cada uno, van referidos a las respuestas de “entre dos y cinco veces al año” y “más de cinco veces al año” (figura IV.2.5).

En la siguiente pregunta, que pretende averiguar a qué tipo de conciertos asisten los alumnos, es preciso indicar que la figura IV.2.6 también refleja los elementos perdidos, correspondientes a los seis alumnos que no responden por haber indicado anteriormente que nunca asisten a conciertos. Con el fin de exponer de un modo claro esta situación, se ha incluido la tabla IV.2.2 elaborada por el programa SPSS, que recoge las frecuencias, los porcentajes válidos y perdidos y los porcentajes acumulados.

Atendiendo, por tanto, a los porcentajes válidos mostrados en el gráfico del sector, se demuestra que todavía el alumnado sigue pagando una entrada para asistir a conciertos de música, ya que la opción más señalada es “Conciertos de música actual, pagando entrada” con un 46,2%. A este porcentaje le sigue el 30,8% del alumnado que asiste a “Conciertos de música actual gratuitos”. La música actual destaca frente a la música clásica, como es lo habitual entre jóvenes de estas edades que, excepto tres de ellos, no reciben una formación musical específica en conservatorios de música. Por

otra parte, dos alumnos han indicado que asisten a “Conciertos de música clásica gratuitos” y uno a “Conciertos de música clásica, pagando entrada”, por lo que se aprecia un mínimo interés hacia esta música.

Solo el 15,8% del alumnado apunta que le gusta la música clásica. Ya se observó en la segunda pregunta del cuestionario que este estilo de música no quedaba muy bien situado en la clasificación de preferencias realizada por los alumnos. Así, el 63,2% indica que la música clásica le gusta “Poco” y el 21,1% contesta negativamente (figura IV.2.7). Ante esta respuesta sorprende que, en la octava cuestión, la mayoría del alumnado esté interesado por aprender a tocar un instrumento, enseñanza ligada, por lo general, a la música clásica ofrecida en los conservatorios. Se ha de destacar que el alumnado ya sabe tocar la flauta de pico, puesto que forma parte de los contenidos de la asignatura de Música. En este sentido, los instrumentos que el 63,2% señala que quiere estudiar son los siguientes: piano, guitarra, violín, batería y saxofón. Por otra parte, la guitarra, la percusión y el piano son los instrumentos que ya sabe tocar el 21,1%. Al 15,8% del alumnado no le apetece aprender a interpretar instrumento alguno (figura IV.2.8).

Con respecto a la música que se escucha en clase, el 63,2% de los alumnos comenta que le gusta, mientras que al 31,6% le resulta indiferente y al 5,3% no le gusta (figura IV.2.9). Por otra parte, la audición de obras musicales es importante, argumentando estos alumnos las siguientes ideas: “Porque la audición te ayuda a conocer y comprender mejor la música”, “Porque cada obra te indica lo que el autor quería reflejar en su época”, “Porque te enseña a expresar sentimientos”, “Porque disfruto mucho escuchando música”, “Para agudizar el oído”.

Las repuestas ofrecidas a la cuestión acerca de la formación cultural que reporta la audición musical oscilan en su puntuación de uno a cinco. El 31,6% del alumnado puntúa con cuatro; el 26,3%, con tres; el 21,1%, con cinco; dos fracciones iguales del 10,5%, con uno y dos (figura IV.2.10).

El lenguaje de la música es comprendido “Solo cuando el profesor lo explica” por un 63,2% de los alumnos, siendo entendido en cualquier situación por un 36,8%. Ningún alumno opta por la tercera respuesta “No, ni siquiera cuando el profesor lo explica”, no reflejándose en la figura IV.2.11.

En cuanto a los métodos utilizados en clase para analizar la música, el 57,9% opina que resultan interesantes, frente al 42,1% que los considera aburridos. La utilidad de dichos métodos es expresada por el 68,4%, mientras que el 31,6% no confía en su eficacia (figura IV.2.12). En este sentido, en la fase de intervención de esta investigación se pretende aplicar un modelo didáctico que procure la consecución de los objetivos programados en la asignatura, así como la motivación del alumnado.

La asignatura de Música resulta interesante para la mayoría del grupo, señalando algunos alumnos las siguientes opiniones: “Sí, porque me gusta la música en general y en esta asignatura disfruto mucho de ella”, “Sí, porque me relaja y enriquece”, “Sí, porque escuchamos música”, “Sí, porque así aprendemos la vida de los grandes músicos”. Otras respuestas menos alentadoras se citan a continuación: “Me resulta indiferente, pero prefiero la Música a otras asignaturas”, “Solo cuando me interesan las canciones que escuchamos”, “La asignatura tiene sus partes interesantes y siempre viene bien para culturizarse, pero por otra parte, me resulta un poco inútil, ya que a mí no me va a servir para nada”.

Puesto que la literatura va a ser el elemento que acompañe a las composiciones musicales en el modelo didáctico investigado, se interroga al alumnado por su gusto hacia la lectura, señalando el 57,9% la opción de “Poco” y los dos porcentajes de 21,1%, las opciones afirmativas y negativas (figura IV.2.13). Con respecto a la inclusión de actividades literario-musicales, el 47,4% comenta que “la literatura daría lugar a clases diferentes” y el 26,3% que “la literatura haría más interesantes las clases” (figura IV.2.14).

Resulta interesante destacar que dos alumnos, a pesar de haber reflejado anteriormente que no les gusta leer, contestan en esta cuestión dieciséis la primera y

segunda opción (“Sí, la literatura haría más interesantes las clases” y “Sí, la literatura daría lugar a clases diferentes”). Se comprueba aquí que la escasa afición a la lectura del grupo, y en concreto de estos dos alumnos, no está reñida con la inclusión de aspectos literarios en las clases de música, con el propósito de motivar al alumnado.

Por último, la música que atrae el interés de estos alumnos reúne las siguientes características expresadas por ellos mismos: “Que tenga mucho ritmo y seaailable”, “Canciones pegadizas”, “Música con letras que tengan sentido”, “Que te identifiques con ella”, “Música diferente a la antigua. Debe ser música moderna”.

A.4. Contextualización del currículo

De Cervantes a Falla: *El Retablo de Maese Pedro*

Competencias básicas

Las competencias básicas señaladas, así como el orden en el que aparecen, responden al desarrollo de las mismas en el apartado “Contribución de la Educación musical a la adquisición de las competencias básicas” del decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, 2007, pp. 27283-27284).

- Competencia cultural y artística
- Autonomía e iniciativa personal
- Competencia social y ciudadana
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia para aprender a aprender
- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Objetivos curriculares

- Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.
- Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente.
- Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales.
- Conocer las distintas manifestaciones musicales a través de la historia y su significación en el ámbito artístico y cultural.
- Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información -medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos- para el conocimiento y disfrute de la música.
- Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en 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 aportaciones de los demás.

Objetivos didácticos

- Descubrir las relaciones entre los lenguajes artísticos, acercando el mundo de la música al de la literatura, a través del análisis comparado de obras mixtas.
- Reconocer la figura de don Quijote en las creaciones musicales posteriores, valorando la importancia y repercusión de la novela cervantina en la cultura hispana.
- Conocer el género de la ópera a través del compositor español Manuel de Falla.

- Desarrollar estrategias de interpretación intertextual, que permitan un análisis significativo interdisciplinar de las obras músico-literarias.
- Desarrollar un hábito auditivo a través de estrategias motivadoras de aprendizaje.
- Participar en actividades de ejecución y composición instrumental.
- Valorar la interconexión literario-musical de las obras mixtas inspiradas en creaciones artísticas anteriores.

Contenidos

- El género musical de la ópera y sus características definitorias: estructura, drama, libreto, escenografía.
- La estela de *El Quijote* en la historia de la música.
- El concepto de “intertextualidad” y su ejemplificación a partir de las obras musicales.
- Audición de composiciones musicales clásicas y actuales basadas en obras literarias.
- Visionado y análisis de la ópera para marionetas *El retablo de Maese Pedro* de Falla.
- Lectura y análisis del capítulo XXVI de la segunda parte de *El Quijote*.
- Comentario comparado de las obras musicales y literarias implicadas en un proceso mixto de reelaboración intertextual.
- Composición musical imitando la función de pregonero de Trujamán y posterior interpretación de la misma.
- Interpretación cantada e instrumental del romance de Gaiferos y Melisendra.
- Visionado del ballet *Don Quijote* coreografiado por Mikhail Baryshnikov.
- Interés por el género operístico y las composiciones musicales, en general, en su doble inspiración creativa literario-musical.

Criterios de evaluación

- Saber analizar la música con el fin de extraer las principales características formales y estilísticas, situándolas en su contexto cultural.
- Identificar el género de la ópera como forma musical que vincula aspectos musicales y verbales en su composición.
- Explicar las relaciones intertextuales que se advierten entre las obras de lenguajes artísticos diferentes.
- Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, piezas vocales e instrumentales mediante la lectura de partituras.
- Ser capaz de componer textos músico-literarios tomando como inspiración las obras mixtas estudiadas.
- Adquirir el hábito de la escucha musical a través de procedimientos intertextuales e interdisciplinarios motivadores.
- Saber valorar los recursos compositivos mixtos que ofrece la riqueza artística de las obras musicales.

A.5. Desarrollo de las actividades introductorias

En primer lugar, la profesora explicó la relación existente entre las creaciones musicales y las literarias, comentando de forma breve y sencilla el concepto de “intertextualidad”. Puesto que el cometido principal en este grupo iba a ser el estudio de la ópera para marionetas *El Retablo de Maese Pedro* de Manuel de Falla, basada en un capítulo de *El Quijote*, el fenómeno intertextual se ejemplificó a partir de otras composiciones musicales que también recrean la obra de Miguel de Cervantes. La figura del escritor, conocida por el alumnado a través de sus clases de Lengua castellana y literatura, fomentaba el intercambio de saberes entre las materias.

Con el fin de conseguir un primer acercamiento lo más actual y atractivo posible, se empezaron escuchando dos canciones del grupo de rock Mägo de Oz (1998). Pertenecientes a su álbum *La Leyenda de La Mancha*, se encuentran el tema

instrumental “En un lugar”, con un sonido propio de la época de don Quijote, y “El Templo del Adiós”, cuya letra referida a las aventuras de este ingenioso hidalgo tuvo que analizar el alumnado (anexo 2.2).

Como ejemplo clásico, también se escuchó la obra orquestal *Don Quijote* Op.35, de Richard Strauss (2007); aunque debido a la larga duración de esta, compuesta por una Introducción-Tema y diez variaciones, la profesora seleccionó, como representativa de su estructura temática global, la Introducción-Tema.

La estela que este personaje cervantino ha dejado se ha visto reflejada en numerosas producciones artísticas posteriores, siendo el campo musical uno de los más ricos en aventuras quijotescas. Por ello, se propuso al alumnado, como trabajo para casa, que buscara alguna más de estas composiciones con referentes intertextuales, observándose un ejemplo de la actividad en la figura IV.2.15. Se señalaron, entre otros, las siguientes piezas:

- Salvador Bacarisse: *Soneto a Dulcinea de El Toboso*, para soprano y arpa.
- Antón García Abril: *Canciones y danzas para Dulcinea*.
- Maurice Ravel: *Tres canciones de don Quijote a Dulcinea*.

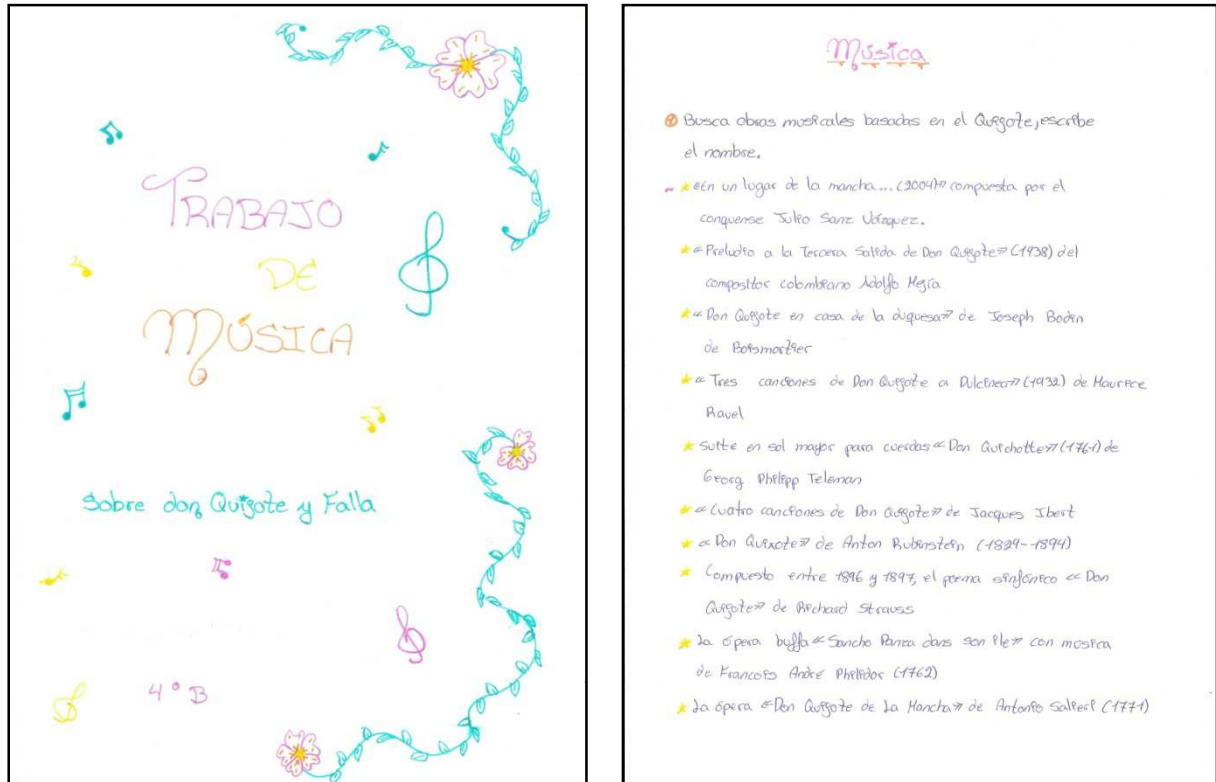


Figura IV.2.15. Ejemplo de actividad realizada por un alumno

B. FASE DE INTERVENCIÓN

B.1. Desarrollo de las actividades

Previamente al visionado de la ópera *El retablo de Maese Pedro* de Manuel de Falla (2006), el alumnado rellenó el primer apartado del cuestionario intertextual, referido a la “Anticipación”. A continuación, la profesora preparó a su público, realizando una introducción sobre la figura y obra de Manuel de Falla y exponiendo las principales características del género de la ópera.

El valor intertextual de la ópera recae, como se ha apuntado con anterioridad, en la clásica novela cervantina *Don Quijote de la Mancha*, concretamente en el capítulo XXVI de la segunda parte, titulado “Donde se prosigue la graciosa aventura del titerero, con otras cosas en verdad harto buenas” (Cervantes, 1970). Por ello, se realizó en el aula

su lectura, análisis y comentario, pudiendo el alumnado aplicar los conocimientos adquiridos en las clases de literatura. Se franquean así las barreras entre las asignaturas, intentando superar estas sesiones interdisciplinares la tradicional compartimentación.

Una vez que el grupo se encontró preparado, pudo disfrutar del visionado de la ópera en un acto, con una duración de 28 minutos. Fueron necesarias una serie de actividades sobre la estructura, el argumento y los personajes, que aseguraran la completa comprensión de la obra.

Con respecto a la estructura, se analizó la unión de texto, música y teatro, teniendo en cuenta los siguientes elementos configuradores de la acción:

- El narrador, según la forma musical del recitativo, va relatando la historia.
- El retablo de títeres representa los acontecimientos a continuación de cada descripción de los mismos por parte del narrador, sin texto ya y con acompañamiento de música. En la puesta en escena presentada ante los alumnos, grabada por la discográfica DECCA, aparecen desempeñando el mismo papel tanto los propios títeres como unos actores con máscaras disfrazados de estos títeres. De esta manera, se consigue una mayor realidad en los movimientos de las marionetas.
- Los diálogos entre Maese Pedro, el narrador y don Quijote.

El análisis del argumento se llevó a cabo según las secciones reflajadas a continuación:

- El pregón
- La sinfonía de Maese Pedro
- La corte de Carlo Magno
- Melisendra
- El suplicio del Moro
- Los Pirineos
- La fuga

- La persecución
- Final

El alumnado también tuvo que comentar la función y características de los personajes de la ópera:

- Maese Pedro
- Trujamán (el narrador)
- Don Quijote
- Los títeres
- Público

Tras estas actividades, el grupo de alumnos podía ya responder a las preguntas formuladas en el segundo apartado del cuestionario intertextual sobre la “Comprensión”.

Una mayor profundización en el estudio de *El retablo de Maese Pedro* fue desarrollada por medio de una serie de tareas de interpretación, interrelación literario-musical, desciframiento del sentido, comprensión de nuevos conceptos asociados a la obra y ejecución musical.

La profesora comentó los conceptos enfrentados de “realidad” y “ficción” a partir de algunas cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué lleva a don Quijote a luchar contra el retablo de títeres?
- ¿Cuántos públicos o tipo de espectadores contemplan esta obra?

Surgió entonces la necesidad de explicar el concepto de “metateatro”, la idea de una obra dramática dentro de otra, pues en esta ópera son relatadas dos historias: 1) La historia de don Quijote asistiendo a una representación de marionetas; 2) La historia representada ante don Quijote en el retablo, es decir, la historia del rescate de Melisendra por su marido don Gaiferos, siendo aquí el propio don Quijote parte del público.

Además, se dan una serie de diferencias entre el texto de Cervantes y el de Falla, que el alumnado debió resaltar. Se explicó que cuando un compositor o escritor decide recoger algún elemento de la tradición literaria o musical, este no es utilizado en su forma original, sino que es transformado, re-creado, al mismo tiempo que otros nuevos materiales son incorporados. Así, por ejemplo, en el texto cervantino, don Quijote se da cuenta de su confusión al haber destrozado el retablo y decide pagar a Maese Pedro los desperfectos ocasionados; sin embargo, la ópera de Falla concluye no siendo consciente don Quijote de su error.

A continuación, se llevó a cabo el análisis de la música, subrayando especialmente su función descriptiva o de apoyo al texto. Fueron comentados los siguientes ejemplos:

- Danza en la corte de Carlo Magno.
- La música de intensidad fuerte que suena cuando el moro besa a Melisendra, alertando al rey moro Marsilio de Sansueña.
- Las trompetas en la escena en que don Gaiferos se dirige a rescatar a su esposa Melisendra, doblando al personaje que aparece tocando una trompeta natural.
- La música lírica en la conversación entre Melisendra y don Gaiferos.
- El cambio de carácter en la escena de la lucha de don Quijote contra el retablo.

Con respecto a la orquestación de la ópera, Falla se inclinó por la utilización de una pequeña agrupación, en la que destaca, por su función, la percusión que subraya la acción de las marionetas. Se presentó también al alumnado el clave, instrumento antecesor del piano que utiliza Falla en su ópera (figura IV.2.16). Con la utilización del clave, Falla ha querido evocar musicalmente una época antigua.



Figura IV.2.16. Clave

La función del Trujamán es de vital importancia en la estructura de la ópera, ya que se encarga de realizar el pregón, presentando a los personajes y comentando el argumento. De modo similar, el alumnado tuvo que recitar alguna historia inventada o suceso real, imitando el inicio del Trujamán: “Esta es la verdadera historia”. En la ópera, únicamente son utilizadas tres notas (la, do y mi), siendo el ‘do’ la nota principal sobre la que recaen las partes importantes de la narración. Esta actividad se llevó a cabo en grupos de dos a cinco alumnos.

Después del pregón, Trujamán canta una melodía muy sencilla con los versos del Romance de Gaiferos y Melisendra. Se aprovechó entonces para explicar brevemente la forma poética del romance, compuesta por una serie indefinida de versos, teniendo rima asonante los versos pares y quedando sueltos los impares; se muestra un ejemplo de actividad acerca de la definición del romance en la figura IV.2.17. El alumnado tuvo que leer el romance en voz alta, de forma que advirtiera esta musicalidad interna originada por la rima de los versos pares (Santullano, *Romancero español*, 1946, pp. 104-105):

Asentado está Gaiferos
en el palacio real,
asentado al tablero
para las tablas jugar.
Los dados tiene en la mano,
que los quiere arrojar,
cuando entró por la sala
don Carlos el emperante.
Desde así jugar lo vido,
empezóle de mirar;
hablándole está hablando
palabras de gran pesar:
-Si así fuédeses, Gaiferos,
para las armas tomar
como sois para los dados
y para las tablas jugar,
vuestra esposa tienen moros,
iríadesla a buscar;
pésame a mí por ello,
porque es mi hija carnal.
De muchos fué demandada
y a nadie quiso tomar;
pues con vos casó por amores,
amores la hayan de sacar;
si con otro fuera casada,
no estuviera en cautividad-. [...]

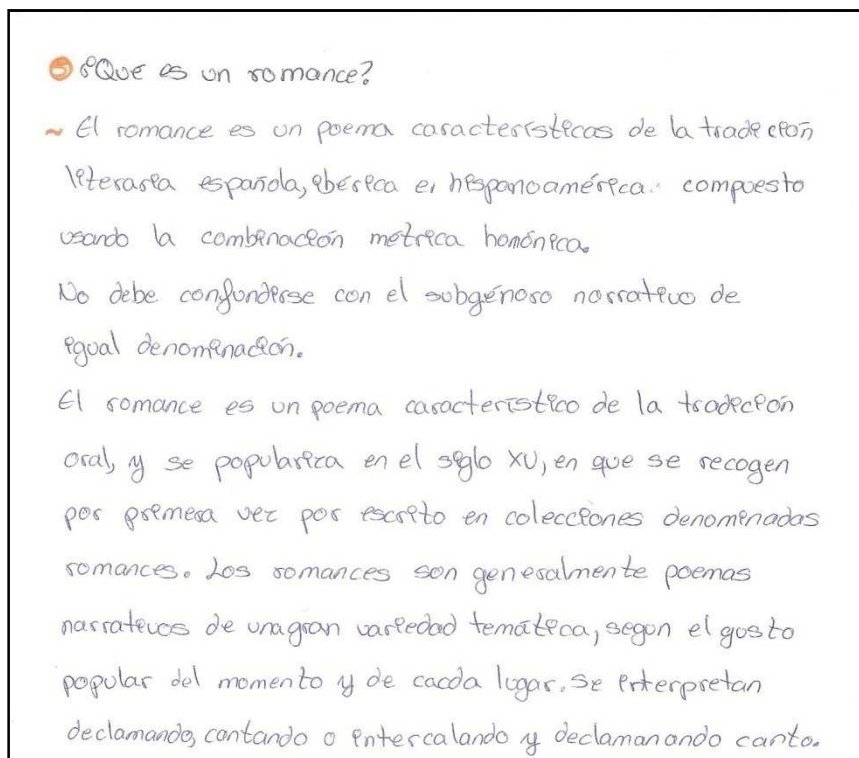


Figura IV.2.17. Ejemplo de actividad realizada por un alumno

A continuación, los alumnos interpretaron con las flautas y el pandero la melodía cantada por Trujamán (figura IV.2.18). Se siguió el esquema formal de rondó, según las siguientes indicaciones:

A: canción y acompañamiento instrumental

B: recitado del romance

A: canción y acompañamiento instrumental

C: continuación del recitado del romance

A: canción y acompañamiento instrumental



"Ju - gan-do es-tá a las ta - blas don Gay - fe - ros, —
— que ya de Me - li - sen-dra se ha ol - vi - da - do_

Figura IV.2.18. Sección A del rondó

Además, como complemento a la actividad del romance, se escuchó la audición del “Romance de Don Gayferos” en la interpretación del grupo Orphénica Lyra con instrumentos de época. Dicha audición está recogida en el disco compacto titulado *Música en el Quijote* (2005).

Por otra parte, son frecuentes los pasajes de *El Quijote* con referencias a instrumentos musicales, por lo que se leyeron algunos de ellos:

Fuese llegando a la venta que a él le parecía castillo, y a poco trecho de ella detuvo las riendas a Rocinante, esperando que algún enano se pusiese entre las almenas a dar señal con alguna trompeta de que llegaba caballero al castillo. Pero como vio que se tardaban y que Rocinante se daba prisa por llegar a la caballeriza, se llegó a la puerta de la venta, y vio a las dos distraídas mozas que

allí estaban, que a él le parecieron dos hermosas doncellas o dos graciosas damas que delante de la puerta del castillo se estaban solazando. En esto sucedió acaso que un porquero que andaba recogiendo de unos rastrojos una manada de puercos (que, sin perdón, así se llaman) tocó un cuerno, a cuya señal ellos se recogen, y al instante se le representó a don Quijote lo que deseaba, que era que algún enano hacía señal de su venida (Cervantes, 1970, pp. 23-24).

Estando en esto, llagó acaso a la venta un castrador de puercos, y así como llegó, sonó su silbato de cañas cuatro o cinco veces, con lo cual acabó de confirmar don Quijote que estaba en algún famoso castillo, y que le servían con música (Cervantes, 1970, pp. 26).

Tras haber trabajado el tema de la intertextualidad músico-literaria en la ópera de Falla, se trató de ampliar el concepto al alumnado, mostrando también como *El Quijote* ha ejercido su influencia en numerosas producciones artísticas, no solo musicales. En este sentido, el ballet realizó importantes adaptaciones del tema quijotesco, centrando su argumento la mayoría de las coreografías en el capítulo que refiere las bodas de Camacho, en el que diversas danzas amenizan la fiesta. En clase se visionó el ballet *Don Quijote* coreografiado por Mikhail Baryshnikov (1983) con música de Ludwig Minkus. En él se muestra una España colorista y pintoresca, con gitanos, toreros y otros elementos añadidos al texto de Cervantes.

En la pintura, los artistas aportaron su visión personal de las escenas y paisajes cervantinos. Obras pictóricas de Francisco de Goya, Salvador Dalí, Gustavo Doré, Miguel Jadraque, Álvaro Reja y Pablo Picasso (figura IV.2.19) pudieron admirar también los alumnos.



Figura IV.2.19. *Don Quijote* de Pablo Picasso

Una vez que el alumno comprobó las relaciones entre las artes a partir del personaje cervantino, la profesora concluyó esta fase con una segunda obra de inspiración literaria de Manuel de Falla: *El sombrero de tres picos* (1999), ópera basada en la novela homónima de Pedro Antonio de Alarcón. Se escucharon, por tanto, algunos números de la mencionada ópera.

En el anexo 3.2, se muestran algunos de los trabajos que los alumnos de este grupo realizaron, los cuales recogen las actividades desarrolladas a lo largo de la aplicación del modelo didáctico interdisciplinar.

Finalmente, el alumnado realizó los últimos apartados del cuestionario intertextual: “Interpretación y relaciones intertextuales” y “Actividades”.

B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual

ANTICIPACIÓN

Antes de realizar el visionado de la ópera de Falla, contesta a las siguientes preguntas:

1. A partir del título (El retablo de Maese Pedro), ¿de qué crees que va a tratar?

- Trata de una obra de teatro (5).
- De una obra de teatro de marionetas de un señor llamado Pedro (5).
- De la vida de Maese Pedro.
- Del retablo de un hombre (3).
- No lo sé (5).

2. A partir del nombre del compositor (Falla), ¿sabes a qué estilo de música te enfrentas?

- Pertenece al estilo musical del siglo XX (4).
- Al estilo clásico (7).
- No (8).

3. A partir del género (ópera), ¿sabes qué características va a tener la obra musical?

- Es una obra de teatro cantada (8).
- Es una obra teatral cantada, en la que se visten de época. Ejemplo: Orfeo de Monteverdi.
- Está formada por arias, coros, introducción orquestal (2).
- En ella se escuchan diferentes tipos de voces (2).
- No (6).

COMPRENSIÓN

4. Señala algunos momentos en los que te diste cuenta de que no estabas comprendiendo la obra adecuadamente.

- Cuando recitaba el Trujamán (12).
- En algunos momentos en los que recitaba el Trujamán y a la vez entraba la orquesta (4).
- Cuando don Quijote se pone a cantar (6).
- No entendí por qué don Quijote destruía las marionetas (3).

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

- Consultar el capítulo de Cervantes (12).
- Ver la obra una segunda vez (3).
- Poner mayor atención.
- Gracias a los comentarios de los compañeros (4).
- Preguntar a la profesora (5).

Debido a que algunos de los alumnos ofrecen más de una respuesta, el número total de comentarios, señalados entre paréntesis, no coincide con el conjunto de alumnos del grupo.

INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERTEXTUALES

5. ¿Crees que la lectura del texto de Cervantes te ha ayudado a interpretar la ópera de Falla? ¿Por qué?

- Sí, porque leyendo el texto se comprende mejor la ópera (9).
- Sí, porque al leer el capítulo de Cervantes, puedes comprender mejor el contenido de la letra cantada y la obra musical en general (3).
- Sí, porque había personajes a los que no se les entendía bien al cantar (4).
- No, porque no entendí el texto (3).

6. ¿Conocías la obra de Cervantes? ¿Qué has aprendido que no supieras con respecto a la figura del escritor Cervantes y su obra *Don Quijote de la Mancha*?

- Sí la conocía. Casi todo lo visto en clase era nuevo para mí (4).
- Conozco el libro de *El Quijote*, pero no lo he leído entero. He aprendido la relación con la música.
- Sí. No conocía la historia del Retablo (6).
- Sí. Nada, porque ya lo sabía de clase de Literatura (5).
- Sí. He aprendido que una fantasía se puede convertir en realidad o interpretar como realidad.
- No. Todo lo he aprendido nuevo, porque nunca había leído esta obra (2).

7. ¿Te ha sorprendido que la obra de Cervantes haya sido recreada en todo tipo de música: clásica y moderna (Mägo de Oz)? Comenta tu respuesta.

- Sí, porque la obra de Cervantes es antigua y la música de Mägo de Oz es moderna (7).
- Sí, la verdad es que es impresionante que una obra tan antigua siga tan moderna.
- Sí, es muy interesante ver una obra conocida desarrollada en tantos aspectos (2).
- No, porque es una obra muy famosa, un clásico (6).
- No, porque hay más canciones basadas en otras historias (3).

8. ¿Conocías la existencia de obras musicales basadas en obras de la literatura? ¿Por qué crees que los compositores utilizan en ocasiones las creaciones literarias?

- Sí. Para que el público entienda la obra (8).
- Sí. Para expresar mejor la historia.
- Sí. Porque les sirve de inspiración (2).
- Sí. Porque así complementa la obra.
- No. Porque quieren mostrar cosas distintas (3).

- No. Porque hay gente que no suele leer y con la música puede conocer las obras literarias.

Tres alumnos no contestan.

9. ¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?

- Sí, porque ayudan a conocer las obras (5).
- Sí, es algo diferente (11).
- No, me aburren un poco (3).

ACTIVIDADES

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

- La composición de la obra musical con los compañeros (4).
- Los ensayos de las piezas interpretadas (3).
- El vídeo de la ópera (5).
- La canción de “El Templo del Adiós” de Mägo de Oz (5).
- El ballet de Don Quijote (2).

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

- Escuchar las audiciones (2).
- La realización de la composición musical (4).
- La actividad de inventar una historia cantándola, porque nos hemos convertido en el Trujamán (2).
- Cuando hemos visto la obra de Falla (9).
- El ballet de Don Quijote, porque me ha parecido muy bonito (2).

12. ¿Cuál ha sido el momento en el que más te has implicado? ¿Por qué?

- En todos por igual (3).
- Siempre (2).
- Al crear la obra musical (7).
- Al escuchar las audiciones (5).
- Cuando hemos visto el ballet (2).

13. ¿Cuál ha sido el momento en el que menos te has implicado? ¿Por qué?

- Ninguno (7).
 - En algún momento me encontré cansado, pero siempre ha habido algo que me ha llamado la atención.
 - Leyendo el capítulo de *El Quijote*, porque no entendía nada (4).
 - En algún ejercicio que era un poco aburrido (3).
- Cuatro alumnos no contestan.

14. ¿Qué crees que has aportado a la clase?

- Mi trabajo (3).
- Ideas, creatividad (9).
- Alegría.
- He hecho la instrumentación de la composición.
- No he aportado mucho (5).

15. ¿Qué te ha aportado la clase a ti?

- Creatividad (2).
 - Interés y motivación (3).
 - Sus opiniones (6).
 - Nada (3).
- Cinco alumnos no contestan.

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

- Para saber más cosas de literatura y comprender mejor las obras literarias (6).
- Para saber cómo se utiliza la literatura en una obra musical (3).
- Para trabajar en grupo con los compañeros.
- Para que de alguna manera aprendamos más sobre la música clásica.
- Para tener más cultura musical (3).
- Para realizar un tipo de trabajo distinto al de siempre (5).

Análisis del cuestionario

El apartado del cuestionario intertextual correspondiente a la anticipación va referido al título, compositor y género de la obra. En primer lugar, los alumnos se aventuran a relacionar la historia con una obra de teatro, especificando algunos de ellos “teatro de marionetas”. No es difícil realizar tal aproximación, pues ya desde el propio título se ofrece la palabra clave de “retablo”. Otros añaden como figura principal a Maese Pedro, también referido en el título.

En cuanto al estilo, cuatro alumnos sitúan correctamente a Manuel de Falla en el siglo XX, lo que indica que la figura del compositor no es desconocida para ellos. Sin embargo, siete alumnos no precisan tanto, indicando tan solo que se trata de música clásica, y el resto señala no saber a qué estilo de música pertenece.

Por otra parte, las características del género de la ópera son comentadas por el grupo con una mayor exactitud, aportando algunos incluso detalles y ejemplos del mismo: “Es una obra teatral cantada, en la que se visten de época. Ejemplo: Orfeo de Monteverdi”, “Está formada por arias, coros, introducción orquestal”, “En ella se escuchan diferentes tipos de voces”. Seis alumnos, no obstante, apuntan no saber nada acerca del género.

En la segunda sección del cuestionario, se pretende detectar aquellos momentos de mayor dificultad en la comprensión de la ópera de Falla, así como las soluciones que los alumnos adoptaron para su total comprensión final. El recitado del Trujamán es el elemento teatral destacado básicamente por todo el grupo; otros añaden la intervención cantada de don Quijote y la destrucción de las marionetas por parte de este. La mayoría de los alumnos acudieron al capítulo de Cervantes que trataba la historia del retablo con el fin de comprender algunos hechos relatados en la obra musical de Falla; el texto literario permite ser leído al ritmo requerido por el alumno, diferente al ritmo más rápido de la ópera impuesto por el fraseo musical. También indican que el hecho de volver a ver la obra, poner más atención en la misma, escuchar los comentarios de otros compañeros y preguntar a la profesora sirvieron para resolver toda duda que tuvieran acerca del sentido del retablo de marionetas de Falla.

El tercer apartado sobre la interpretación y las relaciones intertextuales centra su primera cuestión en la posible ayuda que haya podido suponer la lectura del capítulo de Cervantes para la interpretación de la ópera de Falla. En este sentido, en consonancia con lo ya comentado al tratar la comprensión, dieciséis alumnos afirman la importancia del texto: “Sí, porque leyendo el texto se comprende mejor la ópera”, “Sí, porque al leer el capítulo de Cervantes, puedes comprender mejor el contenido de la letra cantada y la obra musical en general”, “Sí, porque había personajes a los que no se les entendía bien al cantar”. Solo tres alumnos responden negativamente, ya que no llegaron a comprender el texto literario.

Los alumnos del grupo, excepto dos, conocían la novela de Cervantes. Sin embargo, las actividades realizadas en la fase de intervención enfocaron al personaje cervantino y su relación con la música desde una óptica no contemplada hasta este momento por los alumnos. Con respecto a la recreación musical de *El Quijote*, tanto en las versiones clásicas como en las modernas analizadas, esta no sorprendió a todo el alumnado de igual forma. Algunos comentan que quedaron admirados en determinados casos al descubrir la fusión: “Sí, porque la obra de Cervantes es antigua y la música de Mägo de Oz es moderna”, “Sí, la verdad es que es impresionante que una obra tan antigua siga tan moderna”, “Sí, es muy interesante ver una obra conocida desarrollada

en tantos aspectos”. Por otra parte, la conexión literario-musical o musicalización de Cervantes no sorprende a nueve de los alumnos pues opinan que “es una obra muy famosa, un clásico”, y “hay más canciones basadas en otras historias”.

La existencia de obras musicales basadas en obras de la literatura no es desconocida para la mayoría de los alumnos, pues así lo indican doce de los diecinueve. Entre los motivos que opina el grupo por los cuales los compositores se servirían de estos recursos literarios, se citan los siguientes: “Para que el público entienda la obra”, “Para expresar mejor la historia”, “Porque les sirve de inspiración”, “Porque así complementa la obra”, “Porque quieren mostrar cosas distintas”, “Porque hay gente que no suele leer y con la música puede conocer las obras literarias”.

Según lo contestado en la novena cuestión, este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales ha permitido el disfrute y motivación de los alumnos, porque suponen un enfoque diferente al trabajado habitualmente en la asignatura de Música.

La última parte del cuestionario acerca de las actividades realizadas pone de manifiesto las tareas que más recuerdan, que más les han gustado y en las que más o menos se han implicado. La composición colectiva de una obra musical, los ensayos de las piezas interpretadas, el visionado de la ópera y el ballet, la audición de las obras, especialmente las interpretadas por Mägo de Oz, son las actividades mencionadas por el grupo. Se deben destacar los siete alumnos que señalan que no se han implicado menos en ningún momento, al igual que los cuatro alumnos que no contestan, manifestando así su implicación a lo largo de la investigación. Otros siete apuntan que la lectura del capítulo cervantino, así como la realización de algún ejercicio les resultó difícil y aburrido, no implicándose lo necesario.

El intercambio de opiniones, la creatividad, la alegría, la motivación y el interés son las ideas reflejadas por los alumnos en cuanto a las aportaciones que han ofrecido y recibido. Finalmente, la utilidad de este tipo de actividades es reflejada en los siguientes comentarios: “Para saber más cosas de literatura y comprender mejor las obras

literarias”, “Para saber cómo se utiliza la literatura en una obra musical”, “Para trabajar en grupo con los compañeros”, “Para que de alguna manera aprendamos más sobre la música clásica”, “Para tener más cultura musical”, “Para realizar un tipo de trabajo distinto al de siempre”.

C. FASE DE INTERPRETACIÓN

C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista final para el profesor

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. Una vez que has llevado a cabo la investigación, ¿se entiende el interés de esta metodología de investigación-acción sobre las relaciones intertextuales literarias y musicales?						X
2. ¿Crees conveniente continuar con esta metodología en el desarrollo futuro de tus clases?				X		
3. ¿Ha tenido repercusiones positivas en la enseñanza de la música la investigación realizada?					X	
4. ¿Se ha involucrado, motivadoramente, el alumnado en el proyecto?					X	
5. ¿Consideras que este análisis comparativo con la literatura favorece el gusto por la audición musical?						X
6. ¿Crees que la metodología interdisciplinar fomenta la implicación del alumnado con la asignatura?					X	
7. Teniendo en cuenta el currículo, ¿crees que se podría articular un enfoque comparativo en la educación musical?			X			

8. Comenta, a continuación, todo aquello que necesites ampliar o explicar de las cuestiones formuladas anteriormente, así como los aspectos que quieras destacar de la metodología aplicada en esta investigación.

“La metodología es muy interesante y atractiva para los alumnos pero la asignatura dispone de pocas horas semanales para desarrollar de forma continuada este enfoque a lo largo del curso”.

Tabla IV.2.3. Resultados del cuestionario final para el profesor

Análisis conjunto del cuestionario y la entrevista

El análisis del cuestionario se completa con la entrevista final, que aporta datos complementarios y explicativos a las respuestas escritas. La profesora confirma que entiende el interés de la metodología, que aplica en el aula un modelo de innovación didáctica con el fin de averiguar la eficacia de la interdisciplinariedad literario-musical en la educación musical.

La segunda cuestión acerca del desarrollo futuro del modelo en sus clases es valorada con tres. No obstante, esta pregunta, relacionada con la séptima y octava del cuestionario se detalla más adelante, al final de este análisis.

El enfoque comparativo literario-musical ha tenido repercusiones positivas en la enseñanza de la música, ya que el alumnado ha podido comprender de forma significativa el sentido de la ópera tras la lectura del capítulo de *El Quijote*, según apunta la profesora. Igualmente, durante el desarrollo de las actividades el alumno se involucró de forma motivadora. La docente comenta al respecto que las composiciones realizadas imitando a Trujamán, así como los trabajos presentados, dan cuenta de la esmerada dedicación y del entusiasmo con que han sido llevados a cabo.

La profesora considera que el modelo didáctico favorece el gusto por la audición musical, valorando con cinco esta cuestión, y que, tras comprobar la motivación alcanzada con algunas de las tareas, el modelo didáctico repercutiría en la afición a la audición clásica. La implicación del grupo con la asignatura se puntúa con cuatro, señalando la profesora que la audición de las canciones del grupo Mägo de Oz, pertenecientes al álbum *La leyenda de La Mancha*, como actividad introductoria, estimularon a los alumnos hacia el visionado de la ópera con temática cervantina.

La profesora termina el cuestionario puntuando únicamente con el valor dos la pregunta relativa a la inclusión en la educación musical del modelo didáctico interdisciplinar. Además, en la octava pregunta añade el siguiente comentario: “La metodología es muy interesante y atractiva para los alumnos pero la asignatura dispone de pocas horas semanales para desarrollar de forma continuada este enfoque a lo largo del curso”. Por ello, en la entrevista con ella, se insiste en aclarar este asunto, buscando una explicación más amplia y justificada, puesto que las anteriores respuestas acerca de la afición auditiva de los alumnos, la implicación de estos, el planteamiento motivador del enfoque y las repercusiones en la enseñanza musical habían sido valoradas satisfactoriamente con cuatro y cinco. En el cuestionario inicial, incluso, había constatado con cuatro el aprovechamiento en sus clases de la riqueza cultural de las obras literarias.

Finalmente, la profesora argumenta que el modelo didáctico le resulta muy interesante, pero que únicamente encuentra útil su uso cuando se ven implicados contenidos literarios en el estudio de las obras musicales. En este sentido, explicamos a la docente que, efectivamente, se trata de aplicar la interdisciplinariedad solo en aquellas situaciones educativas que requieran un análisis o estudio conjunto de las diferentes artes, persiguiéndose un enfoque integrador de los conocimientos del alumnado, pues no siempre se puede recurrir al elemento literario en el desarrollo de la programación del curso. Queda resuelta así la aparente contradicción en las respuestas del cuestionario, confirmando y corroborando ahora la profesora que sí resultaría adecuado desarrollar este modelo en la educación musical.

C.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado

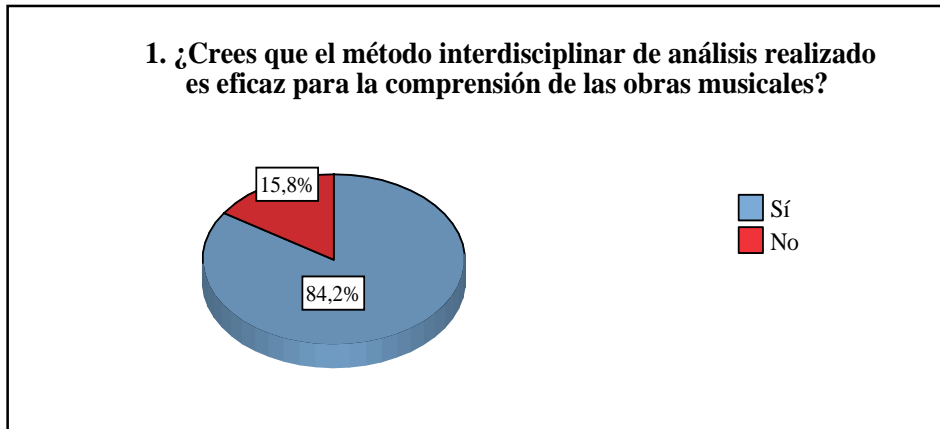


Figura IV.2.20. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°1 del cuestionario final para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Porque la literatura ayuda a entender la música (11).
- Porque es mucho más interesante así (2).
- Porque aprendemos más.
- Porque los trabajos que hemos hecho nos han ayudado a comprender mejor la obra (2).

“No”

- Porque la música es música y la literatura es literatura.
- Porque te lías más (2).

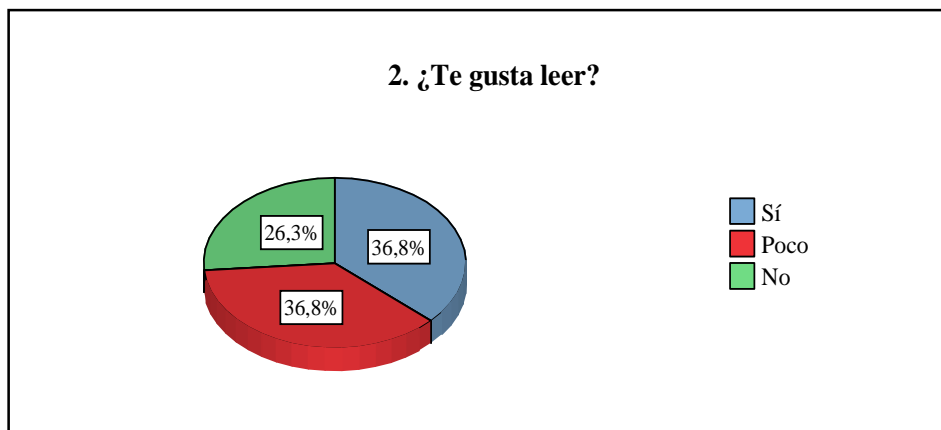


Figura IV.2.21. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº2 del cuestionario final para el alumnado

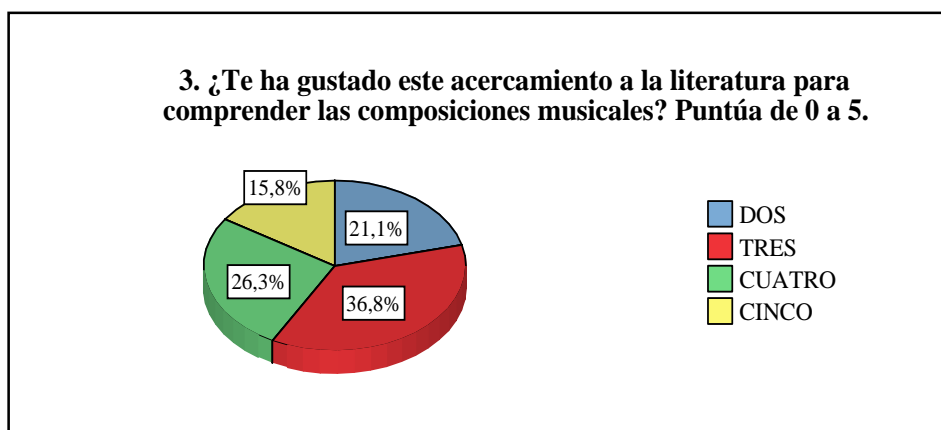


Figura IV.2.22. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº3 del cuestionario final para el alumnado

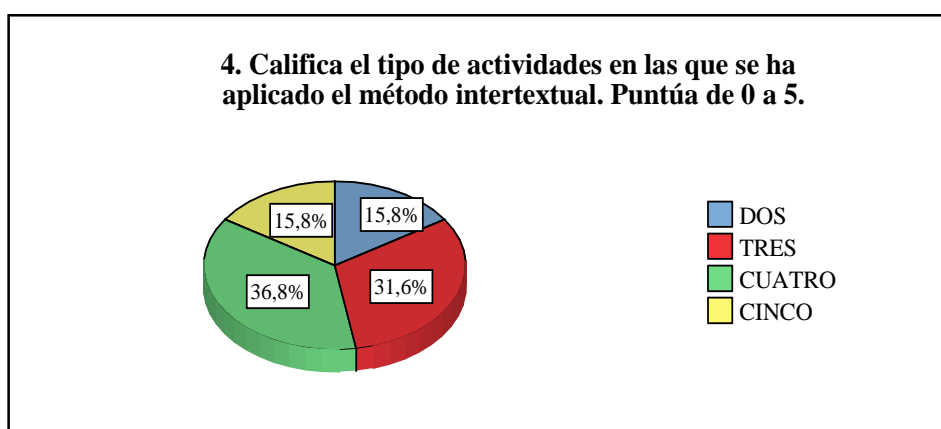


Figura IV.2.23. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº4 del cuestionario final para el alumnado

5. Comenta los aspectos positivos y negativos del método intertextual presentado, indicando propuestas de mejora en los casos que consideres necesario.

Aspectos positivos

- Te ayuda a entender mejor las obras musicales (7).
- Aprendes sobre el compositor (2).
- Se comprende tanto la música como el texto de una manera más adecuada.
- La música te ayuda a comprender una obra literaria.
- La mayor comprensión de obras literarias a través de la música.
- Hemos aprendido cosas nuevas sobre música y literatura a la vez (3).
- Me ha resultado muy ameno y entretenido (3).
- Son actividades muy interesantes.

Aspectos negativos

- Es un poco aburrido (2).
- A veces la música tapa o difumina el sentido del texto.

Dieciséis alumnos no señalan aspectos negativos.

Propuestas de mejora

- Que haya todavía más audiciones (3).
- Hacer algo más llamativo para atraer más nuestra atención (2).

Catorce alumnos no señalan propuestas de mejora.

6. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

- Porque así puedes desarrollar más tu sentido auditivo.
- Porque así se puede comprender mejor la música (11).
- Porque al escuchar las obras puedes entender mejor a sus autores (3).
- Porque algunas me relajan, otras me divierten y otras me sorprenden.
- Porque escuchar la música es más ameno que leerla en partitura (2).
- No creo que sea importante.

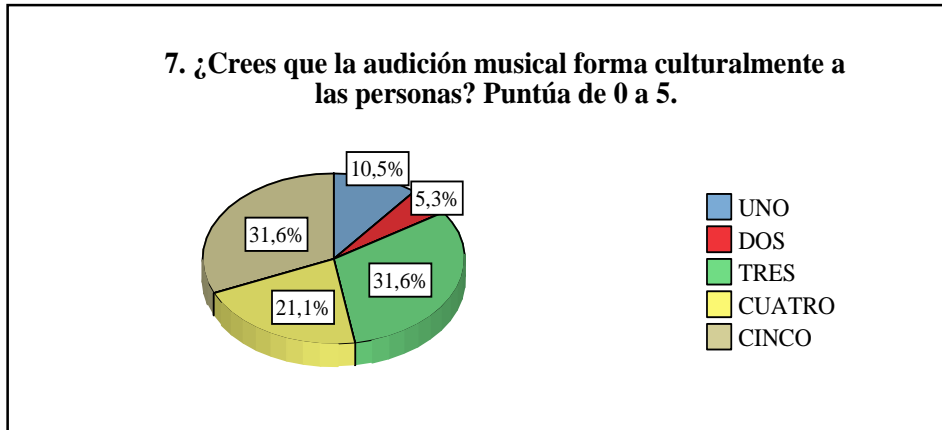


Figura IV.2.24. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº7 del cuestionario final para el alumnado

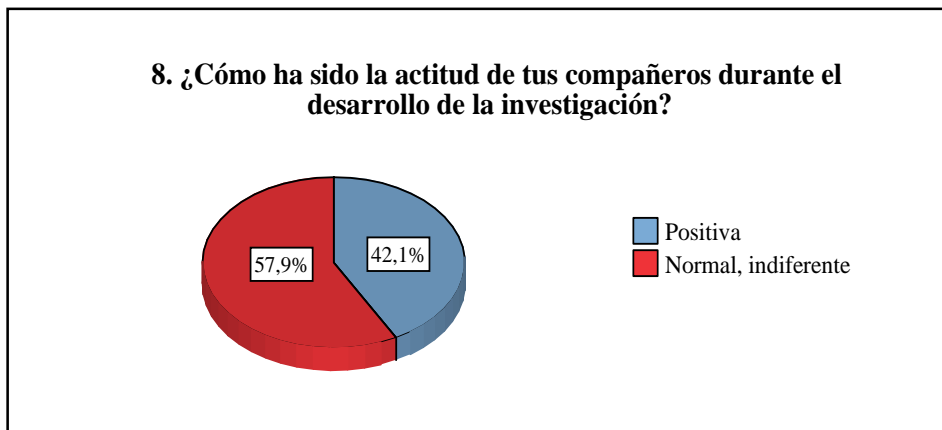


Figura IV.2.25. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº8 del cuestionario final para el alumnado

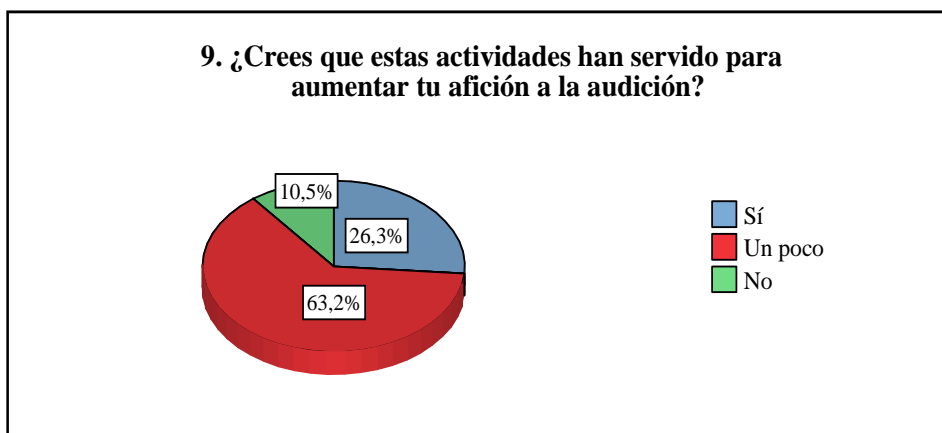


Figura IV.2.26. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº9 del cuestionario final para el alumnado

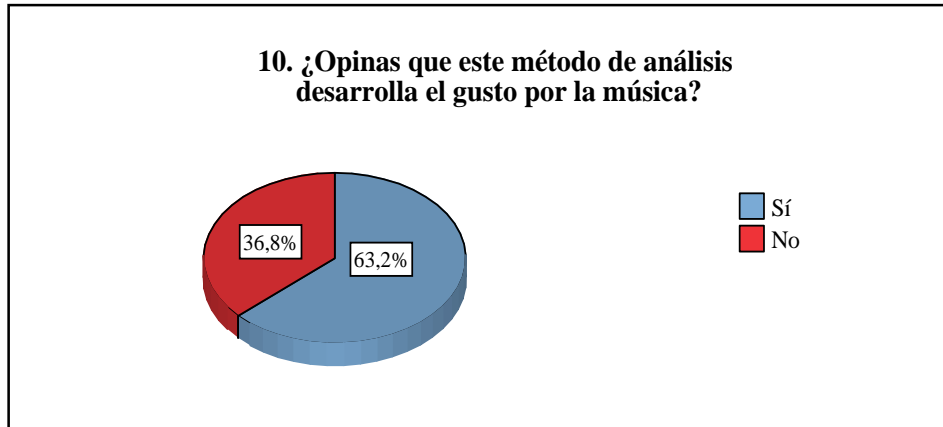


Figura IV.2.27. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°10 del cuestionario final para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Porque podemos conocer mejor las obras (7).
- Así se aprende a escuchar, a saber más de la música y a comprender mejor el sentido de la obra.
- Porque es un método muy ameno (3).
- Antes no entendía la música clásica y me ha ayudado a entenderla.

“No”

- Ya me gustaba la música y estas actividades no han servido para hacer que me guste más (3).
- Porque cada uno tiene sus gustos musicales y este método no influye en nuestros gustos personales (2).

Dos alumnos no contestan.

Análisis del cuestionario

En la primera pregunta se comprueba que el 84,2% del alumnado opina que el método interdisciplinar realizado en la fase de intervención es eficaz para la comprensión de las obras musicales (figura IV.2.20). A continuación, se citan algunas

de las razones que expone: “Porque la literatura ayuda a entender la música”, “Porque es mucho más interesante así”, “Porque aprendemos más”, “Porque los trabajos que hemos hecho nos han ayudado a comprender mejor la obra”. Solo tres contestan de forma negativa, argumentando que se trata de dos lenguajes diferentes que no deberían unirse (“la música es música y la literatura es literatura”) y que este método les resulta complicado.

La lectura se encuentra tan solo entre las preferencias del 36,8% del grupo, señalando otro porcentaje igual de 36,8% “Poco” y un 26,3%, “No” (figura IV.2.21). Aun así, esta pregunta, ya formulada en el cuestionario inicial, mejora tímidamente los resultados anteriores, por lo que la nueva perspectiva de estudio de la literatura en la asignatura de Música, a través de ejemplos literarios actualizados y recreados musicalmente, ha influido en la opinión del alumnado.

La conexión literario-musical y el tipo de actividades realizadas son puntuadas por la mayoría de los alumnos en las preguntas tercera y cuarta con los valores de tres y cuatro. Los valores mínimos de cero y uno no son utilizados para puntuar ninguna de las dos cuestiones, por lo que no se observan resultados negativos hacia el modelo didáctico interdisciplinar (figura IV.2.22 y figura IV.2.23).

Los aspectos positivos del método son señalados en los siguientes términos por los alumnos: “Te ayuda a entender mejor las obras musicales”, “Aprendes sobre el compositor”, “Se comprende tanto la música como el texto de una manera más adecuada”, “La música te ayuda a comprender una obra literaria”, “La mayor comprensión de obras literarias a través de la música”, “Hemos aprendido cosas nuevas sobre música y literatura a la vez”, “Me ha resultado muy ameno y entretenido”, “Son actividades muy interesantes”. Por otra parte, dieciséis y catorce alumnos no comentan, respectivamente, aspectos negativos ni propuestas de mejora, siendo esto indicativo de la conformidad y aceptación del método por el grupo, tal y como ha sido aplicado en las sesiones de clase.

Según el alumnado, la audición de obras musicales es importante “Porque así puedes desarrollar más tu sentido auditivo”, “Porque así se puede comprender mejor la música”, “Porque al escuchar las obras puedes entender mejor a sus autores”, “Porque algunas me relajan, otras me divierten y otras me sorprenden”, “Porque escuchar la música es más ameno que leerla en partitura”. El grupo opina también que la audición musical forma culturalmente a las personas, pues la mayoría valora con tres (31,6%), cuatro (21,1%) y cinco (31,6%) esta cuestión (figura IV.2.24).

La actitud del grupo durante el desarrollo de la investigación ha sido normal para el 57,9% y positiva para el 42,1%. Las opciones extremas de “Muy positiva” y “Negativa”, al no haber sido escogidas por ningún alumno, no aparecen representadas en el gráfico del sector (figura IV.2.25).

Según el 26,3% del alumnado, las actividades han servido para aumentar la afición a la audición, mientras que el 63,2% opina que solo “Un poco” y el 10,5% contesta negativamente (figura IV.2.26). Finalmente, este método interdisciplinar desarrolla el gusto por la música, pues así es afirmado por el 63,2% del alumnado frente al 36,8% (figura IV.2.27), con las siguientes palabras: “Porque podemos conocer mejor las obras”, “Así se aprende a escuchar, a saber más de la música y a comprender mejor el sentido de la obra”, “Porque es un método muy ameno”, “Antes no entendía la música clásica y me ha ayudado a entenderla”.

C.3. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis

Una vez terminada la acción y recogidos, sistematizados y comentados los resultados, es el momento de comprobar la consecución del objetivo general a partir del análisis de cada uno de los objetivos específicos que lo articulan. A continuación, con la finalidad de verificar la eficacia y validez del modelo didáctico interdisciplinar en el grupo, se van comentando estos objetivos.

1. *Aplicar estrategias que desarrollen y potencien la afición a la audición de obras musicales clásicas, por su incidencia y directa contribución en la adquisición del conjunto de habilidades requeridas para una completa y significativa formación del alumnado.*

La desmotivación auditiva de obras clásicas viene provocada, generalmente, por la incompreensión de su lenguaje, así como por la desvinculación de su contenido expresivo con los intereses y preocupaciones de los alumnos. Por ello, la afición a la audición de obras musicales clásicas se desarrolló a partir de estrategias que favorecieran la comprensión de la composición y que, por tanto, incitaran al grupo hacia la audición atenta de la ópera de Falla escogida para la fase de intervención.

Previamente al visionado de la ópera para marionetas *El retablo de Maese Pedro* de Falla, se leyó el capítulo de *Don Quijote de la Mancha* en el que se basó Falla al componer su obra. Concretamente, se realizó en clase una lectura detenida del capítulo XXVI de la segunda parte, titulado “Donde se prosigue la graciosa aventura del titerero, con otras cosas en verdad harto buenas”. De esta forma, quedó salvado cualquier problema de estructura e interpretación del texto cantado o recitado por los personajes, ya que el capítulo cervantino ofrecía la mayoría de las claves que el texto operístico iba a utilizar. Los alumnos, por tanto, pudieron acceder cómodamente al desarrollo de los acontecimientos musicales, mostrándose completamente receptivos en el proceso de escucha.

Tras la intervención literario-musical en el aula, los propios alumnos, al evaluar en el cuestionario final el modelo didáctico, ofrecieron su particular visión acerca del grado de cumplimiento de este objetivo. En cuanto a la novena pregunta (“¿Crees que estas actividades han servido para aumentar tu afición a la audición?”), la mayoría del grupo, representado en el 63,2%, contesta que las actividades han influido en su afición auditiva, aunque escogiendo la opción

intermedia que matiza “Un poco”. Solo el 26,3% confirma rotundamente el éxito del enfoque interdisciplinar, siendo negado por el 10,5%.

La décima cuestión, que trata de examinar si el método intertextual desarrolla el gusto por la música, es contestada afirmativamente por el 63,2% del alumnado. Los motivos que ofrecieron al respecto resaltan la mayor comprensión de la obra junto con la motivación del aprendizaje: “Porque podemos conocer mejor las obras”, “Así se aprende a escuchar, a saber más de la música y a comprender mejor el sentido de la obra”, “Porque es un método muy ameno”, “Antes no entendía la música clásica y me ha ayudado a entenderla”.

Por último, desde la perspectiva de la profesora, este primer objetivo específico queda conseguido, ya que ha confirmado que el modelo didáctico interdisciplinar favorece el gusto por la audición musical, al valorar con cinco la pregunta quinta de su cuestionario final. Asimismo, en las entrevistas realizadas, la profesora comentó la atención e implicación del grupo al ver la ópera y realizar este tipo de actividades, indicando que repercutiría en la afición a la audición musical clásica de los alumnos.

2. *Contribuir al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias de estudio que integran los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música.*

La novela *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes, contenido de la asignatura de Lengua castellana y literatura en la Educación Secundaria Obligatoria, es tratada en la materia de Música, con el fin de completar el significado de la ópera de Falla. Los alumnos pudieron trabajar la literatura y la música de manera conjunta, franqueando los límites curriculares de las asignaturas. Por tanto, las actividades planteadas en el marco del modelo didáctico interdisciplinar con este grupo, según dicta este segundo objetivo, han contribuido al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada.

3. *Diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza, que permita alcanzar los conocimientos musicales a partir de los intereses del alumnado.*

La motivación es uno de los factores más importantes en la aplicación del modelo didáctico interdisciplinar, puesto que los logros pretendidos con él dependen en gran medida del enfoque y el tipo de recursos estimuladores con los que sea presentado. Por ello, en el cuestionario inicial se recogió primeramente toda la información relativa a los gustos y preferencias musicales de los alumnos: “¿Cuál es el tipo de música que prefieres?” (segunda cuestión), “¿Cuál es tu compositor, intérprete o grupo favorito?” (tercera cuestión), “¿Te gusta la música clásica?” (séptima cuestión), “¿Cómo debe ser la música para que atraiga tu interés y decidas escuchar frecuentemente ese tipo de música?” (decimoséptima cuestión).

Se comprueba tras analizar las respuestas que la música que interesa al alumnado es un tipo de música actual y comercial, más que la música clásica. En la pregunta séptima, el 63,2% señala que le gusta “Un poco” la música clásica, solo el 15,8% indica “Sí” y el 21,1%, “No”. Por este motivo, era necesario comenzar la aplicación del modelo didáctico situando la novela cervantina, ingrediente fundamental de la principal composición de estudio de la fase de intervención, en un terreno más cercano al alumnado. La audición de dos canciones del grupo Mägo de Oz, pertenecientes a su álbum *La Leyenda de La Mancha*, consiguieron actualizar la obra de Cervantes, así como estimular al alumnado hacia el desarrollo interdisciplinar literario-musical.

Ocho alumnos realizaron algunos comentarios acerca de esta recreación en la pregunta séptima del cuestionario intertextual (“¿Te ha sorprendido que la obra de Cervantes haya sido recreada en todo tipo de música: clásica y moderna (Mägo de Oz)?”) que dieron cuenta de la relación entre la motivación y la sorpresa positiva: “Sí, porque la obra de Cervantes es antigua y la música de Mägo de Oz es moderna” y “Sí, la verdad es que es impresionante que una obra tan antigua siga tan moderna”.

Por otra parte, la mayoría del alumnado ya había confirmado en la pregunta dieciséis del cuestionario inicial (“¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?”) una actitud receptiva ante la inclusión de la literatura en las clases de Música, pues el 47,4% responde “Sí, la literatura daría lugar a clases diferentes” y el 26,3%, “Sí, la literatura haría más interesantes las clases”. El resto del alumnado se dividió en dos sectores minoritarios: el 15,8% señaló “Me da igual” y el 10,5%, “No, no me gusta la literatura”.

Una vez aplicadas las actividades del modelo didáctico, el alumno valoró la motivación alcanzada en diversas preguntas de los cuestionarios intertextual y final. En la novena pregunta del cuestionario intertextual, dieciséis alumnos contestaron que les había gustado realizar este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales; los tres restantes coincidieron en explicar que estas actividades les aburrían. Por otra parte, las preguntas tercera y cuarta del cuestionario final (“¿Te ha gustado este acercamiento a la literatura para comprender las composiciones musicales?” y “Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual”) recibieron las puntuaciones de dos, tres, cuatro y cinco, siendo los porcentajes mayoritarios en los dos casos los correspondientes a las cifras tres y cuatro.

La perspectiva de la profesora ofreció una satisfactoria respuesta al tercer objetivo de la investigación en su cuestionario final, señalando el valor cuatro en las preguntas cuarta y sexta acerca de la motivación y la implicación del alumnado. Por último, los trabajos presentados, así como las originales piezas musicales compuestas por ellos imitando al Trujamán, dan cuenta de una especial y esmerada dedicación, correspondiéndose esta con el entusiasmo e interés con el que han sido abordados. De hecho, las actividades de composición e interpretación han sido de las más referidas en el último apartado del cuestionario intertextual.

4. *Desarrollar en el alumnado la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión, el literario y el musical, descubriendo el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí.*

4.1.b. *Activar la competencia literaria del alumnado para el análisis e interpretación de la obra musical, elaborada a partir de un referente literario.*

La actualización de los contenidos aprendidos en cursos anteriores en la materia de Lengua castellana y literatura sobre el personaje y la novela de Cervantes fueron actualizados y activados al comentar la ópera de Falla basada en ellos. Aunque el capítulo leído no fuese conocido o recordado por ellos, la figura del caballero andante sí fue reconocida en la ópera sin duda alguna. Además, la estela que el personaje de don Quijote ha dejado en las producciones artísticas posteriores, como la pintura o el ballet, fue tratada en clase con el fin de realizar un acercamiento lo más significativo posible a la figura literaria, que permitiera analizar la obra musical desde múltiples perspectivas artísticas.

4.2.b. *Fomentar estrategias de creación musical a partir de experiencias literarias.*

La faceta productiva o creativa de los alumnos fue promovida a partir de la imitación de uno de los personajes de la ópera para marionetas de Falla. El narrador, Trujamán, va recitando a lo largo de la obra los sucesos acaecidos en el romance de don Gaiferos utilizando una melodía característica. De igual forma, el grupo tuvo que inventar y, posteriormente, interpretar una historia sirviéndose de similares recursos melódico-rítmicos. Por tanto, no solo se fomentaron estrategias de creación musical, sino también estrategias de creación literaria (acorde con el subapartado 4.2.a del objetivo de la enseñanza literaria: *Fomentar estrategias de creación literaria a partir de experiencias musicales*), pues la pieza inventada reunía las características de todo género mixto en el que los lenguajes verbales y musicales participan de forma complementaria.

El propósito global que pretende el cuarto objetivo específico, al integrar la interpretación y la producción en su doble formulación, queda conseguido desde un enfoque comprensivo de los textos literarios y musicales. En este sentido, en la pregunta cuarta del cuestionario intertextual que indaga los momentos de posible dificultad en la comprensión de la ópera, los alumnos señalaron especialmente cuestiones referidas al recitado de los personajes. Este recitado, unido a la música y sujeto a unos parámetros melódico-rítmicos determinados, entorpecía en ocasiones la asimilación de su contenido. Como solución, once de los alumnos decidieron consultar el capítulo de Cervantes.

La pregunta siguiente del mismo cuestionario aclaró por qué la lectura del texto de Cervantes sirvió al alumnado de ayuda al interpretar la ópera de Falla: “Sí, porque leyendo el texto se comprende mejor la ópera”, “Sí, porque al leer el capítulo de Cervantes, puedes comprender mejor el contenido de la letra cantada y la obra musical en general”, “Sí, porque había personajes a los que no se les entendía bien al cantar”. Solo tres alumnos llegaron a admitir que no habían entendido el texto literario y, por tanto, fue de poca ayuda en la comprensión de la obra musical.

Por último, la primera pregunta del cuestionario final revela que el método interdisciplinar de análisis realizado es, en opinión del alumnado, eficaz para la comprensión de las obras musicales, siendo así indicado por el 63,2%. Los motivos que refuerzan este porcentaje son, entre otros: “Porque podemos conocer mejor las obras”, “Así se aprende a escuchar, a saber más de la música y a comprender mejor el sentido de la obra”, “Porque es un método muy ameno”, “Antes no entendía la música clásica y me ha ayudado a entenderla”. Entre los alumnos no conformes con la eficacia del modelo didáctico, se pueden leer razones como las siguientes: “Ya me gustaba la música y estas actividades no han servido para hacer que me guste más”, “Porque cada uno tiene sus gustos musicales y este método no influye en nuestros gustos personales”. Sin duda, estos alumnos aludían a un tipo de música no clásica, no encontrando la

conexión entre la comprensión de la música y la utilización de recursos literarios.

La profesora comentó también que el modelo didáctico aplicado había tenido repercusiones positivas en la enseñanza de la música, pues así quedó reflejado en la pregunta tercera de su cuestionario final, al valorar con cuatro sobre cinco su enunciado. El alumnado ha podido comprender de forma significativa el sentido de la ópera al analizar el texto como parte fundamental de la composición. Al mismo tiempo, fueron reforzados los contenidos de la materia de Lengua castellana y literatura, ya que la novela cervantina adquirió un nuevo enfoque, al ser comentada musicalmente por Manuel de Falla.

5. *Estimular en el alumnado el aprecio, la valoración y el reconocimiento hacia las obras que contemplan la doble vertiente literario-musical, como productos culturales de la sociedad.*

La valoración de las obras es un aspecto crucial en toda enseñanza artística, pues el alumnado no solo debe conocer y analizar la producción, sino que tiene que saber apreciar y reconocer la calidad de las creaciones surgidas a lo largo de la historia. Por ello, la profesora procuró en todo momento desarrollar en los alumnos una actitud de respeto y admiración hacia una obra de un gran compositor, Manuel de Falla, así como hacia la figura de Miguel de Cervantes, en su función de co-creador o inspirador del texto de la ópera.

Tras haber examinado anteriormente de forma detallada cada uno de los objetivos específicos, dando cuenta del grado de cumplimiento alcanzado en la intervención con el alumnado, se puede concluir, siguiendo el planteamiento del objetivo general, que el modelo didáctico interdisciplinar elaborado resulta eficaz para resolver el problema para el que fue diseñado. Se ha conseguido un aprendizaje más significativo de la obra musical estudiada, motivando al alumnado y reconduciendo positivamente su experiencia y afición auditiva.

Con respecto a la hipótesis de la investigación, se puede afirmar finalmente que queda confirmada y validada, según las ideas expuestas. Dicha hipótesis se articulaba de la siguiente manera:

La aplicación en el ámbito de la enseñanza de la Música de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales literarios

- a. permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula, alejadas de las propuestas tradicionales teóricas y conceptuales, que conducen a la motivación en el aprendizaje musical del alumnado.*
- b. fomenta el interés por la audición musical del alumnado, a partir de las conexiones literarias implicadas en el proceso musical.*
- c. contribuye significativamente en la interpretación del sentido de la obra musical, una vez conocido, analizado y estudiado el hipotexto o re-creación posterior vinculada.*
- d. proporciona un campo de inspiración, así como el conocimiento acerca de la estructura interna de las creaciones, resultado de la equiparación de diferentes lenguajes artísticos, que supone un punto de partida para la producción creativa de composiciones musicales por parte del alumnado.*

Cada uno de estos apartados se explica en función de algunos objetivos específicos, pudiendo establecerse vínculos mediante los cuales la hipótesis resulta verificada. En este sentido, los supuestos ‘a’ y ‘b’ se validan a partir de las conclusiones reflejadas en el tercer y primer objetivo, respectivamente. Los puntos ‘c’ y ‘d’ encuentran su validación en los resultados expuestos en el cuarto objetivo, relacionando ‘c’ con el subapartado ‘4.1.b’ y ‘d’ con el subapartado ‘4.2.b’. Por otra parte, las conclusiones referidas a los objetivos específicos segundo y quinto también permiten la validación de la hipótesis, ya que apoyan, matizan y completan el sentido y utilidad del modelo didáctico interdisciplinar.

3. BACHILLERATO:

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (GRUPO C)

A. FASE DE EXPLORACIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

A.1. Características del grupo

El alumnado de este grupo cursa 2º de Bachillerato en el Instituto de Educación Secundaria “Infanta Elena” de Jumilla (Murcia). La investigación se ha desarrollado en las clases de Lengua castellana y literatura II, una de las materias comunes del Bachillerato que, según el currículo, “tienen como finalidad profundizar en la formación general del alumnado, aumentar su madurez intelectual y humana y profundizar en aquellas competencias que tienen un carácter más transversal y favorecen seguir aprendiendo” (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, 2008d, p. 28025). La asignatura cuenta con cuatro horas semanales y su profesora responsable ha sido Tania Pérez Terol.

El grupo está compuesto por once alumnos de la modalidad de Ciencias y Tecnología y ocho alumnos de Humanidades y Ciencias Sociales. Se trata de un número

reducido, debido a pertenecer al denominado “Bachillerato de Investigación”. La finalidad de este Bachillerato, cuya organización se establece en la Orden de 21 de mayo de 2007, de la Consejería de Educación y Cultura, viene referida en los siguientes términos:

El Bachillerato de Investigación pretende que aquellos alumnos motivados para profundizar en sus estudios [...], y el profesorado responsable de las distintas materias, puedan disponer de unos recursos y unas posibilidades de trabajo que permitan alcanzar la excelencia en los conocimientos, acercarse a la metodología más rigurosa, habituarse a la investigación como principio esencial, realizar prácticas para advertir las aplicaciones reales de la ciencia y la técnica, y, en suma, adquirir una formación actualizada que les estimule para los máximos retos en sus posteriores estudios universitarios. Conciliar la formación generalista imprescindible, que es el objetivo del Bachillerato, con la capacidad para investigar y ahondar en su conocimiento y su práctica, es la finalidad perseguida con este plan de Bachillerato de Investigación (Consejería de Educación y Cultura, 2007, p. 19025).

Se trata de alumnos, por tanto, con buenas calificaciones y motivados por mejorar su formación personal.

A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista inicial para el profesor

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. ¿Fomentamos en nuestro alumnado la afición por la lectura?						X
2. ¿Planteamos la lectura como proceso de recepción literaria en el que la asimilación del texto está en función de los condicionantes culturales que actúan sobre el lector, los cuales determinan la comprensión e interpretación personal del texto?			X			
3. ¿Se atiende a que la actividad lectora revierta en las destrezas de expresión?				X		

4. ¿Utilizamos recursos que mejoren la interpretación lectora del alumnado?					X	
5. ¿Aplicamos estrategias de interpretación intertextual en el análisis de textos literarios?				X		
6. ¿Incluimos en nuestra práctica educativa la interconexión con los saberes de disciplinas artísticas como la música, la pintura o la escultura?						X
7. ¿Aprovechamos la riqueza cultural de las creaciones musicales para desarrollar modelos didácticos comparativos en la enseñanza de la literatura?					X	
8. ¿Desarrollamos actividades que persigan un aprendizaje motivador de nuestro alumnado?					X	

Tabla IV.3.1. Resultados del cuestionario inicial para el profesor

Análisis conjunto del cuestionario y la entrevista

El análisis del cuestionario se completa con las reflexiones de la profesora extraídas de la entrevista. El desarrollo de la afición por la lectura del alumnado es uno de los aspectos que el profesorado de Lengua castellana y literatura más se esfuerza en conseguir; así lo señala la docente encargada de realizar la intervención en este grupo de Bachillerato.

En cuanto a la lectura como proceso de recepción literaria en el que la asimilación del texto está en función de los condicionantes culturales que actúan sobre el lector, es un tema algo desatendido en la selección y tratamiento de ciertos contenidos y lecturas por parte de la profesora, siendo valorado únicamente con la puntuación dos. La importancia de la lectura, entre otros muchos aspectos, radica en la mejora de la expresión escrita, según comenta la profesora. Por ello, afirma que, siendo consciente de este hecho, intenta conducir su enseñanza. De igual forma, se utilizan recursos para mejorar la interpretación lectora, pues es valorado con cuatro.

La interpretación intertextual es igualmente tratada en el análisis de textos literarios. La profesora destaca que el nivel de estos alumnos, correspondientes al Bachillerato de Investigación, permite en ocasiones acudir con cierta garantía al análisis de las obras a partir del reconocimiento intertextual de lecturas anteriores.

Un asunto interesante para la investigación que se lleva a cabo es la inclusión de ciertos lenguajes artísticos como la música, la pintura y la escultura en la práctica docente habitual de esta profesora, pues valora con la máxima puntuación la pregunta sexta concerniente a la interconexión disciplinar y con cuatro la pregunta séptima centrada en las obras musicales. Las actividades literario-musicales del modelo didáctico no serán abordadas por ella, por tanto, como un recurso totalmente nuevo, sino que se verán enriquecidas por su experiencia en el terreno, aspecto que ayudará en gran medida al desarrollo de este estudio.

Por último, persigue en su enseñanza un aprendizaje motivador del alumnado, cuestión imprescindible para el adecuado funcionamiento de la metodología interdisciplinar, siendo esta puntuada con cuatro.

A.3. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado

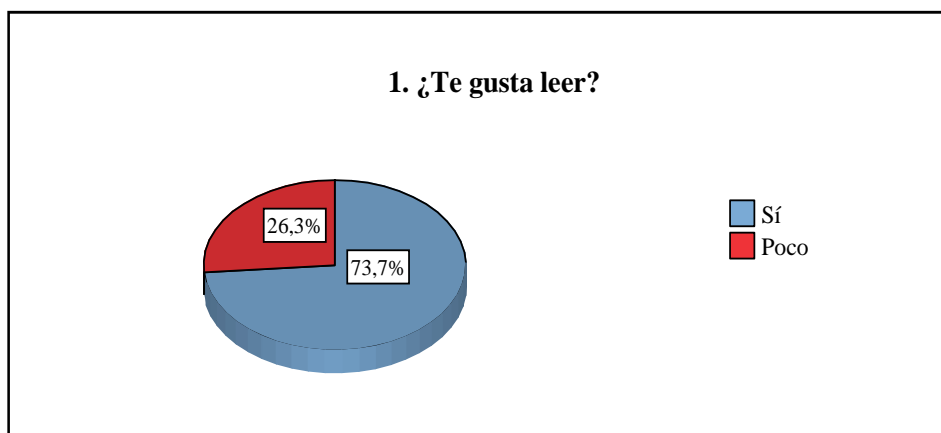


Figura IV.3.1. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°1 del cuestionario inicial para el alumnado

2. ¿Cuántos libros sueles leer al año? Indica el número aproximado de libros.

Lecturas obligadas

- 3 libros: 16 alumnos.
- 4 libros: 3 alumnos.

Lecturas por afición

- 0 libros: 3 alumnos.
- 1 libro: 1 alumno.
- 2 libros: 8 alumnos.
- 3 libros: 1 alumno.
- 4 libros: 1 alumno.
- 5 libros: 3 alumnos.
- 9 libros: 1 alumno.
- 12 libros: 1 alumno.

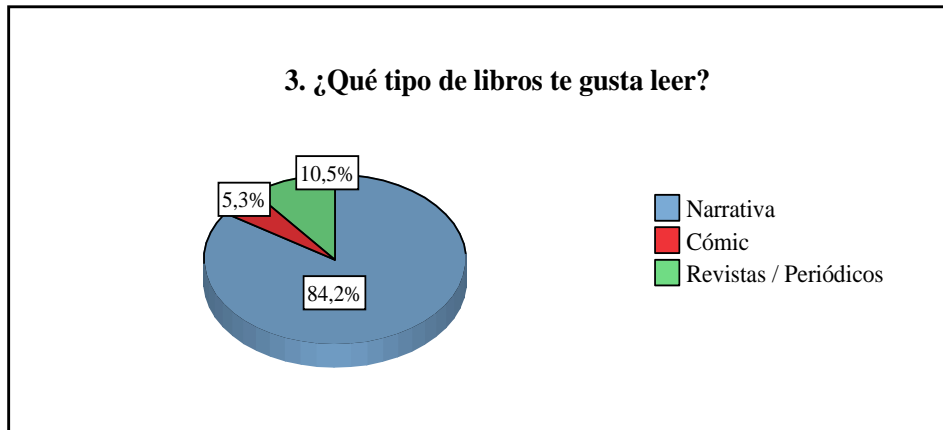


Figura IV.3.2. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº3 del cuestionario inicial para el alumnado

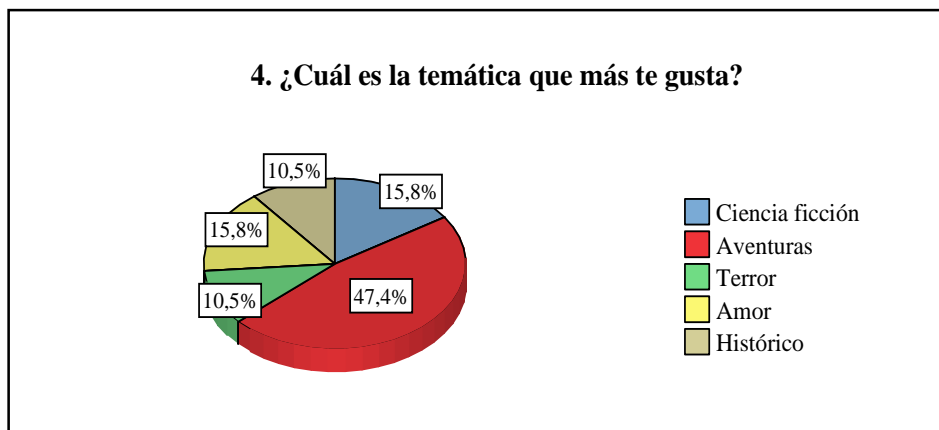


Figura IV.3.3. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº4 del cuestionario inicial para el alumnado

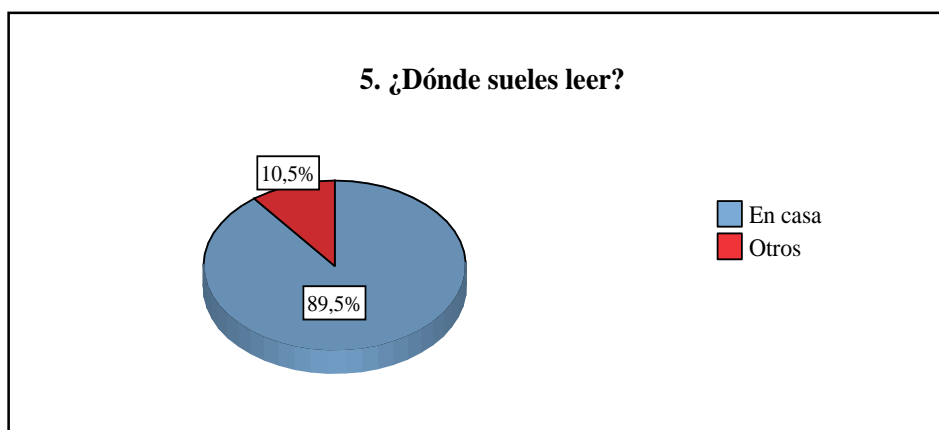


Figura IV.3.4. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº5 del cuestionario inicial para el alumnado

“Otros”: en la piscina, en el campo.

6. ¿Por qué crees que es importante la lectura?

- Porque te puede formar culturalmente como persona (5).
- Porque te ayuda a tener menor número de faltas ortográficas (4).
- Porque te ayuda a expresarte mejor (3).
- Para enriquecer nuestro vocabulario (2).

- Considero que la lectura es importante porque nos dota de cultura, además de hacernos pasar un buen rato al sumergirnos en el mundo de que trate.
- Porque permite, de algún modo, evadirte de la realidad.

6. ¿Por qué crees que es importante la lectura?

Porque además de desarrollar tu cultura general, tu vocabulario y la manera de expresarte, potencias tu imaginación y es una buena manera de evadirte.

6. ¿Por qué crees que es importante la lectura?

Para conocer otras culturas, pensamientos, tipos de caracteres, formas de escribir... también para desarrollar la imaginación

6. ¿Por qué crees que es importante la lectura?

Porque te ayuda a conocer distintas realidades, adquirir más cultura y tener la posibilidad de conocer distintos pensamientos, épocas, etc.

Figura IV.3.5. Ejemplos de respuestas a la pregunta nº6 del cuestionario inicial para el alumnado

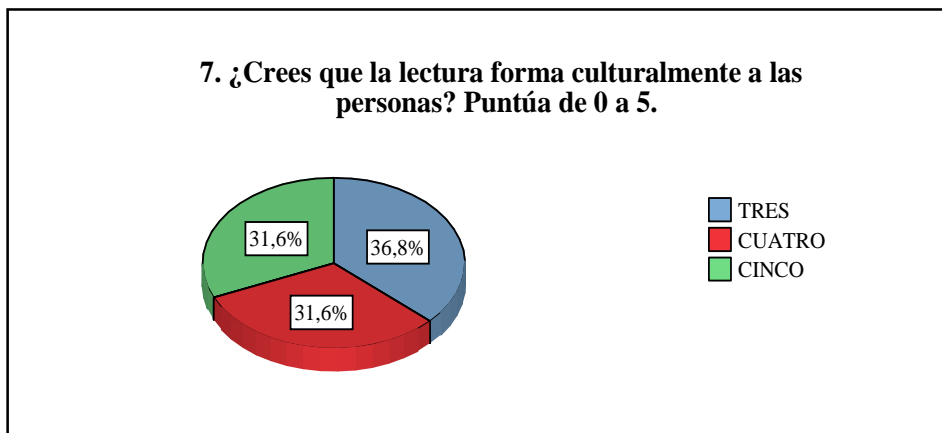


Figura IV.3.6. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº7 del cuestionario inicial para el alumnado

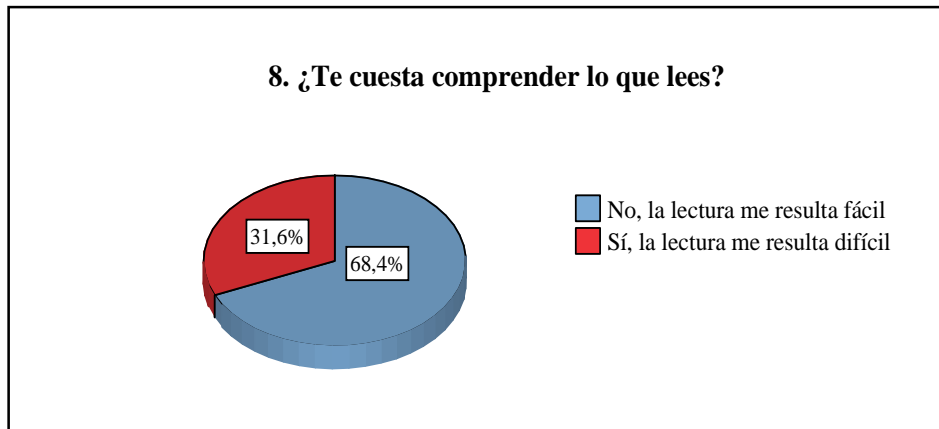


Figura IV.3.7. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°8 del cuestionario inicial para el alumnado

¿Por qué?

“No, la lectura me resulta fácil”

- Depende del texto, si es fácil y me interesa lo entenderé; si es un lenguaje técnico, me costará más (7).
- Hay unas que son fáciles de entender. Otras, las que son más difíciles, usando un diccionario o haciendo esquemas puedes entenderlas.
- Suelo leer temas en los que estoy interesado, por lo que presto atención.
- Porque entiendo bien el contexto en el que se desarrolla el libro.
- Porque consigo leer de manera fluida.
- Porque he tenido el hábito de leer desde que era pequeño y ahora, excepto temas complejos, puedo comprender fácilmente los textos (2).

“Sí, la lectura me resulta difícil”

- No suelo entender la poesía (3).
- Depende del género y autor del libro.
- Los textos filosóficos y poéticos me resultan complicados.
- Porque me suelo desconcentrar al leer.

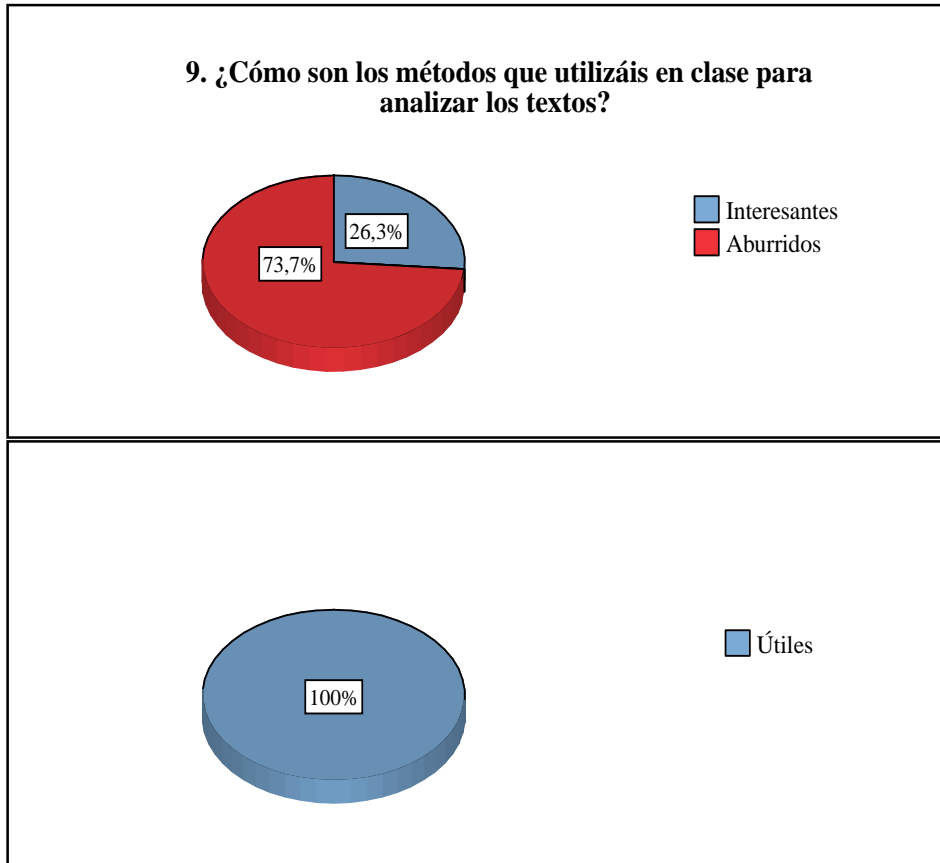


Figura IV.3.8. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº9 del cuestionario inicial para el alumnado

**10. ¿Te resulta interesante la asignatura de Lengua castellana y literatura?
Comenta tu respuesta.**

- Sí, sobre todo la parte de literatura, en la que se tratan algunos temas interesantes (7).
- Me resulta interesante por la literatura, también me gustan los textos cuando los debatimos.
- La literatura me gusta, pero la sintaxis no me gusta nada.
- La lengua me gusta, pero la literatura es más complicada de entender (5).
- La parte de lengua y sintaxis es interesante. Pero la parte de literatura es un poco aburrida.

- La lengua en sí me parece interesante, ya que se aprenden las reglas ortográficas y gramaticales, pero la literatura no tanto, porque a veces es difícil entender la poesía y lo relacionado con ella.
- Sí, porque es como las matemáticas, una asignatura esencial para leer, hablar y comprender textos.
- No, ya que, aunque es importante, considero que ocupa mucho de nuestro tiempo y que debería adaptarse a la opción de Bachillerato que realizamos (2).

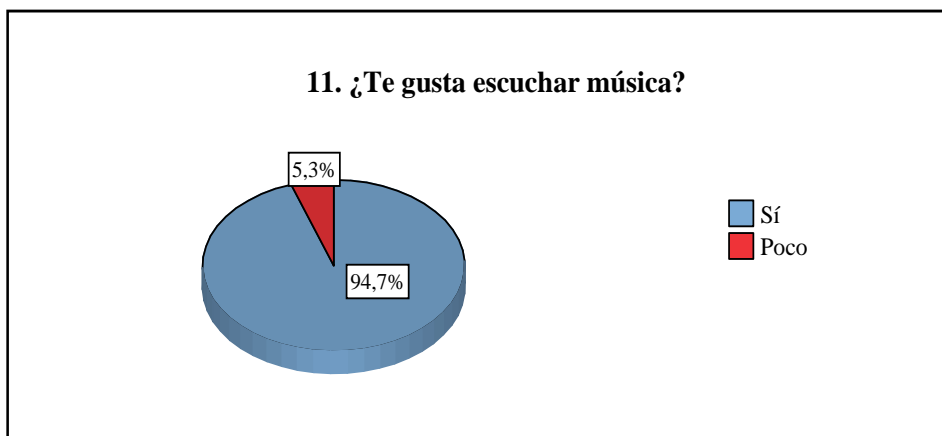


Figura IV.3.9. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº11 del cuestionario inicial para el alumnado

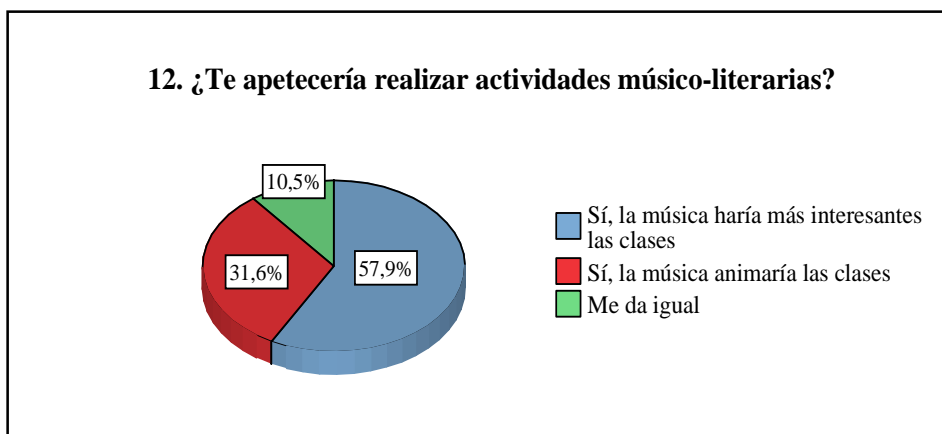


Figura IV.3.10. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº12 del cuestionario inicial para el alumnado

13. ¿Cómo debe ser un libro para que atraiga tu interés y decidas leerlo?

- Interesante y con un vocabulario sencillo (8).
- De intriga, que no desvele el misterio hasta el final (6).
- Los libros que más me atraen son los que comienzan con una pregunta atractiva para el público, que te dejan con la emoción hasta el final.
- Debe ser corto, no demasiado extenso, que posea un título llamativo y que esté interesante durante toda su extensión. Debe engancharte desde el principio con alguna anécdota o enigma, que se vaya resolviendo poco a poco.
- De aventuras o de carácter histórico.
- Debe ser de una chica que luche por lo que quiere o de historias reales. Me gustan mucho las narrativas de la Segunda Guerra Mundial, el punto de vista de los perdedores y los que sufrieron.

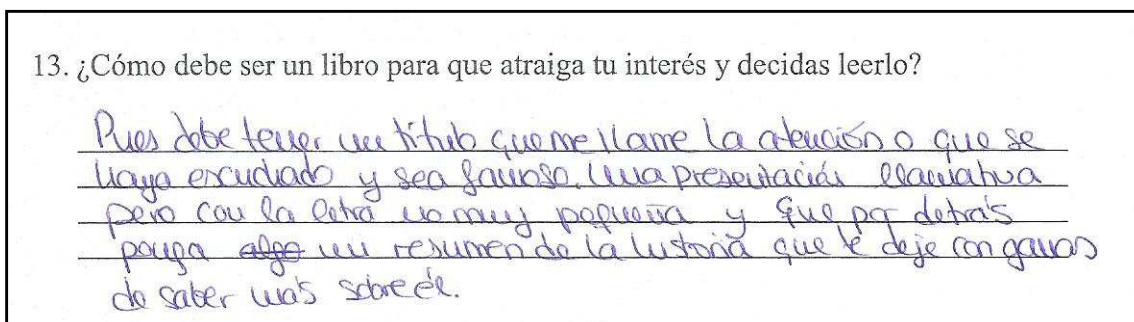


Figura IV.3.11. Ejemplo de respuesta a la pregunta nº13 del cuestionario inicial para el alumnado

Análisis del cuestionario

Un interés admirable por la lectura se desprende de los datos obtenidos en el cuestionario inicial. Un 73,7% del alumnado confirma que le gusta leer, frente a un 26,3% que le gusta poco, no habiendo ninguna respuesta negativa (figura IV.3.1). En cuanto al número de libros, la mayoría del grupo señala que lee tres de manera obligada al año; ocho alumnos leen dos más por afición, destacando los nueve y doce libros leídos por sendos alumnos.

En cuanto al tipo de libros, la narrativa domina frente a otros géneros, pues es la opción elegida por el 84,2%. Solo el 10,5% señala el cómic y el 5,3%, revistas y periódicos. Las opciones posibles de teatro y poesía, presentadas en el cuestionario, no aparecen en la figura IV.3.2 por no haber sido escogidas por ningún alumno. Igualmente, la temática de aventuras es la más señalada por el grupo, representada en un 47,4%. La ciencia ficción y el amor son las preferidas por dos sectores iguales de 15,8% y la temática histórica y el terror son las que interesan a otros dos grupos iguales de 10,5% (figura IV.3.3).

De los diecinueve alumnos encuestados, diecisiete contestaron que suelen leer en casa, lo que demuestra el carácter individual y recogido de la lectura. Solamente dos contestaron “Otros”, especificando “en la piscina” y “en el campo”, por lo que se acentúa, en este sentido, ese componente vacacional y de *hobby* que tiene la lectura (figura IV.3.4).

La importancia de la lectura radica, según contesta en la séptima pregunta el alumnado del grupo, en la mejora de la ortografía y de la expresión, en el enriquecimiento del vocabulario, en la adquisición de cultura, en el desarrollo de la imaginación y en el entretenimiento que proporciona al lector. Sin duda, se trata de respuestas que reflejan la valoración positiva que estos alumnos tienen de la actividad lectora. Se ha optado por escanear algunas de las respuestas que mejor resumen la importancia de la lectura: “Porque además de desarrollar tu cultura general, tu vocabulario y la manera de expresarte, potencias tu imaginación y es una buena manera de entretenerte”, “Para conocer otras culturas, pensamientos, tipos de caracteres, formas de escribir... también para desarrollar la imaginación”, “Porque te ayuda a conocer distintas realidades, adquirir más cultura y tener la posibilidad de conocer distintos pensamientos, épocas, etc” (figura IV.3.5).

Los resultados obtenidos en la cuestión sobre la formación cultural que aporta la lectura están realmente igualados, siendo las puntuaciones tres, cuatro y cinco las elegidas por el alumnado en un 36,8%, 31,6% y 31,6%, respectivamente (figura IV.3.6).

Además, se advierte ya desde la pregunta anterior que en este grupo la lectura está muy bien considerada, precisamente por su carácter formativo.

En la octava cuestión, la gran mayoría del alumnado, un 68,4%, opina que la lectura le resulta fácil, frente a un 31,6% que considera lo contrario (figura IV.3.7). Estos últimos alumnos señalan que la dificultad depende del tipo de texto, indicando algunos los textos poéticos o filosóficos como los más complejos; otro alumno comenta que suele desconcentrarse al leer.

En cuanto a los métodos empleados en el análisis de textos, el 100% del alumnado coincide en afirmar que son útiles. Sin embargo, resulta significativo el hecho de que un 73,7% señale que estos métodos le parecen aburridos (figura IV.3.8). En general, la asignatura de Lengua castellana y literatura resulta interesante para este grupo, aunque cada alumno manifiesta su personal opinión acerca de los distintos contenidos de la materia: lengua, sintaxis, literatura, debates... En este sentido, el grupo está dividido en cuanto a su preferencia por la materia de lengua o de literatura, no dominando una sección sobre la otra.

En las preguntas once y doce se comprueba que la música es muy bien acogida por el alumnado, tanto entre sus gustos personales como en la posible inclusión de la misma en las clases de Lengua castellana y literatura. Dieciocho han contestado que les gusta mucho la música, frente a un alumno que le gusta poco y ninguna respuesta negativa (figura IV.3.9). Por otra parte, un 57,9% comenta que “la música haría más interesantes las clases”, un 31,6% señala que “la música animaría las clases”, mientras que solo un 10,5% opina que le resulta indiferente (figura IV.3.10). Esto nos indica que el modelo didáctico podrá obtener, en principio, unos satisfactorios resultados en cuanto a la motivación del alumnado de este grupo.

Finalmente, en cuanto a la última pregunta acerca de las características que debería tener un libro para que resulte atractivo e incite a su lectura, el alumnado oscila entre describir el contenido del mismo (intriga, aventuras, Segunda Guerra Mundial...), señalar los detalles del paratexto (título, resumen de la contraportada), comentar los

detalles de la presentación (portada, tamaño de letra...) y referir su extensión. En la figura IV.3.11 se lee una de las respuestas ofrecidas por un alumno.

A.4. Contextualización del currículo

Miguel Hernández y sus trovadores ideológicamente comprometidos

Objetivos curriculares

- Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para utilizarlos en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones.
- Leer y valorar críticamente obras y fragmentos representativos de la Literatura en lengua castellana, como expresión de diferentes contextos históricos y sociales y como forma de enriquecimiento personal.
- Conocer las características generales de los períodos de la Literatura en lengua castellana, así como los autores y obras relevantes, utilizando de forma crítica fuentes bibliográficas adecuadas para su estudio.
- Utilizar la lectura literaria como fuente de enriquecimiento personal y de placer, apreciando lo que el texto literario tiene de representación e interpretación del mundo.

Objetivos didácticos

- Profundizar en el conocimiento de la figura del poeta Miguel Hernández, valorando la importancia y repercusión de su obra poética en la literatura española.
- Descubrir las relaciones entre los lenguajes artísticos, acercando el mundo de la literatura al de la música, a través del análisis comparado de las obras.
- Desarrollar una progresiva autonomía en la comprensión, análisis y desciframiento del texto literario, en general, y del género lírico, en particular.

- Desarrollar estrategias de interpretación intertextual, que permitan un análisis significativo interdisciplinar de las obras literarias y las composiciones musicales.
- Elaborar textos literarios utilizando como recurso compositivo la audición de obras musicales.
- Desarrollar un hábito lector a través de estrategias motivadoras de aprendizaje basadas en la interdisciplinariedad literario-musical.
- Valorar la interconexión literario-musical de las obras mixtas inspiradas en creaciones artísticas anteriores.

Contenidos

- El género lírico y sus rasgos característicos: rima, métrica, estrofas, figuras literarias.
- La obra poética de Miguel Hernández.
- El contexto socio-histórico de la poesía en el siglo XX.
- El concepto de “intertextualidad” y su ejemplificación a partir de las obras literario-musicales: la poesía como fuente de inspiración para los compositores e intérpretes en sus temas musicales.
- Lectura, análisis y comentario de poemas a través de estrategias de interpretación intertextual e interdisciplinar.
- Composición de textos de intención literaria utilizando como inspiración la pieza clásica “El Gnomo” de *Cuadros de una exposición* de Mussorgsky y el tema moderno “Be brave” de The Strange Boys.
- Audición y análisis de canciones actuales tratando aspectos de lengua.
- Interés por conocer la figura de un poeta a partir de una nueva metodología interdisciplinar músico-literaria.
- Valoración del género poético como un lenguaje personal de expresión y comunicación del poeta con la realidad.

Criterios de evaluación

- Interpretar el contenido de obras literarias, en relación con otras obras de la época o del mismo autor y en especial del género musical, señalando el tratamiento intertextual de determinados temas y motivos.
- Analizar la poesía de Miguel Hernández, atendiendo al marco histórico y cultural, y utilizando los conocimientos sobre este género literario (rima, métrica, estrofas, figuras literarias).
- Reconocer en el género lírico las características musicales rítmicas y sonoras que lo convierten en la forma literaria más idónea de musicalización.
- Realizar trabajos de investigación acerca de la intertextualidad literario-musical como recurso compositivo en la historia de la literatura y de la música.
- Ser capaz de componer textos tomando como inspiración la emoción y expresión escuchada en las obras musicales.
- Realizar comentarios interdisciplinares poético-musicales que favorezcan la adquisición del hábito de la lectura como fuente de enriquecimiento personal.
- Saber valorar los recursos compositivos mixtos que ofrece la riqueza artística de las obras literario-musicales.

A.5. Desarrollo de las actividades introductorias

En primer lugar, se han llevado a cabo una serie de tareas de carácter interdisciplinar, de forma que el campo musical fuera introducido poco a poco en el desarrollo habitual de las clases. En este sentido, teniendo en cuenta lo reflejado en el currículo de la asignatura, concretamente en el tercer bloque de contenidos, dedicado al “Conocimiento de la lengua” (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, 2008d, p. 28045), el alumnado ha trabajado sobre diferentes canciones actuales en el aprendizaje de los siguientes contenidos:

- Reconocimiento de la relación entre la modalidad de la oración y los actos de habla e interpretación del significado contextual de las modalidades de la oración.
- Reconocimiento y uso de las formas lingüísticas de expresión de la subjetividad y de la objetividad y de sus formas de expresión en los textos.
- Reconocimiento y uso de conectores, marcadores (conjunciones, adverbios, locuciones conjuntivas, prepositivas o adverbiales y expresiones de función adverbial), y procedimientos anafóricos que contribuyen a la cohesión del texto.
- Reconocimiento y análisis de las relaciones y cambios semánticos entre palabras. Asociaciones léxicas.
- Distinción entre el uso objetivo (denotación) y subjetivo (connotación) de las palabras.
- Unión de oraciones en enunciados complejos, con objeto de reconocer y utilizar distintas posibilidades de realización en diferentes contextos lingüísticos y de comunicación (II). La subordinación y sus tipos.
- Conocimiento y uso reflexivo de las normas gramaticales (categorías gramaticales II).

Otra de las actividades introductorias que se propuso a los alumnos fue la realización de una redacción creativo-musical a partir de la audición de dos composiciones musicales. La primera de ellas, de estilo clásico, se trataba del segundo número (titulado “El Gnomo”) de la obra sinfónica *Cuadros de una exposición* de Mussorgsky (1979). La segunda era la canción “Be brave” del grupo de rock actual The Strange Boys (2010).

Inicialmente, se repartió entre el alumnado el anexo 2.1, explicando la comparación del lenguaje de la música con el lenguaje verbal. Pusieron mucho interés al descubrir que no solo el lenguaje verbal sigue unas pautas lógicas de escritura, pues la música también posee un sistema organizativo interno bastante similar al del lenguaje de las palabras, que utilizamos para comunicarnos más frecuentemente. Parámetros musicales como la altura, la intensidad o el timbre determinan muchos aspectos de la

estructura significativa musical, siendo fundamentales en la interpretación del mensaje creado por el compositor.

A continuación, se escucharon las obras, un par de veces cada una. Durante la audición, los alumnos debían ir tomando notas de todo aquello que la música les sugería. Se les explicó que se trataba de una redacción totalmente libre, en la que tenían que reflejar lo que la música les había transmitido; podía ser un cuento, una descripción, una historia con diálogos...

Se dejaron unos días para la elaboración de las redacciones, de forma que el alumnado pudiera volver a escuchar las obras musicales en otra clase más (al inicio de la misma), después de haber comenzado ya en casa su trabajo de redacción. Por otra parte, en el caso de la pieza clásica, no conocida por el grupo, no se facilitó el título de la obra ("El Gnomo"), de forma que este no condicionara la inspiración e imaginación de los alumnos.

Finalmente, los trabajos realizados muestran la capacidad imaginativa y creativa del grupo a partir de la audición musical (anexo 3.3). Las obras que se escogieron para la actividad presentaban unas características muy definidas que ya desde un primer momento invitaban a guiar la redacción por unos caminos determinados.

En el caso de la pieza de Mussorgsky, los motivos graves y rápidos del comienzo crean en el oyente una sensación de intranquilidad, de tensión. Conforme avanza la pieza, lo siniestro, el miedo y la angustia se va apoderando del público, generando una respuesta prácticamente unívoca en la interpretación emotiva de la obra. En este sentido, las redacciones de los alumnos trataban de los siguientes temas: persecución, robo nocturno en una casa habitada, angustia al no encontrar la salida en un laberinto, enfrentamientos violentos... Los ambientes y espacios creados por ellos son indicativos también de las sensaciones descritas anteriormente: una noche oscura y lluviosa, una fría noche de invierno, un teatro en ruinas, un misterioso bosque perdido en la nada...

La pieza “Be brave” de The Strange Boys, por su estilo de rock americano, sus rítmicas guitarras, ya sugiere un ambiente festivo, alegre, despreocupado. Así, las redacciones se desarrollan en una fiesta hippie en la época de los años 60, una fiesta de graduación al estilo americano, una tarde de verano, una despedida de soltero en Las Vegas... Sus personajes son chicos jóvenes y varios de los alumnos coinciden en convertir a sus protagonistas en conductores de un descapotable, lo que nos lleva a pensar en todas las imágenes asociadas que el concepto de “descapotable” posee: libertad, fiesta, poder, líder, autonomía. Por tanto, las obras seleccionadas para la actividad de creación dieron el resultado que desde un principio la investigación buscaba, a través de las redacciones realmente creativas del alumnado.

B. FASE DE INTERVENCIÓN

B.1. Desarrollo de las actividades

En el año 2010 se cumplió el centenario del nacimiento de Miguel Hernández (1910-1942), por lo que se intentó revivir su figura y su poesía de una forma especial entre el alumnado. En el campo de la creación artística, numerosas composiciones musicales han tomado prestados los versos del poeta, ya en su literalidad, ya incorporando alguna variación, las cuales van a constituir la base de esta intervención en el aula. Por otra parte, la comparación de los versos de Miguel Hernández con las recreaciones musicales de los compositores e intérpretes nutrió a las actividades del componente motivador, tan necesario hoy día para el profesorado en el desarrollo de su tarea de enseñanza.

Previamente a toda explicación sobre la poesía de Miguel Hernández, el alumnado rellenó la primera parte del cuestionario de interpretación intertextual, correspondiente a la “Anticipación”.

Una vez completada esta sección del cuestionario, la profesora realizó una introducción a la vida y obra de Miguel Hernández. Se llevó a cabo una explicación del

contexto político español que vivió el poeta, así como de su ideología y todo lo que ello le supuso, la cárcel y la muerte. En clase se realizó la lectura de los capítulos “La poesía silenciada” y “Silencios rotos” del libro de Fernando González Lucini (2010, pp. 11-28), capítulos que reflejan la situación de la poesía en época de represión y silenciamiento. Se puso especial atención en algunos párrafos muy interesantes:

Y es que aquellos eran tiempos aún asolados por la represión, en los que se pretendía silenciar la voz y la palabra de las personas que amábamos la libertad –y, en particular, la voz y la palabra de poetas como Miguel Hernández. Descarado silenciamiento que resultaba cobarde, insostenible e inútil (González Lucini, 2010, p. 16).

Los creadores, a través de sus poemas, se habían convertido, por vocación, por convencimiento y hasta por militancia política, en intérpretes de los sentimientos colectivos; en cronistas de los suspiros, de los latidos, de los desgarros y de las aspiraciones populares –es decir, de la “gente” sencilla-; y, cómo no, en apasionados defensores de los derechos humanos; identidades personal y literaria que corrían el riesgo de convertirse en absurdas e inútiles, si, como consecuencia del silenciamiento, sus obras se veían obligadas a sobrevivir al margen del pueblo, de donde habían surgido y para quien habían sido creadas (González Lucini, 2010, p. 24).

Centrado el objetivo, o sea, que la poesía social pudiera llegar al mayor número posible de personas [...], el problema se concretaba en cómo conseguirlo afrontando la situación represiva de la época. Problema que Gabriel Celaya abordó directamente [...].

“El acceso a esa *inmensa mayoría*, sin la cual nuestra poesía no será nada, salvo bizantinismo –reflexionaba Gabriel-, no puede lograrse con una revolución literaria.

Los recursos técnicos, y en especial la posibilidad de hacer audibles y no sólo legibles nuestros versos, gracias a medios como el micro, el altavoz, la radio, etc., son sumamente importantes y están llamados a revolucionar una literatura que venimos concibiendo desde el Renacimiento bajo el signo de la imprenta, que es como decir de la lectura a solas [...].

Reflexión a la que se unía Blas de Otero, llegando a un mayor nivel de concreción: “El disco, la cinta magnetofónica, la guitarra o la radio y la televisión pueden –podrían: y más la propia voz directa- rescatar el verso de la galera del libro” (González Lucini, 2010, p. 26).

Posteriormente, se realizó la lectura y comentario del poema “La poesía es un arma cargada de futuro” de Gabriel Celaya (1975), en el que se expresa este sentimiento comentado anteriormente. A continuación, se escuchó también el poema cantado por Paco Ibáñez.

Tal y como comentaba González Lucini, la poesía social necesitaba salir a la calle buscando nuevos medios, y a ello contribuyó la voz y guitarra de los nuevos trovadores, aspecto que pudo comprobar el alumnado tras la audición de Paco Ibáñez. Esta unión de literatura y música llevó a la profesora a explicar el concepto de “intertextualidad”, analizando su significado a través de diversos ejemplos:

- Obras literarias que recogen la tradición literaria.
- Obras literarias que recogen la tradición musical (como, por ejemplo, el poema “Luis de Baviera escucha *Lohengrin*” de Luis Cernuda; *Lohengrin* es una ópera del compositor alemán decimonónico Wagner).
- Obras musicales que recogen la tradición literaria (como las que se analizaron a continuación).

Una vez ofrecida y entendida esta explicación, el alumnado tuvo que elaborar un listado de poetas cuyos textos hubieran sido cantados. Señalaron el poema, el compositor o intérprete y el título de la canción, ayudándose de fuentes como Internet o el programa de música Spotify. Se mencionaron los siguientes escritores: Federico García Lorca, Rafael Alberti, Antonio Machado, Blas de Otero, César Vallejo, Jorge Manrique, Pedro Salinas, Rubén Darío, José Hierro, León Felipe, Luis Cernuda, Pablo Neruda, Góngora, Bécquer, Rosalía de Castro.

La interpretación de la obra poética de Miguel Hernández (1992) se realizó a partir del análisis de ciertas composiciones musicales, cuyas letras están basadas en los versos de sus poemas. A continuación, se señalan los poemas y las canciones analizadas, comentadas e interpretadas, junto a las actividades o explicaciones que en cada caso se desarrollaron.

Poema: “El hambre” (*El hombre acecha*)

Canción: “Poema social de guerra y muerte” de Reincidentes (2000)

Las actividades que se llevaron a cabo para interpretar el significado del poema y de la canción fueron las siguientes:

- Analiza el poema “El hambre”: métrica, temas, figuras literarias, interpretación del sentido.
- Relaciona el poema con el libro en el que está inserto (*El hombre acecha*).
- ¿Qué momento biográfico de Miguel Hernández coincide con la composición de estos versos? Relaciónalo con el sentido del poema.
- Antes de escuchar la canción de Reincidentes, ¿qué te sugiere el título?
- Ahora que ya has escuchado la canción, ¿crees que el título ha reflejado el contenido del poema? Las palabras “guerra” y “muerte” no aparecen en el poema, ¿por qué crees que el autor de la canción ha considerado determinante incluirlas en el título?
- Comenta el significado de “poema social”.
- Observa que la canción no sigue el orden de las estrofas del poema, al igual que tampoco utiliza todas las estrofas del mismo. Reestructura el poema según la versión de Reincidentes y analiza si esta nueva organización aporta alguna interpretación o significación diferente.
(Orden de las estrofas en la canción: estrofas números 1, 2, 8, 17, 6, 3 y 4).
- ¿Cuál es el estilo musical de Reincidentes? Comenta las características de su música. ¿Es melancólica, dulce, fuerte, desgarrada, apasionada...? Comenta si es

apropiado el estilo musical para el significado que los versos de Miguel Hernández quieren transmitir.

- La música resalta algunas palabras, diferenciándolas del resto de las que componen el poema. Comenta cuál es el tratamiento musical de las palabras “vidas” (verso 7) y “piara” (verso 67), así como de los versos 23 y 24: “del hambre, contra tantas barrigas satisfechas: / cerdos con un origen peor que el de los cerdos”. ¿Qué importancia tienen en la significación del poema estos tres ejemplos?

Poemas: “Llegó con tres heridas...” (*Cancionero y romancero de ausencias*)

“Qué cara de herido pongo...” (*Cancionero y romancero de ausencias*)

“¿Quién llenará este vacío?...” (*Cancionero y romancero de ausencias*)

“El último rincón” (*Cancionero y romancero de ausencias*)

Canción: “Compañero del alma” de Pata Negra y Mercedes Sosa (2006)

El orden de aparición de los poemas y versos en la letra de la canción es el siguiente:

- “Llegó con tres heridas...”
Poema completo.
- “Qué cara de herido pongo...”
Versos 1-3.
Versos 8-10.
- “Llegó con tres heridas...”
Estrofas 1, 2, 1 y 3.
- “¿Quién llenará este vacío?...”
Poema completo, aunque con alguna variación.

¿Quién llenará este vacío
de *cuerpo* desalentado
que *dejó* tu cuerpo al mío?

- “El último rincón”

Versos 50-53.

Versos 68-71, con la repetición del verso 70 (68, 69, 70, 70, 71).

Las actividades que se realizaron en clase fueron las presentadas a continuación:

- ¿Reconoces los versos del poeta Miguel Hernández en la versión de Pata Negra?
¿De qué poemas se trata?
- ¿Aparecen los poemas completos? ¿Se realiza en la letra de la canción alguna modificación con respecto a los versos originales del poeta?
- Analiza cada uno de los cuatro poemas: métrica, temas, figuras literarias, interpretación del sentido.
- ¿Por qué aparecen combinados estos cuatro poemas en la canción de Pata Negra? ¿Cuál es la relación que los une? ¿Cuál es el tema predominante?
- Comenta la relación biográfica del autor con estos poemas y, en general, con el libro de poemas *Cancionero y romancero de ausencias*, al que pertenecen.

Poema: “Nanas de la cebolla”

Canción: “Nanas de la cebolla” de Enrique Morente (1996)

Los versos que sirven como letra a la canción interpretada por Enrique Morente son los siguientes:

- Versos 1-21.
- Versos 29-35.
- Versos 50-56.
- Versos 78-84.

Se explicó que, aparte de la versión de Enrique Morente, existen diferentes recreaciones musicales de este poema, las cuales aportan nuevas interpretaciones y significados. Así, se mencionó a Serrat, Alberto Cortez, Manolo Sanlúcar, *Los juglares* y a los compositores de música clásica Salvador Bacarisse y Manuel José Seco de Arpe.

Las nanas de otros poetas también han sido musicalizadas. Los alumnos escucharon la canción “Nana del caballo grande” de Federico García Lorca, interpretada por Camarón de la Isla, lo que llevó a la profesora a realizar un breve comentario sobre la figura de Lorca y la música, tan importante en la vida del poeta.

Poema “Rosario, dinamitera” (*Viento del pueblo*)

Canción: “Rosario, dinamitera” de La Barbería del Sur (1995)

“Rosario, dinamitera” de Pedro Faura (2006)

Entre las actividades desarrolladas por la profesora, se señalan las siguientes:

- Investiga la figura de Rosario Sánchez Mora, miliciana que luchó por la República y en defensa de la libertad durante la Guerra Civil.
- Compara las dos versiones musicales. En la versión de Pedro Saura se sigue el orden de los versos del poeta, mientras que en la del grupo musical *La Barbería del Sur* el orden de aparición de los versos de Miguel Hernández es el siguiente:
 - Versos 1-4.
 - Versos 31-36.
 - Versos 11-12.

- Versos 5-10.
- Repetición de lo anterior.
- Verso 31 (ó 1).
- Verso 35.
- Verso 34.
- Verso 31 (ó 1).
- Verso 19.
- Verso 18.
- Verso 31 (ó 1).
- Versos 12-13.
- Verso 10.
- Verso 31 (ó 1).
- Versos 14-15.

Canción: “Hoy conVerso con Miguel” de Nach

La universidad Miguel Hernández de Elche encargó esta canción al cantante de hip-hop Nach, con motivo del centenario del nacimiento del poeta. A través de los versos de Miguel Hernández, Nach trató de transmitir musicalmente la manera en que el poeta afrontó las circunstancias de la vida a las que se vio sometido, como la incompreensión y la falta de libertad de expresión. La tarea del alumnado consistió en ir reconociendo cada uno de los poemas de Miguel Hernández elegidos por Nach para su obra musical, cuya estructura se expone a continuación.

La letra de la canción de Nach presenta el esquema de estrofas y estribillo. Las estrofas utilizan los versos, estrofas y algún poema completo de Miguel Hernández:

- “Que como el sol sea mi verso...”, Poemas sueltos I
- “Sentado sobre los muertos”, versos 7-10, *Viento del pueblo*
- “Sentado sobre los muertos”, versos 69-72, *Viento del pueblo*
- “Vientos del pueblo me llevan”, versos 65-68, *Viento del pueblo*

- “Vientos del pueblo me llevan”, versos 71-74, *Viento del pueblo*
- “Antes del odio”, versos 61-74, *Cancionero y romancero de ausencias*
- “Nanas de la cebolla”, versos 50-56, *Cancionero y romancero de ausencias*
- “Guerra”, versos 43-50, *Cancionero y romancero de ausencias*
- “Un carnívoro cuchillo...”, versos 1-8, *El rayo que no cesa*
- “Un carnívoro cuchillo...”, versos 29-36, *El rayo que no cesa*
- “Todo está lleno de ti...”, versos 7-10, *Cancionero y romancero de ausencias*
- “Eternidad”, *Poemas sueltos I*
- “Antes del odio”, versos 1-8, *Cancionero y romancero de ausencias*
- “Sino sangriento”, versos 31-34, *Poemas sueltos III*
- “¿No cesará este rayo que me habita...?”, verso 1, *El rayo que no cesa*
- “¿No cesará este rayo que me habita...?”, verso 5, *El rayo que no cesa*
- “Imposible”, versos 33-36, *Poemas sueltos I*
- “Llegó con tres heridas...”, versos 1-4, *Cancionero y romancero de ausencias*
- “Hijo de la luz y de la sombra”, *Cancionero y romancero de ausencias*

El estribillo, por otra parte, se sirve de diferentes títulos y primeros versos en su composición:

- “Me llamo barro aunque Miguel me llame...”, verso 1, *El rayo que no cesa*
- “Sentado sobre los muertos”, *Viento del pueblo*
- “Sino sangriento”, *Poemas sueltos III*
- “Vientos del pueblo me llevan”, *Viento del pueblo*
- “El último rincón”, *Cancionero y romancero de ausencias*
- “Vecino de la muerte”, *Poemas sueltos III*
- “Me sobra el corazón”, *Poemas sueltos III*
- “El campesino”, *Poemas sueltos IV*
- “Mi sangre es un camino”, *Poemas sueltos III*

Poema: “Palomar del arrullo...” (*Cancionero y romancero de ausencias*)

Composición musical: “Palomar del arrullo” de Manuel Seco de Arpe (1989)

Poema: “El amor ascendía entre nosotros...” (*Cancionero y romancero de ausencias*)

Composición musical: “El amor ascendía” de Manuel Seco de Arpe (1989)

La profesora presentó al grupo dos poemas de Miguel Hernández que habían sido puestos en música por el compositor Manuel Seco de Arpe. Las obras, escritas para piano y voz (contralto), se mostraron al alumnado, de forma que este pudiera observar la disposición y el tipo de escritura de una obra musical con texto literario. Así, debajo del pentagrama de la voz se lee la letra, perteneciente a los versos de Miguel Hernández.

PALOMAR DEL ARRULLO

MUSICA: MANUEL SECO DE ARPE
TEXTO: MIGUEL HERNANDEZ

Andantino

© MANUEL SECO DE ARPE - 1989

Figura IV.3.12. Palomar del arrullo de Manuel Seco de Arpe
Fuente: *Cadencia* (1989)

Después de haber trabajado en el análisis de ciertos poemas y sus musicalizaciones, los alumnos investigaron qué otras composiciones musicales habían recreado los versos de Miguel Hernández. Señalaron el compositor o intérprete, el título de la canción y el poema o poemas en los que se basaba. Los intérpretes comentados fueron los siguientes: Paco Ibáñez, Ismael, Víctor Jara, Enrique Morente, Joan Manuel Serrat, Alberto Cortez, Amancio Prada, Jarcha, Silvio Rodríguez, Pata Negra, Camarón de la Isla, La Barbería del Sur, Curro Piñana, Manolo García, Joaquín Sabina...

Finalmente, el alumnado rellenó el cuestionario intertextual en sus últimos apartados: “Comprensión”, “Interpretación”, “Actividades”.

B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual

ANTICIPACIÓN

Antes de realizar la lectura de los poemas de Miguel Hernández, contesta a las siguientes preguntas:

1. A partir del título del poemario, ¿de qué crees que va a tratar?

El hombre acecha

- Trata de una persona envidiosa que solo espía a las personas para luego hacerles algo. Un hombre que está alerta, vigilando, para poder aprovechar una oportunidad (8).
- Trata de un hombre enamorado de una mujer a la que puede alcanzar, pero está atento a cualquier oportunidad para acercarse (6).
- Trata sobre la época de la guerra, ya que todo el mundo espiaba a los demás (2).
- Trata de los problemas del hombre (3).

Cancionero y romancero de ausencias

- Muestra los sentimientos del poeta ante la falta de un ser querido (8).
- Trata de la tristeza ante la muerte de amigos y familiares (5).
- Puede referirse a un amor que está lejos o un amor no correspondido, el amor ausente (6).

Viento del pueblo

- Representa al pueblo español durante la Guerra Civil, es la expresión de un pueblo que está subordinado (7).
- Trata de la cultura, las características y los componentes del pueblo español. Habla del espíritu del pueblo, la esencia de sus habitantes (4).
- Se refiere a la voz del pueblo y a los rumores que están en boca de la población (6).
- Se refiere a la ida de Miguel Hernández a diferentes ciudades.
- Trata de que la gente se marcha del pueblo.

El rayo que no cesa

- Trata del dolor por amor de Miguel Hernández (8).
- Trata del dolor que no cesa en la vida desgraciada de Miguel Hernández (8).
- Trata de una persona que insiste en algo que quiere conseguir (2).
- Se refiere a que no mejora la situación sobre algo.

2. A partir del nombre del poeta (Miguel Hernández), ¿sabes a qué estilo de escritura o poesía te enfrentas?

- Poesía del siglo XX, con referencias a la etapa bélica de la Guerra Civil (6).
- Poesía compleja, con influencia de Góngora y las Vanguardias (6).
- Poesía de la generación del 27 (5).
- Poesía amorosa (2).

3. A partir del género (poesía), ¿sabes qué características va a tener la obra literaria?

- Se va a basar en imágenes y símbolos para reflejar los sentimientos (8).
- Se va a caracterizar por la expresión de sentimientos e ideologías (6).
- Va a hablar de la vida, la muerte, el amor, la guerra (4).
- Va a tener una rima y un ritmo, además de una estructura concreta.

COMPRENSIÓN

4. Señala los versos o poemas que no estabas comprendiendo adecuadamente tras su lectura.

- Un carnívoro cuchillo (7).
- El último rincón (5).
- Sino sangriento (4).
- Nanas de la cebolla.
- Me llamo barro aunque Miguel me llame...
- Vientos del pueblo me llevan.

¿Qué hiciste para comprenderlos finalmente?

- Leer la vida de Miguel Hernández (4).
- Relacionar el poema con la canción, intentando extraer de la música un sentido interpretativo que apoye las palabras de los versos (9).
- Leerlos varias veces (2).
- Descifrar las metáforas que utilizaban.
- Buscar las comparaciones del texto con la realidad.
- Preguntarle a la profesora (2).

INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERTEXTUALES

5. ¿Crees que la audición de las canciones que utilizan los versos de Miguel Hernández te ha ayudado a interpretar los poemas? ¿Por qué?

- Sí, se intuye más la intención del poeta (13).
- Sí, por la intensidad y el sentimiento que pone el cantante.
- Sí, ya que es una forma divertida de entender la poesía.
- No, porque para entender algunos versos hay que leerlos varias veces y si los escuchas seguidos y de forma rápida no entiendes nada (3).
- No me han ayudado a comprenderlos, pero sí a aumentar mi interés por ellos, pues no me gusta la poesía recitada, me parece aburrida.

6. ¿Conocías este tipo de canciones basadas en los versos de Miguel Hernández y, en general, de los poetas? ¿Qué has aprendido de este género de canción?

- Sí, conocía a cantantes como Serrat que habían hecho discos con su poesía. He aprendido que las letras de las canciones vienen a ser poemas (6).
- Las canciones sobre los poemas de Miguel Hernández no las conocía, pero sí de otros poetas. He aprendido que literatura y música están unidas (5).
- No las conocía. Es un género muy interesante.
- No las conocía. He aprendido que de poemas a veces aburridos pueden salir buenas canciones (2).
- No las conocía. He aprendido que se pueden utilizar los versos de un poema como letras de las canciones (5).

7. ¿Te ha sorprendido que los versos de Miguel Hernández hayan sido recreados musicalmente en una gran cantidad de canciones (no solo en las escuchadas y analizadas en clase)? Comenta tu respuesta.

- Sí, no sabía que hubiera tantas canciones basadas en sus versos (7).

- Sí, sorprendente, sobre todo en canciones de rap (2).
- No me ha sorprendido, hay muchos cantantes que se inspiran en obras de la literatura. Es normal que poemas conocidos sean utilizados en las canciones (9).

7. ¿Te ha sorprendido que los versos de Miguel Hernández hayan sido recreados musicalmente en una gran cantidad de canciones (no sólo en las escuchadas y analizadas en clase)? Comenta tu respuesta.

Sinceramente, no. La poesía siempre ha estado ligada a la musicalidad, y como la poesía, la música también es arte y cultura. Por tanto, es lógico que muchos músicos hayan adaptaciones de estos poemas.

Figura IV.3.13. Ejemplo de respuesta a la pregunta nº7 del cuestionario intertextual

8. ¿Conocías la existencia de composiciones musicales basadas en obras de la literatura? ¿Por qué crees que los compositores utilizan en ocasiones las creaciones literarias?

- Sí. Imagino que a los compositores les parecerán interesantes a la hora de interpretarlas mediante sus canciones (9).
- Sí. Los usan porque son una base sólida sobre la que componer música.
- Sí. Porque tratan temas que interesan en canciones que tienen ritmo y que son pegadizas.
- Sí. Para que la música llegue al público más fácilmente.
- No. Para intentar transmitir mejor a la gente el contenido de estas obras literarias (5).
- No. Porque al estar ya la historia hecha, componer la obra musical es una manera de contarla diferente.
- No. Creo que porque las creaciones literarias transmiten muchas emociones.

9. ¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?

- Sí, porque es novedoso.
- Sí, es divertido y entretenido (17).
- No, porque tampoco ayuda mucho.

ACTIVIDADES

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

- Las canciones (8).
- La versión rapera de Nach sobre diferentes poemas de Miguel Hernández (5).
- La redacción sobre las composiciones musicales (6).

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

- El ejercicio en el que teníamos que escribir sobre lo que nos sugirieran las composiciones musicales escuchadas, porque da mucho juego a tu imaginación (5).
- El análisis de la canción y el poema “Rosario, dinamitera” (2).
- La audición de la canción de Reincidentes (3).
- El reconocimiento de los versos de Miguel Hernández en la versión rapera de Nach (7).
- La actividad sobre investigar otras canciones inspiradas en los versos de Miguel Hernández.
- Los ejercicios que suponían escuchar las adaptaciones musicales de los versos de Miguel Hernández, ya que me recordaban a la adaptación del grupo musical Tierra Santa sobre los versos de Espronceda.

12. ¿Cuál ha sido el momento en el que más te has implicado? ¿Por qué?

- Al escuchar las letras y analizarlas (11).
- Al contar dos historias a partir de las dos canciones escuchadas, porque me encanta la música y expresarme a partir de ella (3).
- Al comentar la versión musical de Nach (5).

13. ¿Cuál ha sido el momento en el que menos te has implicado? ¿Por qué?

- No recuerdo ninguno (16).
- En algunas canciones que me han aburrido (3).

14. ¿Qué crees que has aportado a la clase?

- Mi creatividad (6).
- Mi opinión. Algunas ideas sobre ciertos poemas (13).

15. ¿Qué te ha aportado la clase a ti?

- Sus opiniones (6).
- Diferentes puntos de vista sobre un mismo asunto.
- Lo mismo que yo a ella.
- Entretenimiento, ya que hemos pasado buenos momentos realizando estas actividades (10).
- Una nueva forma de escribir, a través de la inspiración en la música.

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

- Para trabajar de forma diferente a como estamos acostumbrados y entender mejor la literatura (9).
- Para desarrollar tu imaginación (4).
- Para amenizar las clases de literatura (2).

- Para enfocar la literatura de una forma no tan clásica y aburrida.
- Para conocer un poco mejor la poesía (3).

Análisis del cuestionario

En el primer apartado del cuestionario intertextual, dirigido a la anticipación, las respuestas obtenidas ponen de manifiesto que la gran mayoría de los alumnos desconocen el contenido de los poemarios, pues traducen las palabras que conforman los títulos en su literalidad. Así, *El hombre acecha* les sugiere una temática relacionada con lo vigilado, lo espiado. El *Cancionero y romancero de ausencias* les recuerda la tristeza o sentimientos del poeta ante la falta de seres queridos. En *Viento del pueblo*, el alumnado se refiere a la voz del pueblo, a la representación del pueblo español en la época de la Guerra Civil. Finalmente, en *El rayo que no cesa*, parte del grupo sí señala la temática amorosa del poemario, a pesar de no aparecer de forma explícita en las palabras del título.

Con respecto al estilo del poeta, al alumnado conoce la figura de Miguel Hernández, así como ciertas características acerca de su escritura y temática, ya que en las primeras clases del curso la profesora ha tratado el tema de la poesía en esta época. En cuanto al género poético, el grupo resalta el recurso de las imágenes y metáforas, la expresión de sentimientos, el ritmo, la rima, la estructura y la temática frecuente (vida, muerte, amor, guerra).

En la segunda sección del cuestionario, el alumnado señala algunos de los poemas que le resultan de difícil comprensión, debido principalmente al vocabulario e imágenes empleadas por el poeta. Entre las soluciones que encuentran para la comprensión de estos, los alumnos acuden a las canciones, buscando un sentido interpretativo diferente contenido en la música. Algunos releen la biografía de Miguel Hernández, intentando comparar los versos con la realidad del poeta. Otros acuden a las explicaciones de la profesora.

A continuación, en el bloque sobre la interpretación y relaciones intertextuales, prácticamente todo el alumnado comenta en la quinta cuestión que la audición de las canciones le ha ayudado a interpretar los versos del poeta, a través de la intensidad, intención y motivación de la música: “Sí, se intuye más la intención del poeta”, “Sí, por la intensidad y el sentimiento que pone el cantante”, “Sí, ya que es una forma divertida de entender la poesía”. Por otra parte, las respuestas negativas insisten en los siguientes motivos: “No, porque para entender algunos versos hay que leerlos varias veces y si los escuchas seguidos y de forma rápida no entiendes nada”, “No me han ayudado a comprenderlos, pero sí a aumentar mi interés por ellos, pues no me gusta la poesía recitada, me parece aburrida”.

La mayoría del grupo no conoce las recreaciones musicales de los versos de Miguel Hernández. Algunos señalan que sí habían escuchado otras versiones musicales de ciertos poetas, sobre todo a través de la interpretación de cantautores como Serrat. Con respecto a lo que han aprendido de este género de canción, refieren diversos aspectos: “He aprendido que las letras de las canciones vienen a ser poemas”, “He aprendido que literatura y música están unidas”, “He aprendido que de poemas a veces aburridos pueden salir buenas canciones”, “He aprendido que se pueden utilizar los versos de un poema como letras de las canciones”.

En cuanto a la sorpresa hacia este tipo de recreaciones, el grupo se encuentra dividido en dos mitades casi iguales de respuestas negativas, diez alumnos, y respuestas positivas, nueve alumnos. Por otra parte, destaca un comentario interesante que se cita a continuación: “La poesía siempre ha estado ligada a la musicalidad, y como la poesía, la música también es arte y cultura. Por tanto, es lógico que muchos músicos hagan adaptaciones de estos poemas” (figura IV.3.13).

En la cuestión octava, son variadas las razones que los compositores tendrían, según los alumnos, para servirse de las creaciones literarias en su música: los poemas representan una base sólida sobre la que componer música, tratan temas de interés, transmiten emociones, se entienden más fácilmente a través de un soporte musical... En la última pregunta del tercer bloque, la mayoría comenta haber disfrutado con este tipo

de actividades sobre la interpretación de obras intertextuales, encontrándolas novedosas, divertidas y entretenidas.

En la sección acerca de las actividades realizadas, la redacción creativo-musical a partir de la audición de dos obras musicales, el análisis de la versión rapera de Nach sobre diferentes poemas de Miguel Hernández y la interpretación, en general, de las canciones propuestas en la investigación, han sido las tareas que los alumnos más recuerdan, que más les han gustado y en las que más se han implicado. Por el contrario, dieciséis alumnos no recuerdan ningún momento en el que no se hayan implicado, lo que da cuenta de la positiva aceptación del modelo didáctico interdisciplinar.

Los alumnos coinciden al comentar las aportaciones que cada uno ha recibido y ofrecido a la clase: opiniones, diferentes puntos de vista, creatividad, entretenimiento. Por último, la utilidad de estas actividades va encaminada, según el alumnado, a realizar las clases de forma más dinámica y amena, clases que se alejan de la tradicional manera de enfocar la asignatura; también ayudan este tipo de tareas a profundizar en la interpretación de la poesía y en el desarrollo de la imaginación.

C. FASE DE INTERPRETACIÓN

C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista final para el profesor

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. Una vez que has llevado a cabo la investigación, ¿se entiende el interés de esta metodología de investigación-acción sobre las relaciones intertextuales literarias y musicales?						X

2. ¿Crees conveniente continuar con esta metodología en el desarrollo futuro de tus clases?						X
3. ¿Ha tenido repercusiones positivas en la enseñanza de la literatura la investigación realizada?						X
4. ¿Se ha involucrado, motivadoramente, el alumnado en el proyecto?						X
5. ¿Consideras que este análisis comparativo con la música favorece el desarrollo del hábito lector?					X	
6. ¿Crees que la metodología interdisciplinar fomenta la implicación del alumnado con la asignatura?						X
7. Teniendo en cuenta el currículo, ¿crees que se podría articular un enfoque comparativo en la educación literaria?					X	

8. Comenta, a continuación, todo aquello que necesites ampliar o explicar de las cuestiones formuladas anteriormente, así como los aspectos que quieras destacar de la metodología aplicada en esta investigación.

“Ha resultado una experiencia didáctica muy motivadora, pues las canciones utilizadas fueron en todo momento analizadas por los alumnos a partir del disfrute, ilusión e inmejorable disposición por realizar una actividad musical de este tipo. Además, la figura de Miguel Hernández ha sido aprendida desde una perspectiva mucho más significativa, al haber utilizado este análisis comparativo e interpretativo de los poemas con la música. Se trata, sin duda, de una metodología con interesantes posibilidades”.

Tabla IV.3.2. Resultados del cuestionario final para el profesor

Análisis conjunto del cuestionario y la entrevista

El análisis del cuestionario se complementa con la entrevista final realizada a la profesora. Una vez aplicado el modelo interdisciplinar en el grupo, la docente valora con la máxima puntuación cinco de las siete cuestiones, optando por el valor cuatro en

las dos preguntas restantes. Se desprende de estos resultados que la propuesta didáctica ha sido acogida positivamente en el proceso de enseñanza.

En la primera pregunta, la profesora confirma que ha comprendido el interés de la investigación en su aula a partir de la aplicación del modelo, el cual ha obtenido unos resultados satisfactorios en la consecución de los objetivos programados. En este sentido, considera conveniente continuar con esta metodología en el desarrollo futuro de las clases, pues, según refleja en la última cuestión, “la figura de Miguel Hernández ha sido aprendida desde una perspectiva mucho más significativa, al haber utilizado este análisis comparativo e interpretativo de los poemas con la música. Se trata, sin duda, de una metodología con interesantes posibilidades”.

La motivación alcanzada es comentada especialmente por la profesora, quien destaca, entre las muchas actividades que despertaron el interés del alumnado, la audición de los versos de Miguel Hernández en la interpretación rapera de Nach. En la última cuestión subraya esta situación: “Ha resultado una experiencia didáctica muy motivadora, pues las canciones utilizadas fueron en todo momento analizadas por los alumnos a partir del disfrute, ilusión e inmejorable disposición por realizar una actividad musical de este tipo”.

El modelo de innovación didáctica favorece el desarrollo del hábito lector del alumnado, siendo una de las respuestas puntuadas con cuatro. La profesora comenta con entusiasmo los resultados lectores de sus alumnos, quienes abordaron la interpretación de los poemas con empeño y pasión. Ante tales logros, la implicación del alumno con la asignatura se confirma rotundamente. Por último, en la séptima cuestión, valorada con cuatro, se ve adecuada, por tanto, la inclusión del modelo interdisciplinar en la educación literaria.

C.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado

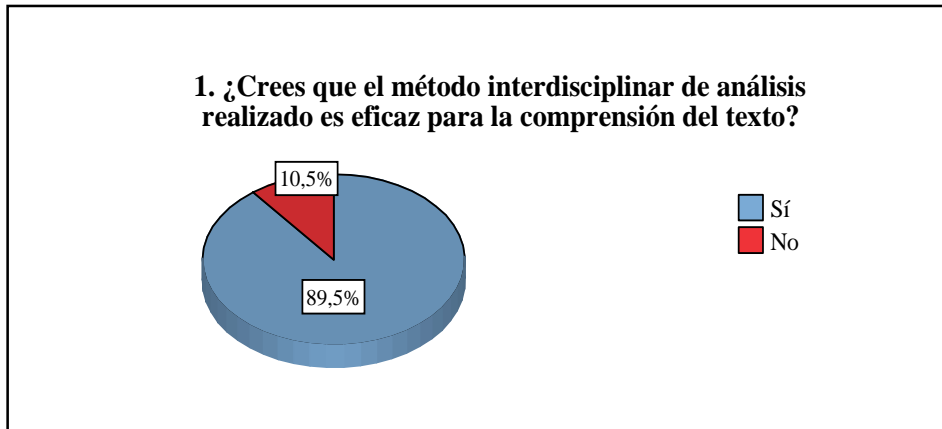


Figura IV.3.14. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°1 del cuestionario final para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Porque a veces entiendes mucho mejor el contexto del texto si va acompañado de música (10).
- Porque creo que la música y la literatura van unidas y el método de poner una canción y escribir lo que te sugiere me parece bueno, divertido y creativo.
- Es otra forma de aprender, por la cual te diviertes, pues cambias el modo normal de clase (5).
- Es un método ameno y divertido.

“No”

- Porque no creo que sea tan útil (2).



Figura IV.3.15. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº2 del cuestionario final para el alumnado

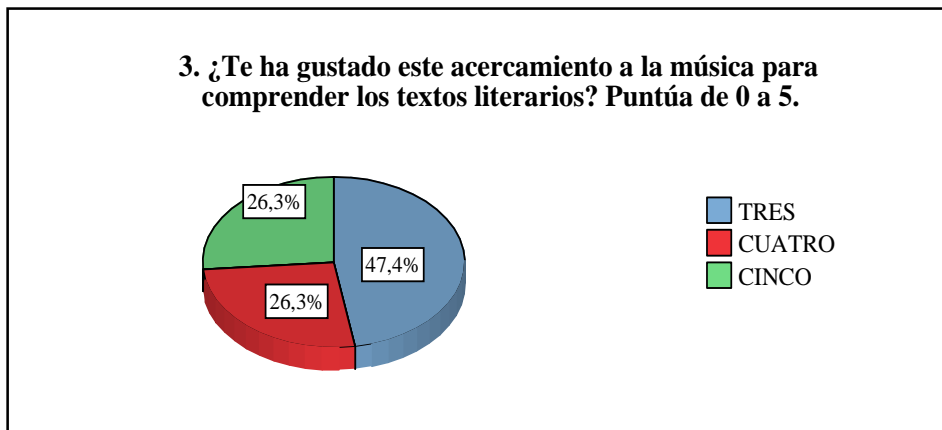


Figura IV.3.16. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº3 del cuestionario final para el alumnado

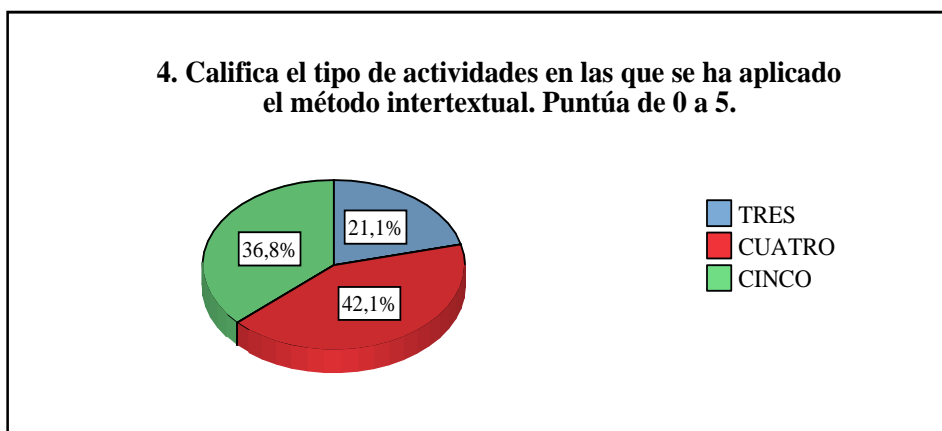


Figura IV.3.17. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº4 del cuestionario final para el alumnado

5. Comenta los aspectos positivos y negativos del método intertextual presentado, indicando propuestas de mejora en los casos que consideres necesario.

Aspectos positivos

- Los contenidos de la asignatura se te quedan más fácilmente (7).
- Es una forma más interesante y entretenida de trabajar (9).
- Es un cambio al ritmo normal de la clase, por lo que te interesas y participas más.
- Así desarrollas mucho tu imaginación (2).

Aspectos negativos

- No creo que este método sea apropiado para todas las clases (2).
- Se trata de actividades que requieren tiempo (2).

El resto del alumnado no comenta aspectos negativos.

Propuestas de mejora

- Este método debería ser todavía más creativo.

El resto del alumnado no sugiere propuestas de mejora.

6. ¿Por qué crees que es importante la lectura?

- Para enriquecer nuestro vocabulario (3).
- Para saber expresarte mejor y ampliar los conocimientos (4).
- Es un medio de difusión de la cultura, nos ayuda a conocer cosas nuevas (11).
- Porque desarrolla tu imaginación, te entretiene y ayuda a mejorar tu ortografía.

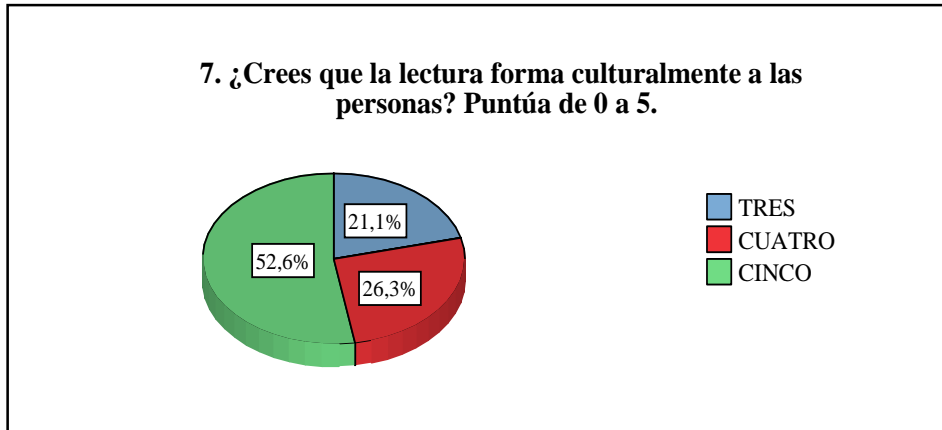


Figura IV.3.18. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°7 del cuestionario final para el alumnado

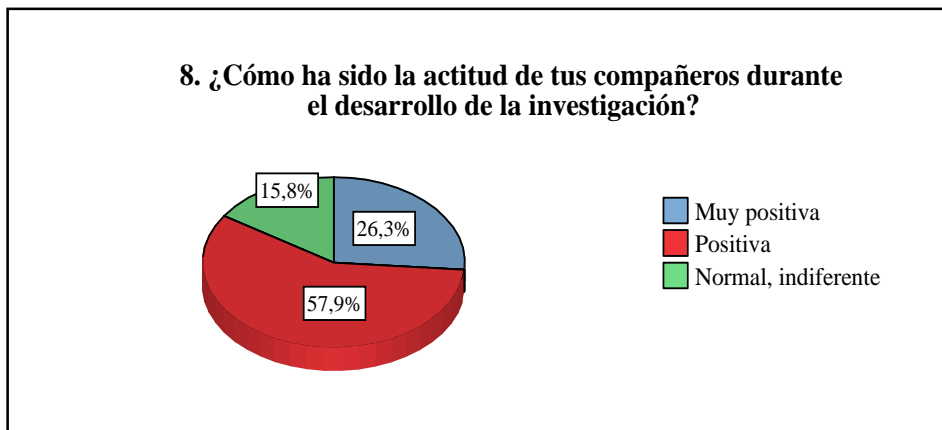


Figura IV.3.19. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°8 del cuestionario final para el alumnado

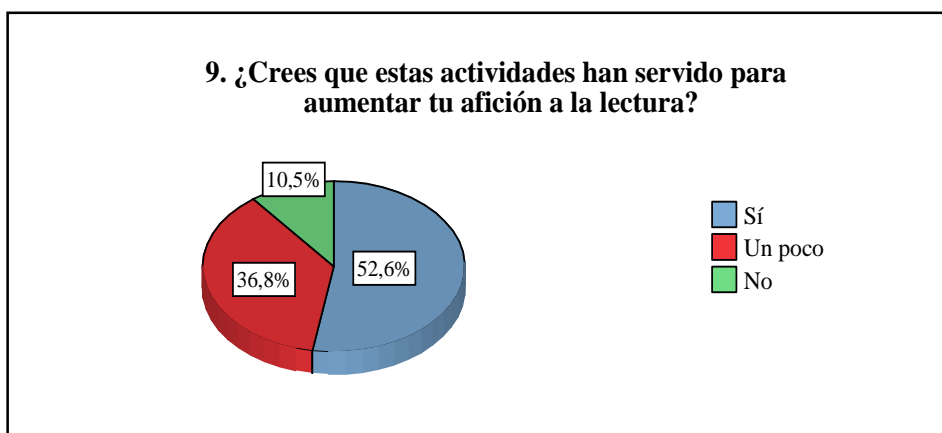


Figura IV.3.20. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°9 del cuestionario final para el alumnado

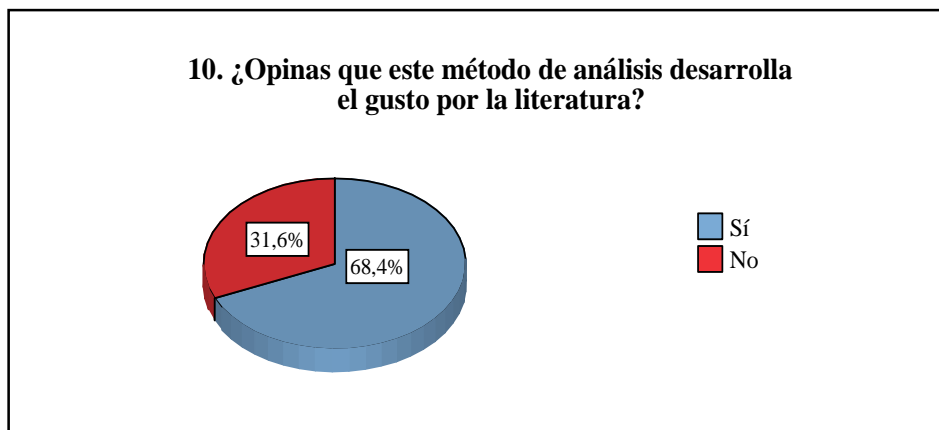


Figura IV.3.21. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°10 del cuestionario final para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Porque con la música te sientes más motivado al intentar comprender e interpretar los poemas (12).
- Porque al saber que músicos actuales se han interesado por la obra literaria de algunos escritores, sientes interés por leer esas mismas obras.

“No”

- Porque si la música en concreto que trata de literatura no te gusta, entonces tampoco va a conseguir que te guste el poema.

No contestan cinco alumnos.

Análisis del cuestionario

El resultado de este cuestionario final es realmente satisfactorio para el propósito de la investigación interdisciplinar e intertextual llevada a cabo. Ya desde la primera pregunta, el 89,5%, concretado en diecisiete de los diecinueve alumnos, señala que el método sí le parece eficaz para la comprensión del texto (figura IV.3.14). Entre las razones afirmativas que los alumnos señalan, se pueden leer las siguientes: “Porque a veces entiendes mucho mejor el contexto del texto si va acompañado de música”,

“Porque creo que la música y la literatura van unidas y el método de poner una canción y escribir lo que te sugiere me parece bueno, divertido y creativo”, “Es otra forma de aprender, por la cual te diviertes, pues cambias el modo normal de clase”, “Es un método ameno y divertido”.

Las preguntas segunda, tercera y cuarta, las cuales van referidas al gusto por la música, al tipo de conexión músico-literaria y a la valoración de las actividades realizadas, demuestran que el recurso del componente musical en las clases de Lengua castellana y literatura es totalmente del agrado del alumnado, pues la música es un factor de motivación en el desarrollo tradicional de la materia. En este sentido, con respecto a la segunda pregunta, “¿Te gusta escuchar música?”, ya planteada en el cuestionario inicial, se obtienen los mismos resultados, siendo contestada esta afirmativamente por dieciocho de los diecinueve alumnos (figura IV.3.15). En la tercera cuestión, “¿Te ha gustado este acercamiento a la música para comprender los textos literarios?”, el valor tres es el más señalado, representado en un 47,4% (figura IV.3.16). En la cuarta, “Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual”, destaca la puntuación cuatro con un 42,1% de los alumnos (figura IV.3.17).

Los aspectos positivos del método comentados coinciden en la motivación alcanzada, en la sencilla y rápida asimilación de los contenidos y en el desarrollo de la imaginación conseguido: “Los contenidos de la asignatura se te quedan más fácilmente”, “Es una forma más interesante y entretenida de trabajar”, “Es un cambio al ritmo normal de la clase, por lo que te interesas y participas más”, “Así desarrollas mucho tu imaginación”. Por otra parte, el grupo no señala aspectos negativos significativos, indicando algunos que este método no es aplicable en todas las clases y que requiere cierto tiempo. Solo se comenta una propuesta de mejora que persigue una mayor creatividad en las actividades planteadas.

Las respuestas ofrecidas acerca de la importancia de la lectura vuelven a repetirse en el cuestionario final, siendo las opiniones del alumnado muy similares a las del cuestionario inicial, pues inciden nuevamente en el perfeccionamiento de los

siguientes apartados: expresión, vocabulario, ortografía, imaginación y conocimiento general.

También reaparece la pregunta séptima relativa a la formación cultural de la lectura, advirtiéndose un mejor resultado en este último cuestionario, pues un 52,6% del alumnado puntúa aquí este aspecto con el máximo valor de cinco (figura IV.3.18). Se observa, pues, una evolución positiva de los alumnos tras la fase de intervención en el aula con el modelo didáctico interdisciplinar.

La actitud de la clase ha sido positiva, según señala la mayoría, representada en un 57,9%, por lo que la investigación se ha desarrollado en un ambiente receptivo, dispuesto y participativo. Por otra parte, un 26,3% considera que la actitud ha sido “Muy positiva” frente a un 15,8% que opina “Normal, indiferente”. La opción negativa no ha sido apuntada por nadie (figura IV.3.19).

La novena cuestión confirma que las actividades han contribuido a aumentar la afición a la lectura, ya que el 52,6% contesta afirmativamente; el 36,8% del grupo señala “Un poco” y únicamente el 10,5%, “No” (figura IV.3.20). La décima pregunta es también muy concluyente para verificar la eficacia del modelo didáctico según la opinión del alumnado, ya que el 68,4% afirma que el método de análisis desarrolla el gusto por la literatura (figura IV.3.21), argumentando ideas como las siguientes: “Porque con la música te sientes más motivado al intentar comprender e interpretar los poemas”, “Porque al saber que músicos actuales se han interesado por la obra literaria de algunos escritores, sientes interés por leer esas mismas obras”.

C.3. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis

Tras haber llevado a cabo la intervención en el aula y haber analizado los resultados recogidos por los instrumentos metodológicos en las distintas fases de la investigación, se debe realizar una interpretación de los datos en función de los

objetivos e hipótesis que fueron planteados al inicio de la investigación. De esta manera, se comprobará la eficacia del modelo de innovación didáctica en la resolución de la problemática que generó el proceso investigador. A continuación, se examinan los objetivos específicos.

1. *Aplicar estrategias que desarrollen y potencien la afición a la lectura, por su incidencia y directa contribución en la adquisición del conjunto de habilidades requeridas para una completa y significativa formación del alumnado.*

Los poemas de Miguel Hernández debían ser leídos y analizados por este grupo como contenido del curso que sería examinado posteriormente en las pruebas de acceso a la universidad. La musicalidad, ritmo interno y rima que ofrece el género de la poesía ha permitido a ciertos compositores musicalizar de forma acertada y exitosa los versos del poeta en sus canciones. En este sentido, Reincidentes, Pata Negra y Mercedes Sosa, Enrique Morente, La Barbería del Sur, Pedro Faura y Nach fueron los intérpretes y grupos actuales que se escogieron en el aula para el estudio de algunos de los poemas musicalizados por ellos. También, con el fin de ampliar la escucha al terreno clásico, se analizaron dos canciones del compositor clásico Manuel Seco de Arpe.

La música matizó y completó el sentido de los versos, que fueron asimilados por el alumnado significativamente. Por tanto, se abarcó la materia de una forma atractiva y nada tradicional, procurando la atención e inclinación positiva del alumnado hacia la lectura de los poemas.

Estas anteriores conclusiones se pueden confirmar con las respuestas ofrecidas por los alumnos en el cuestionario final tras la fase de intervención. Así, en la novena pregunta que persigue conocer si las actividades realizadas han servido para aumentar la afición lectora del grupo, el 52,6% respondió afirmativamente. El 36,8% contestó “Un poco” y solo el 10,5%, correspondiente a dos de los diecinueve alumnos, señaló “No”.

La décima cuestión, “¿Opinas que este método de análisis desarrolla el gusto por la literatura?”, alcanzó unos porcentajes todavía más satisfactorios, ya que el 68,4% del alumnado no tuvo ninguna duda en afirmar el logro del modelo didáctico. Algunos comentarios señalaron los motivos de esta elección: “Porque con la música te sientes más motivado al intentar comprender e interpretar los poemas”, “Porque al saber que músicos actuales se han interesado por la obra literaria de algunos escritores, sientes interés por leer esas mismas obras”.

Se observa que los porcentajes obtenidos en ambas preguntas coinciden en confirmar la consecución de este primer objetivo específico, pues la afición lectora se ha visto favorecida tras la intervención en el aula a partir del modelo didáctico diseñado.

El enfoque de la profesora es similar, pues tanto en su cuestionario final como en las entrevistas tenidas con ella se comprueban los favorables resultados conseguidos. Así, la quinta pregunta del cuestionario (“¿Consideras que este análisis comparativo con la música favorece el desarrollo del hábito lector?”) fue puntuada con el valor de cuatro. Por otra parte, las entrevistas denotaron el entusiasmo de la profesora ante los resultados lectores de sus alumnos, así como la proyección de una metodología interdisciplinar de este tipo.

2. *Contribuir al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias de estudio que integran los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música.*

Los versos musicalizados de Miguel Hernández en las canciones seleccionadas han sido escuchados, analizados e interpretados por los alumnos. Para ello, ha sido necesario un minucioso análisis de algunos parámetros musicales (intensidad, timbre, ritmo) que apoyaban y describían el texto. Sin embargo, no solo se ha recurrido a estas canciones que recreaban los versos del poeta, sino que una actividad de expresión escrita y creatividad ha sido

desarrollada a partir de la audición de la pieza clásica “El Gnomo” de Mussorgsky y la canción moderna “Be brave” de The strange boys, dando lugar a una serie de fascinantes cuentos e historias.

Se observa cómo la música ha estado presente a lo largo del desarrollo de las sesiones correspondientes al estudio de la obra de Miguel Hernández en el aula de Lengua castellana y literatura, cumpliéndose este segundo objetivo dirigido al desarrollo integrador y no compartimentado de las materias de estudio del currículo.

3. *Diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza, que permita alcanzar los conocimientos literarios a partir de los intereses del alumnado.*

La motivación es un factor esencial en todo aprendizaje que debe ser tenido en cuenta por los docentes si pretenden obtener unos resultados positivos de su enseñanza. Por ello, en la fase de exploración, se procuró obtener unos datos que, en este sentido, facilitaran al investigador el diseño motivador y atractivo de las tareas del modelo didáctico. El cuestionario inicial fue realizado principalmente con este fin a partir de preguntas como las siguientes: “¿Qué tipo de libros te gusta leer?” (tercera cuestión), “¿Cuál es la temática que más te gusta?” (cuarta cuestión), “¿Cómo debe ser un libro para que atraiga tu interés y decidas leerlo?” (decimotercera cuestión).

En cuanto a la tercera pregunta, la narrativa con un 84,2% destacó frente a las dos opciones igualmente escogidas por los alumnos de “Revistas/periódicos” (10,5%) y “Cómic” (5,3%). Ni el teatro ni la poesía fueron elegidos por el grupo, lo que podía dificultar, en principio, el poder llevar a cabo un modelo didáctico motivador y atractivo para el estudio de la poesía de Miguel Hernández. En la cuarta, la temática de aventuras fue la más señalada por el grupo con un 47,4%, siguiéndole los temas de ciencia ficción (15,8), amor (15,8%), historia (10,5%) y terror (10,5%). Tampoco en este caso, el contenido

de los versos de Miguel Hernández se correspondía con las preferencias lectoras de los alumnos.

Las características que debía tener un libro para atraer la atención del alumnado, por otra parte, fueron expresadas por el grupo, entre otras, con las siguientes afirmaciones: “Interesante y con un vocabulario sencillo”, “De intriga, que no desvele el misterio hasta el final”, “Los libros que más me atraen son los que comienzan con una pregunta atractiva para el público, que te dejan con la emoción hasta el final”, “Debe ser corto, no demasiado extenso, que posea un título llamativo y que esté interesante durante toda su extensión. Debe engancharte desde el principio con alguna anécdota o enigma, que se vaya resolviendo poco a poco”.

A partir de aquí y una vez analizados los positivos resultados obtenidos en la pregunta doce del mismo cuestionario inicial, acerca de la inclusión de actividades músico-literarias, se optó por escoger canciones atractivas y variadas en estilos que ayudaran a interpretar desde diversas perspectivas los poemas de Miguel Hernández.

Tras la fase de intervención, el alumnado señaló finalmente la motivación alcanzada con estas actividades en los cuestionarios intertextual y final. La pregunta novena del cuestionario intertextual, “¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?”, fue contestada afirmativamente por dieciocho de los diecinueve alumnos. Con respecto al cuestionario final, en el que los alumnos debían evaluar el modelo didáctico interdisciplinar, las preguntas tercera (“¿Te ha gustado este acercamiento a la música para comprender los textos literarios?”) y cuarta (“Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual”) fueron calificadas con los valores de tres, cuatro y cinco, destacando en la tercera la puntuación tres con un 47,4% y en la cuarta la puntuación cuatro con un 42,1%. Por tanto, se considera alcanzado el tercer objetivo desde el enfoque de los alumnos, siendo motivadoras e interesantes para ellos las tareas realizadas.

El cuestionario final de la profesora también reflejó estos aspectos motivadores del aprendizaje. Tanto la cuarta como la sexta pregunta, referidas a la participación motivada e implicación del grupo con la asignatura recibieron la máxima puntuación de cinco. Además, la profesora recuerda el éxito de las actividades realizadas con algunas de canciones, destacando especialmente el interés que despertó el descubrimiento de los versos de los poemas en la versión rapera de Nach “Hoy conVerso con Miguel”.

4. *Desarrollar en el alumnado la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión, el literario y el musical, descubriendo el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí.*

4.1.a. *Activar la competencia musical del alumnado para el análisis e interpretación de la obra literaria, elaborada a partir de un referente musical.*

Al interpretar las canciones cuyas letras se inspiraban en los versos de Miguel Hernández, los alumnos activaron y pusieron en práctica sus conocimientos musicales. La función descriptiva de la música a partir de la armonía, la intensidad o los motivos melódico-rítmicos, entre otros, fueron comentados en el aula de Lengua castellana y literatura con el fin de abordar un completo análisis de los poemas.

4.2.a. *Fomentar estrategias de creación literaria a partir de experiencias musicales.*

Se realizó una actividad de expresión escrita que pretendió fomentar la creatividad del alumnado a partir de la escucha musical. En este sentido, el grupo tuvo que plasmar por escrito en dos relatos diferenciados las emociones o ideas suscitadas por la pieza clásica de Mussorgsky y la canción moderna del grupo The strange boys, anteriormente comentadas. Los resultados fueron de una gran calidad, pudiendo leerse historias realmente creativas, originales y muy

bien redactadas. Estos resultados se encuentran vinculados, sin duda, con el nivel e inquietudes de estos alumnos matriculados en el Bachillerato de Investigación.

Por tanto, se llevaron a cabo actividades tanto de interpretación como de producción que permitieron y fomentaron la comprensión del diálogo intertextual que se da entre algunas obras literarias y musicales. Así lo reflejan los resultados extraídos de los diferentes instrumentos metodológicos, mostrando la consecución de este cuarto objetivo específico. En la cuarta pregunta del cuestionario intertextual, por ejemplo, nueve de los alumnos comentan que acuden a la canción para lograr comprender el poema, extrayendo de la música un sentido interpretativo que apoye las palabras de los versos.

Esta idea se confirma en la pregunta quinta del mismo cuestionario (“¿Crees que la audición de las canciones que utilizan los versos de Miguel Hernández te ha ayudado a interpretar los poemas?”), para la cual los alumnos ofrecen razones como las siguientes: “Sí, se intuye más la intención del poeta”, “Sí, por la intensidad y el sentimiento que pone el cantante”, “Sí, ya que es una forma divertida de entender la poesía”. Solo cuatro alumnos contestaron negativamente.

En la primera pregunta del cuestionario final, “¿Crees que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión del texto?”, la casi totalidad del alumnado, reflejada en un 89,5%, consideró válido en este sentido el modelo didáctico aplicado en el aula. Los motivos ofrecidos se resumen en las siguientes ideas: “Porque a veces entiendes mucho mejor el contexto del texto si va acompañado de música”, “Porque creo que la música y la literatura van unidas y el método de poner una canción y escribir lo que te sugiere me parece bueno, divertido y creativo”, “Es otra forma de aprender, por la cual te diviertes, pues cambias el modo normal de clase”, “Es un método ameno y divertido”. Sin duda, se trata de un porcentaje realmente satisfactorio para la investigación llevada a cabo con este grupo.

Los datos obtenidos en el cuestionario final y las entrevistas realizadas a la profesora de este grupo confirman nuevamente que el objetivo queda alcanzado. En la tercera pregunta del cuestionario final, fue valorada con cinco la repercusión que el modelo didáctico interdisciplinar tuvo en la enseñanza de la asignatura de Lengua castellana y literatura. Por último, la profesora subraya que “la figura de Miguel Hernández ha sido aprendida desde una perspectiva mucho más significativa, al haber utilizado este análisis comparativo e interpretativo de los poemas con la música. Se trata, sin duda, de una metodología con interesantes posibilidades”.

5. *Estimular en el alumnado el aprecio, la valoración y el reconocimiento hacia las obras que contemplan la doble vertiente literario-musical, como productos culturales de la sociedad.*

El fenómeno intertextual literario-musical ha sido utilizado en el aula para el conocimiento y estudio de la obra de Miguel Hernández. En todo momento se fomentó en los alumnos la valoración y el reconocimiento hacia el género mixto representado en las canciones que recreaban los versos del poeta, fruto de una cultura musical preocupada e interesada por las creaciones, emociones y pensamientos de sus escritores. Además, el grupo, compuesto por un alumnado perteneciente al Bachillerato de Investigación, supo captar desde el principio la riqueza artística que envolvía estas obras surgidas de un doble proceso compositivo.

Extraídas las principales consecuencias de los cinco objetivos específicos, se puede afirmar que el objetivo general diseñado al inicio de la investigación, con el fin de responder a la problemática planteada, ha alcanzado satisfactoriamente el grado de cumplimiento buscado. Por tanto, se ha conseguido *Elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios.*

Por otra parte, la hipótesis de la investigación, articulada en cuatro supuestos, se confirma y valida a partir de las conclusiones anteriormente reflejadas. La hipótesis se planteaba de la siguiente manera:

La aplicación en el ámbito de la enseñanza de la Literatura de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales

- a. permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula, alejadas de las propuestas tradicionales teóricas y conceptuales, que conducen a la motivación en el aprendizaje literario del alumnado.*
- b. fomenta el interés lector del alumnado, a partir de las conexiones musicales implicadas en el proceso literario.*
- c. contribuye significativamente en la interpretación del sentido de la obra literaria, una vez conocido, analizado y estudiado el hipotexto o re-creación posterior vinculada.*
- d. proporciona un campo de inspiración, así como el conocimiento acerca de la estructura interna de las creaciones, resultado de la equiparación de diferentes lenguajes artísticos, que supone un punto de partida para la producción creativa de textos literarios por parte del alumnado.*

Cada uno de estos supuestos encuentra su correspondencia con los objetivos específicos analizados. Así, el supuesto ‘a’ queda validado con las conclusiones referidas en el tercer objetivo específico; el supuesto ‘b’, con las del primero; el supuesto ‘c’, con las del apartado ‘4.1.a’ del cuarto; y finalmente, el supuesto ‘d’, con las del apartado ‘4.2.a’ del cuarto. Además, las conclusiones obtenidas en los objetivos segundo y quinto contribuyen a la confirmación y validación de la hipótesis, al perseguir igualmente la elaboración de un modelo de innovación didáctica válido para el desarrollo de los contenidos de la materia de Lengua castellana y literatura.

4. BACHILLERATO:

MÚSICA (GRUPO D)

A. FASE DE EXPLORACIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

A.1. Características del grupo

El alumnado que compone este grupo cursa 1º de Bachillerato en el Instituto de Educación Secundaria “Santa María de los Baños” de Fortuna (Murcia). Las actividades que la investigación requería han tenido lugar en las clases de la asignatura de Música, que dispone de cuatro horas semanales. La profesora responsable ha sido Mabel Soler.

La Música es una materia optativa en este curso de Bachillerato, por lo que el grupo D está formado por ocho alumnos de la modalidad de Ciencias y Tecnología y veintiún alumnos de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Además, resulta pertinente destacar que no todos recibieron clase de Música durante el año anterior, en 4º de Educación Secundaria Obligatoria, al tratarse también de una asignatura optativa en este último curso de la etapa; por ello, de los veintinueve alumnos, solo diez tuvieron clases de esta materia.

El nivel del grupo es, en general, bajo. En este sentido, si se observan los resultados obtenidos en la primera evaluación (diciembre de 2010) como dato objetivo, destaca el número de asignaturas suspensas por alumnos: un suspenso (dos alumnos), dos suspensos (dos alumnos), tres suspensos (cuatro alumnos), cuatro suspensos (cuatro alumnos), cinco suspensos (tres alumnos), seis suspensos (tres alumnos), siete suspensos (dos alumnos), ocho suspensos (un alumno), nueve suspensos (un alumno). Por tanto, solo siete alumnos han aprobado todas las materias del trimestre.

A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista inicial para el profesor

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. ¿Fomentamos en nuestro alumnado la afición por la audición musical?						X
2. ¿Planteamos la audición como proceso de recepción musical en el que la asimilación de la obra está en función de los condicionantes culturales que actúan sobre el oyente, los cuales determinan la comprensión e interpretación personal de la obra?					X	
3. ¿Se atiende a que la actividad auditiva revierta en las destrezas de interpretación y producción musical?					X	
4. ¿Utilizamos recursos que mejoren la comprensión auditiva del alumnado?						X
5. ¿Aplicamos estrategias de interpretación intertextual en el análisis de obras musicales?					X	
6. ¿Incluimos en nuestra práctica educativa la interconexión con los saberes de disciplinas como la literatura, la pintura o la escultura?						X

7. ¿Aprovechamos la riqueza cultural de las obras literarias para desarrollar modelos didácticos comparativos en la enseñanza de la música?					X	
8. ¿Desarrollamos actividades que persigan un aprendizaje motivador de nuestro alumnado?						X

Tabla IV.4.1. Resultados del cuestionario inicial para el profesor

Análisis conjunto del cuestionario y la entrevista

El análisis de las respuestas del cuestionario es complementado con la información extraída de la entrevista realizada a la profesora. En la primera cuestión, la docente confirma fomentar en su alumnado la afición por la audición musical, explicando además que la audición se encuentra entre sus principales procedimientos didácticos.

En los procesos de recepción son tenidos en cuenta los aspectos culturales y personales del alumnado; se procura conseguir de esta manera un acercamiento más significativo a las obras estudiadas, según matiza la profesora. La tercera cuestión acerca del planteamiento de la audición como medio de desarrollo de las destrezas de interpretación y producción es valorada con cuatro. La profesora comenta al respecto que, pese al nivel y desgana generalizada del grupo, pretende incitar especialmente a su alumnado a la interpretación o práctica musical a partir de ciertas audiciones que utiliza como punto de partida.

Relacionado con lo comentado anteriormente, se aplican constantemente recursos encaminados a la mejora de la comprensión auditiva, pues es una de las principales preocupaciones de la profesora, al entender esta que solo mediante la comprensión significativa del lenguaje musical conseguirá fomentar en su alumnado el hábito de la escucha.

La docente afirma aplicar estrategias intertextuales en el desarrollo de sus clases. La literatura, pintura o escultura ya son utilizadas como recurso en su práctica docente, pues otorga la máxima puntuación en este apartado. No obstante, el comentario o análisis de obras literarias es aprovechado en menor medida por ella, aspecto observado en la puntuación de cuatro que desciende con respecto al cinco de la sexta pregunta.

Por último, el aprendizaje motivador es una cuestión que la profesora pretende alcanzar en su alumnado diariamente, fundamental para el funcionamiento y éxito del presente modelo de innovación didáctica.

A.3. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado



Figura IV.4.1. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°1 del cuestionario inicial para el alumnado

2. ¿Cuál es el tipo de música que prefieres? Ordena los siguientes tipos de música asignándole un número.

Debido a la variedad de repuestas ofrecidas, se ha decidido extraer únicamente la información relativa a aquellos tipos de música ubicados por el alumnado en el primer puesto de su clasificación:

- Pop: 12 alumnos.
- Rock: 6 alumnos.
- Techno dance: 5 alumnos.
- Flamenco: 0.
- Funk: 1 alumno.
- Latina (salsa, merengue...): 0.
- Clásica: 0.
- Rap: 2 alumnos.
- Jazz: 0.
- Otro: House (3 alumnos).

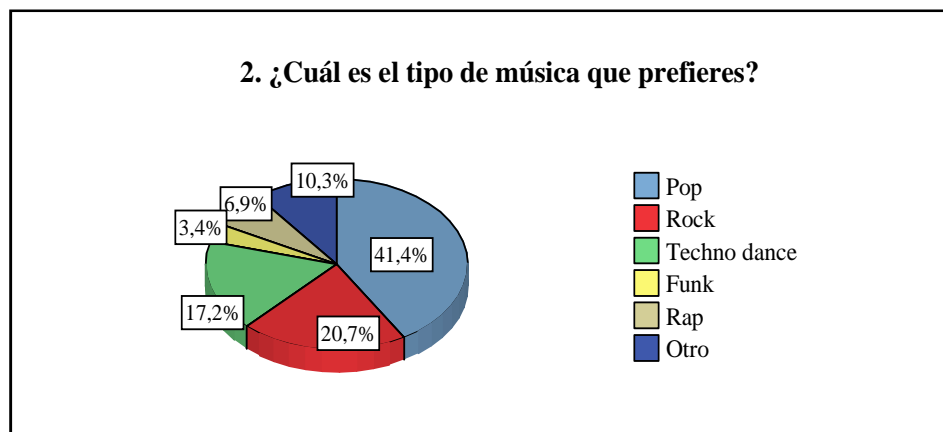


Figura IV.4.2. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº2 del cuestionario inicial para el alumnado

3. ¿Cuál es tu compositor, intérprete o grupo favorito?

El canto del loco (4), El Pescaio, Melendi (6), Fito & Fitipaldis (2), Estopa (3), Breaking Benjamin, Andy y Lucas, Maldita Nerea (6), Pereza, David Guetta, Pitbull, Despistaos, Eminem (2), Pignoise, AC/DC, Mägo de Oz, Nelly Furtado, Aerosmith (2), Shakira, Extremoduro, Guns N' Roses, Stereophonics.

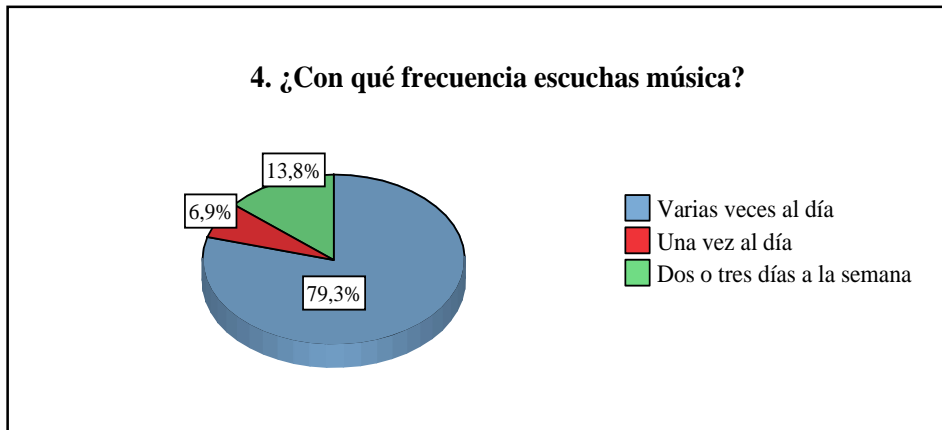


Figura IV.4.3. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°4 del cuestionario inicial para el alumnado

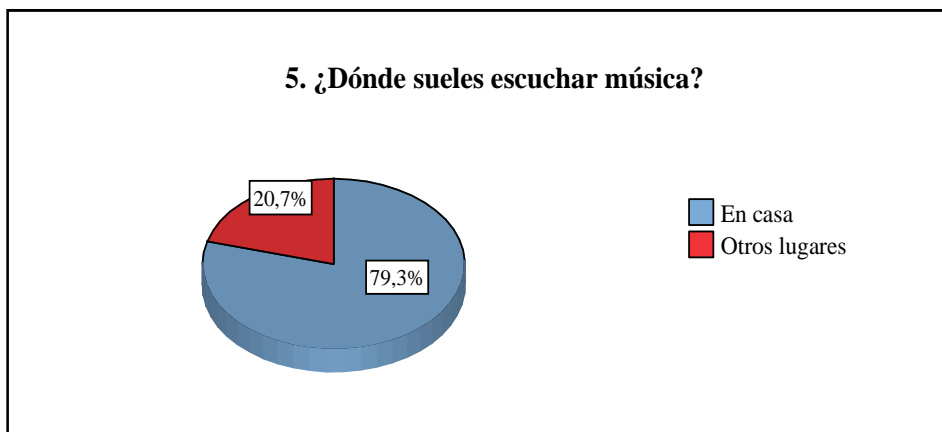


Figura IV.4.4. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°5 del cuestionario inicial para el alumnado

“Otros lugares”: por la calle (2), en la discoteca (4).

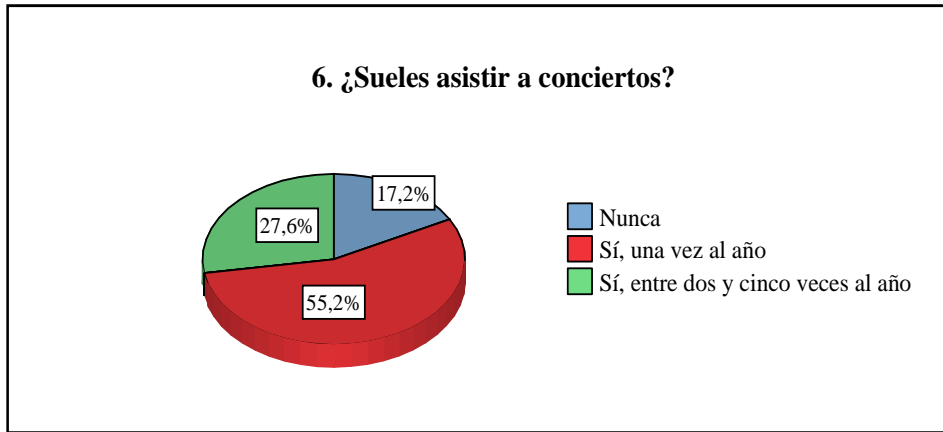


Figura IV.4.5. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº6 del cuestionario inicial para el alumnado

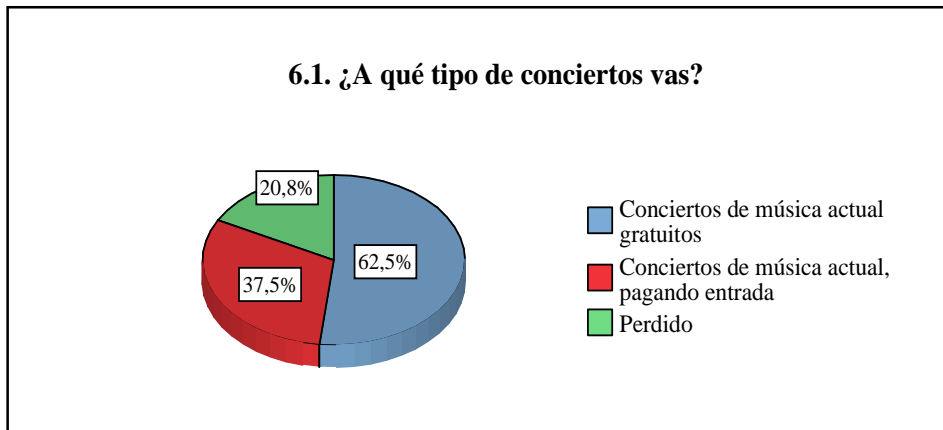


Figura IV.4.6. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº6.1 del cuestionario inicial para el alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conciertos de música actual gratuitos	15	51,7	62,5	62,5
	Conciertos de música actual, pagando entrada	9	31,0	37,5	100,0
	Total	24	82,8	100,0	
Perdidos	Sistema	5	17,2		
Total		29	100,0		

Tabla IV.4.2. Frecuencias y porcentajes válidos de los resultados de la pregunta 6.1 del cuestionario inicial para el alumno

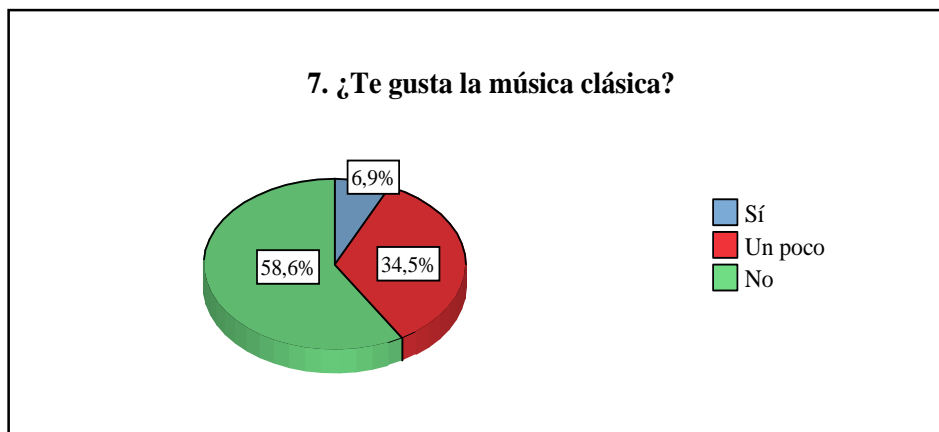


Figura IV.4.7. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°7 del cuestionario inicial para el alumnado

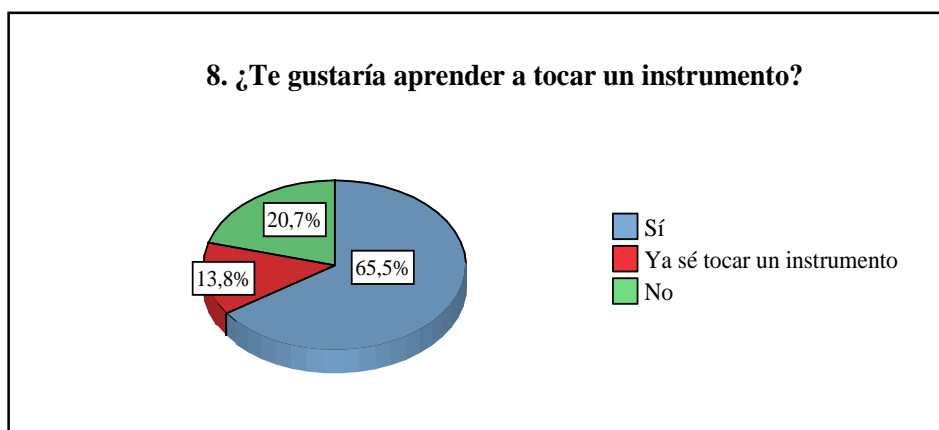


Figura IV.4.8. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°8 del cuestionario inicial para el alumnado

“Sí. ¿Cuál?”

- Guitarra: 9 alumnos.
- Piano y guitarra: 7 alumnos.
- Batería: 2 alumnos.
- Violín: 1 alumno.

“Ya sé tocar un instrumento. Indica cuál:”

- Trompeta: 1 alumno.
- Corneta y caja: 1 alumno.
- Saxofón: 2 alumnos.

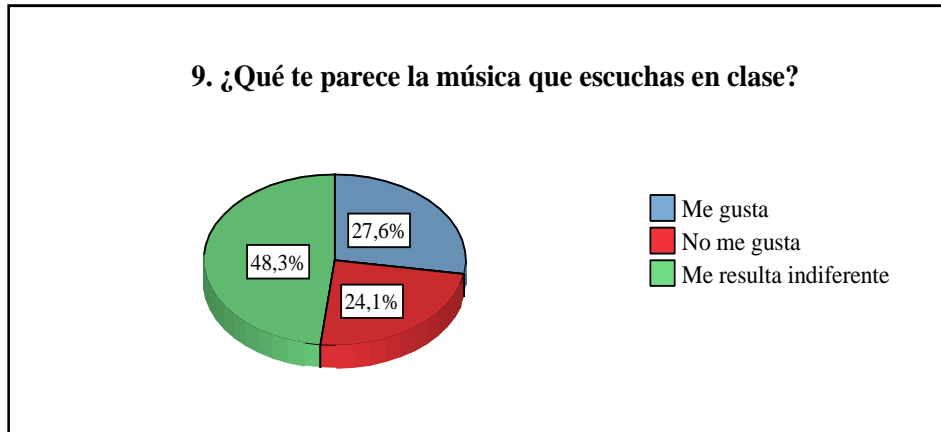


Figura IV.4.9. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°9 del cuestionario inicial para el alumnado

10. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

- Para tener algo de cultura musical. Para enriquecerse culturalmente (7).
 - Para desarrollar el oído musical. Porque mejoras tu oído musical (5).
 - Para relajarte (4).
 - Ayuda a aumentar la capacidad cerebral.
 - Para aprender.
 - Porque a veces algunas de ellas te pueden enseñar cosas.
 - Para saber de su existencia.
 - Porque es una forma de alejarse de los problemas y pasar el tiempo.
 - Porque expresa algo en la obra.
 - No es importante.
- No contestan seis alumnos.

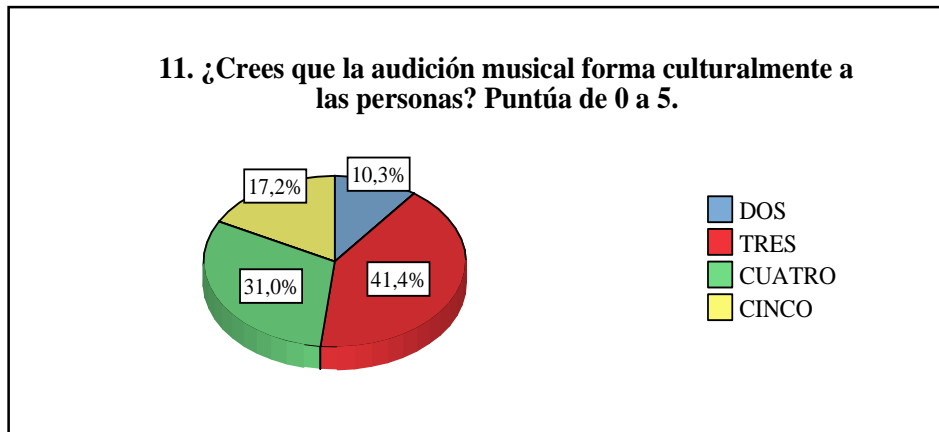


Figura IV.4.10. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº11 del cuestionario inicial para el alumnado

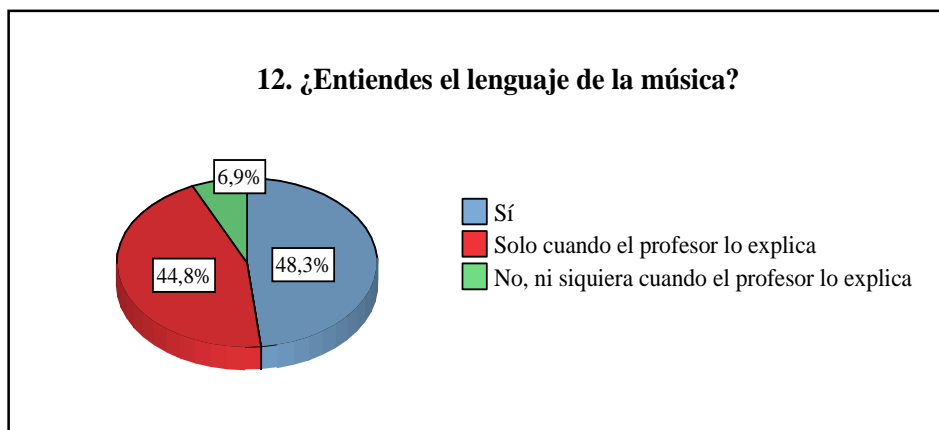


Figura IV.4.11. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº12 del cuestionario inicial para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Porque puede expresar los sentimientos que tiene la persona que realiza esa canción. Porque muchas veces la música nos transmite cosas (7).
- Por el ritmo, si es tranquilo, alegre, triste, lento (4).
- Porque la letra de una canción dice mucho (3).

“Solo cuando el profesor lo explica”

- Porque me cuesta entender el lenguaje de la música (13).

“No, ni siquiera cuando el profesor lo explica”

Los dos alumnos no contestan.

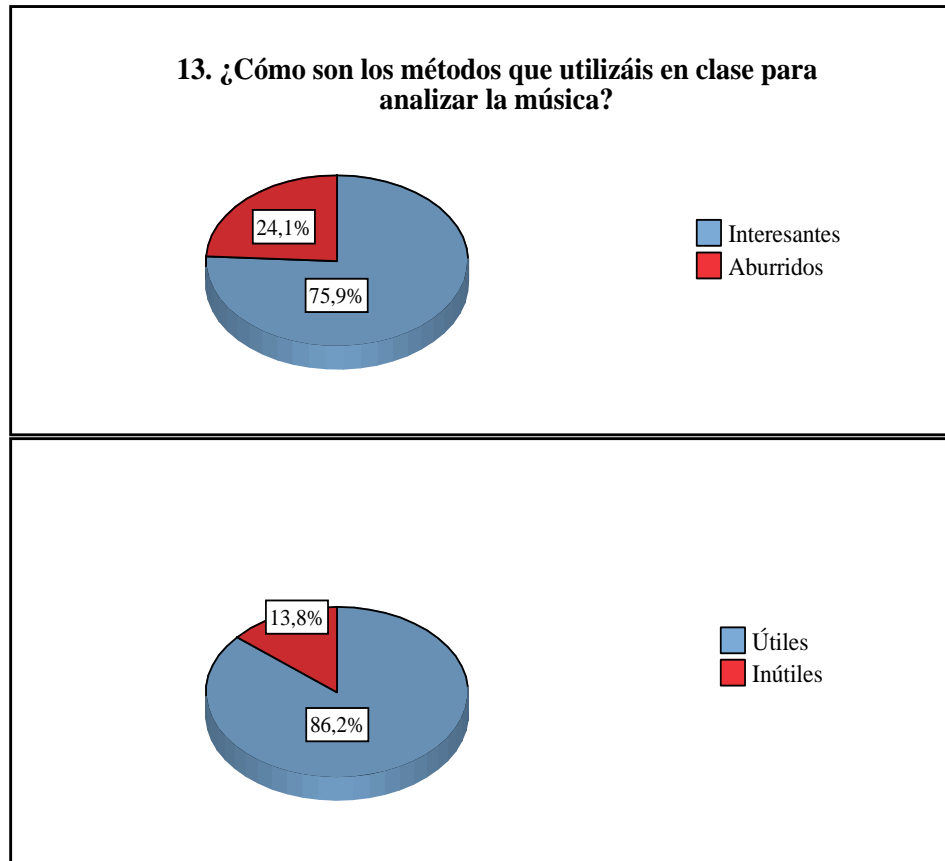


Figura IV.4.12. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº13 del cuestionario inicial para el alumnado

14. ¿Te resulta interesante la asignatura de Música? Comenta tu respuesta.

- Sí, es una clase dinámica, divertida y animada (12).
- Sí, es una asignatura amena, donde se aprenden cosas a la vez que lo pasas bien.
- Sí, porque es interesante y graciosa.
- Sí, porque nos culturiza (2).
- Sí, porque me gusta saber la vida de compositores importantes.
- Sí, porque aprendo cosas diferentes.
- Sí, porque aprendo a tocar instrumentos (4).

- Es la mejor de las optativas.
 - A veces. Cuando bailamos y escuchamos música me resulta amena, pero cuando tenemos que copiar mucho me aburre un poco.
 - Un poco (2).
- No contestan tres alumnos.

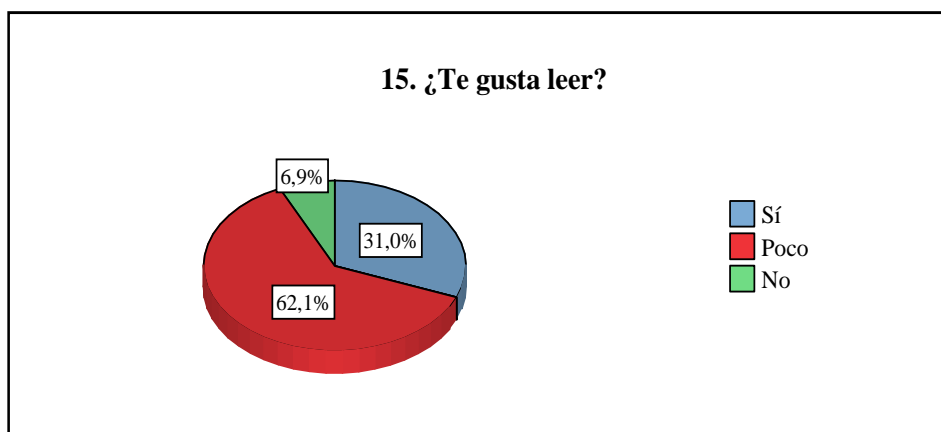


Figura IV.4.13. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº15 del cuestionario inicial para el alumnado

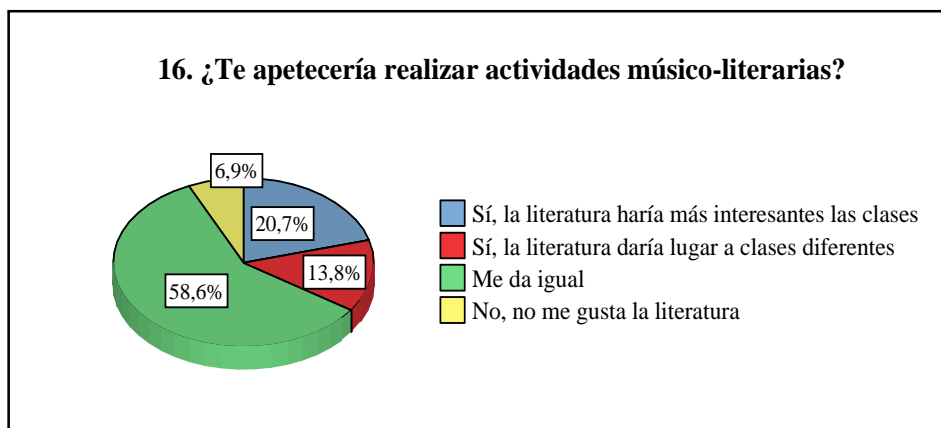


Figura IV.4.14. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº16 del cuestionario inicial para el alumnado

17. ¿Cómo debe ser la música para que atraiga tu interés y decidas escuchar frecuentemente ese tipo de música?

- Con ritmo y movida (10).
- Que tenga una letra pegadiza (8).
- Que transmita ideas importantes (6).
- Melancólica.
- Música moderna.
- Música tranquila para escuchar en casa y música *house* para salir de fiesta.
- Música lenta.

Análisis del cuestionario

El porcentaje de la primera pregunta muestra que la música participa de la vida diaria de los jóvenes, siendo uno de sus gustos principales, pues, de los veintinueve alumnos, veintiocho señalan la opción “Sí” y uno contesta “Poco” (figura IV.4.1). Los tipos de música que el alumnado prefiere han sido el pop, el rock, el techno dance, el house, el rap y el funk; en la clasificación realizada en la segunda cuestión, estos han sido los estilos que han alcanzado el primer puesto. La música pop se ha desmarcado del conjunto, siendo elegida en primer lugar por doce alumnos. Por otra parte, se observa cómo el estilo clásico, el jazz y el flamenco se sitúan en los últimos puestos (figura IV.4.2).

Con respecto a los intérpretes favoritos, el alumnado únicamente indica grupos de música actuales, no mencionando ningún compositor o intérprete de música clásica, por lo que se advierte que este tipo de música solo forma parte de sus estudios en el instituto. Algunos indican más de un grupo o intérprete, motivo de la suma de ejemplos, mayor al del número total de alumnos. En este sentido, los músicos más señalados son El canto del loco, Melendi, Maldita Nerea y Estopa.

La gran mayoría, correspondiente al 79,3%, escucha música “Varias veces al día”; el 13,8%, “Dos o tres días a la semana”; y el 6,9%, “Una vez al día”. Se queda sin señalar por ningún alumno la opción de “Una vez a la semana” (figura IV.4.3). La quinta cuestión revela que el lugar más frecuente para la audición es “En casa”. En el gráfico también se escoge la opción de “Otros”, detallada en “la calle” y “la discoteca”. “Solo en clase de música” no es una posibilidad elegida por los alumnos (figura IV.4.4).

El 55,2% del alumnado afirma asistir tan solo una vez al año a un concierto, aspecto que demuestra el poco interés por la música en directo. El 27,6% indica “entre dos y cinco veces al año” y el 17,2%, “Nunca”. Ningún alumno confirma que acude a conciertos “más de cinco veces al año” (figura IV.4.5).

La figura IV.4.6 acerca del tipo de conciertos muestra también los elementos perdidos, correspondientes a los cinco alumnos que habían contestado que “Nunca” asistían a conciertos. Por ello, con el fin de presentar de manera precisa los resultados, se incluye la tabla IV.4.2 elaborada por el programa informático SPSS, que expone las frecuencias, los porcentajes válidos y perdidos y los porcentajes acumulados. Se observa que el tipo de conciertos a los que asiste el grupo son de música actual, lo que confirma que la música clásica no se encuentra entre sus preferencias. Además, el 62,5% corrobora que acude a conciertos gratuitos, reafirmando, de nuevo, su débil interés ante la música en vivo, por la cual no suele pagar entrada alguna. El 37,5% restante sí señala pagar entrada.

Continuando con la música clásica, un 58,6% responde que no le gusta este tipo de música, frente a la afirmación de un 6,9% y a la respuesta intermedia “Un poco” de un 34,5% (figura IV.4.7). En la octava pregunta, el 65,5% opina que le gustaría aprender a tocar un instrumento. La guitarra y el piano son los más votados, seguidos de la batería y el violín, por dos y un alumno, respectivamente. Sin duda, la escritura polifónica que ofrece tanto el piano como la guitarra convierte a estos instrumentos en los más completos desde el punto de vista armónico, por lo que no resulta extraño que el alumnado se sienta más inclinado hacia las posibilidades musicales de estos. Por otra parte, la batería es un instrumento más propio de los grupos musicales actuales,

mientras que el violín sería el instrumento sinfónico por excelencia. El 13,8% ya sabe tocar un instrumento: la trompeta, la corneta y caja y el saxofón. Por último, un 20,7% no se muestra interesado en la posibilidad de saber interpretar un instrumento musical (figura IV.4.8).

Un porcentaje elevado del grupo, el 48,3% del alumnado, opina que la música que escucha en clase le resulta indiferente; un 24,1% señala directamente que no le gusta; y solo un 27,6% confirma su preferencia por esta (figura IV.4.9). Es un resultado preocupante, pues la asignatura de Música no solo debe proporcionar unos conocimientos básicos sobre las normas que conforman el lenguaje musical, sino incentivar y motivar a los alumnos hacia la audición musical, aspecto que en la enseñanza de este grupo se ha estado descuidando.

La audición de obras musicales es realmente importante en la formación musical y cultural del alumnado, y así es reflejado por la mayoría en las siguientes respuestas: “para enriquecerse culturalmente”, “para desarrollar el oído musical” y “para relajarte”. Además, con respecto a la pregunta concreta sobre la formación cultural que la música aporta, en la que se pide puntuar entre los valores cero y cinco, el 41,4% del alumnado señala tres y el 31%, cuatro (figura IV.4.10).

Por otra parte, el lenguaje de la música es comprendido por un 48,3% del alumnado debido al ritmo, la letra y los sentimientos que la misma expresa: “Porque puede expresar los sentimientos que tiene la persona que realiza esa canción. Porque muchas veces la música nos transmite cosas”, “Por el ritmo, si es tranquilo, alegre, triste, lento”, “Porque la letra de una canción dice mucho”. Por el contrario, un 44,8% necesita la ayuda del profesor, pues le cuesta asimilar el significado de la expresión musical. Dos alumnos, representados por el 6,9%, no entienden el lenguaje de la música ni siquiera cuando es explicado por el profesor (figura IV.4.11).

Los métodos utilizados en clase para analizar la música son considerados interesantes por un 75,9% y útiles por un 86,2% del alumnado (figura IV.4.12). Además, la gran mayoría sitúa la asignatura de Música entre sus preferidas por ser

amena y dinámica en sus actividades de audición, interpretación musical y baile. En este sentido, se exponen algunas de las respuestas de los alumnos: “es una clase dinámica, divertida y animada”, “es una asignatura amena, donde se aprenden cosas a la vez que lo pasas bien”, “porque es interesante y graciosa”, “porque nos culturiza”, “porque me gusta saber la vida de compositores importantes”, “porque aprendo cosas diferentes”, “porque aprendo a tocar instrumentos”, “es la mejor de las optativas”.

Una vez analizados los datos concernientes a la música y a su asignatura de estudio, el cuestionario se dirige hacia la actividad lectora. En este grupo, del cual se ha mencionado anteriormente el bajo nivel académico, el 62,1% afirma que le gusta leer “Poco”; el 31% contesta afirmativamente y el 6,9%, de forma negativa (figura IV.4.13). Por ello, en la siguiente cuestión, un 58,6% señala que le daría igual realizar actividades de tipo literario-musical, con lo que la intervención tendrá que ser realizada de manera motivadora por la profesora para que la propuesta interdisciplinar obtenga unos resultados satisfactorios en la investigación que se plantea. Solo el 20,7% comenta que “la literatura haría más interesantes las clases”, seguido del 13,8% que también apuesta por la literatura al afirmar que esta “daría lugar a clases diferentes”. El 6,9% restante apunta que no le gusta la literatura (figura IV.4.14).

Finalmente, en cuanto a las características que debe tener la música para que atraiga el interés del alumnado, se señalan las siguientes respuestas: “con ritmo y movida”, “que tenga una letra pegadiza”, “que transmita ideas importantes”.

A.4. Contextualización del currículo

Los cuentos de Hoffmann y sus recreaciones musicales

Objetivos curriculares

- Percibir conscientemente los elementos constitutivos del lenguaje y los distintos parámetros musicales, partiendo de la propia experiencia auditiva o de la interpretación memorizada o improvisada, de diferentes piezas musicales.

- Percibir, a través de la audición, tanto por medios convencionales como con el uso de las tecnologías, los elementos y procedimientos que configuran una obra musical y captar la diversidad de recursos y rasgos esenciales que contiene.
- Desarrollar la memoria y el «oído interno» para relacionar la audición con la escritura, así como para reconocer timbres, estructuras, formas, indicaciones dinámicas, expresivas, temporales, etc.
- Ser consciente de la importancia que tienen las normas y reglas que rigen la actividad musical de conjunto y aceptar la responsabilidad que, como miembro de un grupo, se contrae con la música y los compañeros.
- Comprender el proceso de creación de las obras musicales y su dependencia de intérpretes y de los diversos medios y cauces de comunicación tanto en el pasado como en el presente.

Objetivos didácticos

- Conocer las características y la interrelación literario-musical que la ópera como género mixto presenta.
- Profundizar en la obra de E.T.A. Hoffmann como figura romántica representativa del género del cuento fantástico, de gran repercusión en la historia de la música.
- Desarrollar estrategias de interpretación intertextual, que permitan el análisis interdisciplinar de las composiciones musicales.
- Desarrollar un hábito auditivo a través de estrategias motivadoras de aprendizaje.
- Participar en actividades de ejecución instrumental.
- Valorar la conexión interdisciplinar de las obras musicales inspiradas en creaciones literarias anteriores.

Contenidos

- El género musical de la ópera y sus características definitorias: estructura, drama, libreto, escenografía.

- La literatura como una rica fuente de inspiración para los compositores: la influencia de los cuentos fantásticos de E.T.A. Hoffmann en la escritura musical.
- El concepto de “intertextualidad” y su ejemplificación a partir de las obras musicales.
- Visionado y análisis del segundo acto de la ópera *Les Contes d’Hoffmann* de Offenbach.
- Visionado y análisis del ballet *El Cascanueces* de Tchaikovsky.
- Audición de *Scherezade* de Rimsky-Korsakov.
- Lectura de los cuentos de Hoffmann objeto de recreación musical.
- Ejecución instrumental de la *Barcarola* con la flauta dulce.
- Interés por el género operístico y de las composiciones musicales, en general, en su doble inspiración creativa literaria y musical.

Criterios de evaluación

- Escuchar obras de características o estilos diversos y reconocer las relaciones de intertextualidad que se producen con otras obras pertenecientes a la historia de la literatura.
- Identificar el género de la ópera como forma musical que vincula aspectos musicales y literarios en su composición.
- Reconocer la importancia e influencia de la obra literaria de E.T.A. Hoffmann en la composición de obras musicales.
- Distinguir en la audición y visionado de las obras las diferentes voces, instrumentos y secciones que la componen.
- Interpretar de forma individual y conjunta fragmentos de obras del repertorio clásico estudiado con la flauta dulce.
- Realizar comentarios de las obras musicales, complementando lo escuchado y trabajado en clase con aportaciones personales y documentación buscada por el propio alumno.
- Adquirir el hábito de la escucha musical a través de procedimientos intertextuales e interdisciplinarios motivadores.

- Saber valorar los recursos compositivos mixtos que ofrece la riqueza artística de las obras musicales.

A.5. Desarrollo de las actividades introductorias

En primer lugar, se comentó la relación que mantienen las creaciones musicales con las literarias, explicando de forma breve y sencilla el concepto de intertextualidad. Con tal fin, la profesora se basó en una serie de ejemplos que ponen de manifiesto el fenómeno intertextual:

- Mägo de Oz: “La leyenda de La Mancha” (hipotexto: Miguel de Cervantes)
- Tierra Santa: “La canción del pirata” (hipotexto: José de Espronceda)
- Luis Cernuda: “Luis de Baviera escucha *Lohengrin*” (hipotexto: Richard Wagner)
- Federico García Lorca: “Debussy” (hipotexto: Claude Debussy)

B. FASE DE INTERVENCIÓN

B.1. Desarrollo de las actividades

La obra musical que este grupo tuvo que analizar fue la ópera *Les Contes d'Hoffmann* de Jacques Offenbach (1819-1880), basada en los cuentos del escritor alemán. En un primer momento, previamente al visionado de la ópera y a toda explicación acerca del género musical y su correspondencia literaria, el alumnado rellenó el primer apartado del cuestionario intertextual, referido a la “Anticipación”.

A continuación, la profesora introdujo al alumnado en la estructura y características de la ópera, poniendo especial atención en la unión de texto y música que se da en este género. Se contextualizó en la historia de la música la figura del compositor Offenbach (1819-1880) como el fundador de la opereta francesa. Entre sus

90 operetas destacan las siguientes: *Orfeo en los infiernos*, *La bella Helena*, *La vida parisina*, *La gran duquesa de Gérolstein* y *Périchole*.

Posteriormente, se explicó que, por medio del título de la ópera, Offenbach adelanta al público que su obra recrea el mundo literario, pues se basa precisamente en los cuentos de Hoffmann. Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (1776-1822) fue un hombre polifacético, ya que compaginó su profesión como funcionario de justicia en el mundo burgués, con su variada actividad artística pictórica, musical y literaria. En el campo de la pintura, se dedicó al dibujo caricaturesco y al retrato; en el terreno de la música, fue crítico musical, director de orquesta y compositor de obras operísticas y música instrumental; y en literatura, fue autor de escritos jurídicos, novelas y relatos.

Su popularidad como creador se debe en gran medida a sus cuentos fantásticos, representativos del género de la narrativa corta en el período romántico y de gran influencia en la literatura europea. El mundo de la fantasía se mezcla con el mundo real con gran naturalidad en sus relatos. Hoffmann concibe la realidad como dual y se opone a que esta pueda plasmarse literariamente de forma clara y unívoca. Lo fantástico, lo maravilloso, lo fabuloso, lo irracional, lo sobrenatural son ingredientes básicos en la obra de este creador del cuento fantástico. Sus personajes no se adaptan a una sociedad regida por normas convencionales, caen en la locura, se entregan en cuerpo y alma a la música o poesía, son atraídos por fuerzas oscuras del inconsciente...

Los cuentos que han servido a Offenbach de inspiración se encuentran entre los más selectos y representativos de la literatura fantástica:

- *La olla de oro* o *El puchero de oro*
- *El pequeño Kleinzach* o *El enanito llamado Cinabrio*
- *El hombre de arena*
- *La aventura de la noche de San Silvestre*
- *El violín de Cremona* o *El consejero Krespel*

La profesora apuntó también un dato curioso acerca del nombre completo de Ernest Theodor Amadeus Hoffmann. Su tercer nombre era originalmente Wilhelm, pero más tarde adoptó el de Amadeus en honor al compositor austriaco Wolfgang Amadeus Mozart.

Puesto que el análisis se centró en el segundo acto, fue necesario ubicar al grupo de alumnos en el argumento de la ópera, así como ofrecerle una explicación acerca de la función y distribución de los cuentos en los diferentes actos de la obra musical.

- Prólogo → Nürnberg: La taberna de Luther junto al teatro de la ópera
 - *La olla de oro o El puchero de oro*
 - *El pequeño Kleinzach o El enanito llamado Cinabrio*
- Acto I → París: La casa de Spalanzani
 - *El hombre de arena*
- Acto II → Venecia: El palacio de Giuletta
 - *La aventura de la noche de San Silvestre*
- Acto III → Munich: La casa de Crespel
 - *El violín de Cremona o El consejero Krespel*
- Epílogo → Nürnberg: La bodega de Luther

La estructura de la ópera *Los cuentos de Hoffmann* se inscribe en la tradición literaria de los cuentos de Sherezade de *Las mil y una noches*, el *Decamerón* de Bocaccio, los *Cuentos de Canterbury* de Chaucer, entre otros, ya que el cuento retoma aquí sus orígenes como relato oral en un ambiente social. El prólogo y el epílogo constituyen el marco de los cuentos, pues son relatados en la taberna de Luther por el protagonista de la ópera, que no es otro que el propio Hoffmann. En realidad, no se trata de narrar cuentos propiamente, ya que lo que el escritor va a referir son tres episodios amorosos de su vida, aunque sirviéndose para ello del componente ficticio de sus

cuentos. En este sentido, en cada uno de los tres actos se representa una historia amorosa de Hoffmann basada en un cuento (*El hombre de arena*, *La aventura de la noche de San Silvestre* y *El violín de Cremona* o *El consejero Krespel*), no apareciendo en ellos los personajes del marco, con la función de narrador y público, sino tan solo la figura de Hoffmann, como protagonista de sus propios cuentos.

Al principio de la ópera, en el mismo prólogo, el escritor narra también dos de sus cuentos (*La olla de oro* o *El puchero de oro* y *El pequeño Kleinzach* o *El enanito llamado Cinabrio*), esta primera vez frente a la atenta mirada y escucha de su público, pues no son representados como ocurrirá en los actos. Aquí sí se trata de historias o relatos que Hoffmann narra sin relación alguna con su vida.

Siguiendo con las actividades, se realizó en clase la lectura de algunos fragmentos relevantes del cuento *La aventura de la noche de San Silvestre* (2007), para que el alumnado lograra una interpretación más completa y significativa de su experiencia auditivo-visual de la ópera. Tras la lectura, se llevó a cabo un breve análisis de los fragmentos, acompañado de ciertas cuestiones de comprensión como las siguientes:

- ¿Cuáles son los personajes del relato?
- Señala los aspectos fantásticos o irreales que aparecen en el cuento.
- ¿Qué significa el personaje de Julie para Hoffmann?

Después de estas necesarias indicaciones y actividades introductorias acerca del género de la ópera, la obra de Offenbach en concreto y la lectura del relato de Hoffmann, los alumnos ya se encontraban preparados para realizar el visionado del segundo acto de la ópera, “Venecia: El palacio de Julieta”. Durante los treinta minutos que duró el acto, tomaron anotaciones acerca de todos aquellos aspectos que le resultaron relevantes para el comentario y análisis de la obra: personajes, desarrollo de la trama, características puramente musicales...

Para llevar a cabo un estudio musical y literario detallado, el segundo acto se dividió en nueve unidades de contenido, según el desarrollo de la trama y las apariciones de los personajes:

- 1) Barcarola (“Belle nuit, ô nuit d’amour”)
- 2) Hoffmann canta “Amis, l’amour tendre”
- 3) Entrada en escena de Schlemil
- 4) Las advertencias de Nicklausse a Hoffmann
- 5) Los planes de Dapertutto: Giulietta debe darle el reflejo de Hoffmann, a cambio de un diamante
- 6) Hoffmann y Giulietta
- 7) Schlemil, Dapertutto
- 8) Duelo con Schlemil
- 9) Giulietta y el payaso Pitichinaccio

Offenbach no ha tomado literalmente el cuento de Hoffmann en la composición de su obra, sino que, sirviéndose del tema principal de la pérdida del reflejo, ha variado ligeramente el argumento y los personajes, omitiendo, por otra parte, aquello que no le ha interesado o ha considerado secundario.

El alumnado tuvo que realizar una serie de cuestiones que le supuso relacionar la ficción del relato, el argumento de la ópera y la biografía de Hoffmann:

- ¿Quién es el protagonista del segundo acto de la ópera?
- Comenta las diferencias y semejanzas entre los personajes de la ópera de Offenbach y los personajes del cuento de Hoffmann.
- Se encuentra una estrecha vinculación entre la vida y la obra de Hoffmann, ¿qué sucede en este sentido en la ópera?

A continuación, los alumnos completaron el segundo apartado del cuestionario intertextual, referido a la “Comprensión”.

Seguidamente, se estudió la conocida pieza musical de esta ópera, la *Barcarola*. Primeramente, se trabajó con la partitura original (Offenbach, 1990), de forma que el alumnado conociera la disposición de los instrumentos y voces en una partitura general de ópera. Se explicó la agrupación de los instrumentos en familias instrumentales: cuerda, viento-madera, viento-metal, percusión. También se comentó de forma sencilla el concepto de “instrumento transpositor”. Finalmente, los alumnos interpretaron la pieza con el instrumento melódico escolar, la flauta dulce, en una versión arreglada y facilitada.

Otro de los cuentos de Hoffmann, *El cascanueces y el rey de los ratones*, inspiró el ballet de P.I. Tchaikovsky *El Cascanueces*. En torno al cuento y al ballet, fueron realizadas las siguientes tareas:

- Lectura de los capítulos del cuento en los que se relata el viaje de María y los dulces: “El reino de los muñecos” y “La capital” (Hoffmann, 2008).
- Visionado de las danzas: Danza española, Danza árabe, Danza china, Danza rusa (Tchaikovsky, 1985).
- Descripción de las características de la música en las danzas española, árabe, china y rusa (melodías que imitan los ambientes españoles, árabes, chinos y rusos con sus ritmos e instrumentación).
- Comentario del decorado, en relación con lo narrado en el cuento.
- Explicación y comentario de la selección realizada por Tchaikovsky de ocho de los números de su ballet, con el fin de crear una suite concebida para ser interpretada en concierto, *El Cascanueces Op. 71^a* (Tchaikovsky, 1999).

La profesora propuso al alumnado que investigara qué otras obras musicales recrean los cuentos de Hoffmann, para lo que fue necesario desplazarse a la sala de informática. Las composiciones comentadas fueron las siguientes:

- Léo Delibes: Ballet *Copelia*, basada en el cuento *El hombre de arena*.
- Robert Schumann: *Kreisleriana* para piano, basada en el cuento *El gato Murr*.

Además, debido al carácter polifacético de Hoffmann, se mostró al alumnado su actividad artística musical, pudiendo escuchar este en clase el Quinteto para harpa y cuarteto de cuerdas en Do menor (Hoffmann, 2003).

Como última tarea, se comentó la obra musical *Scherezade*, Op.35, de Rimsky-Korsakov (1999), obra que recrea los cuentos de *Las mil y una noches*. Los cuatro números que componen el conjunto musical van referidos a los siguientes cuentos:

- *El mar y el barco de Simbad*
- *La historia del príncipe Kalender*
- *El joven príncipe y la princesa*
- *Fiesta en Bagdad – Naufragio del barco en las rocas*

El alumnado comprobó la figura de Scherezade representada por la melodía escrita para violín solo. Se trata de un *leit-motiv* con un claro tono oriental que unifica la composición y actúa de hilo conductor. La función de Scherezade es ir enlazando las maravillosas historias que narra al sultán, evitando en el oyente una posible sensación inconexa entre las cuatro piezas.

En el anexo 3.4 se pueden observar algunos ejemplos de las actividades realizadas por el grupo en el desarrollo del modelo didáctico interdisciplinar. Finalmente, el alumnado rellenó el cuestionario intertextual, en sus apartados tercero, “Interpretación y relaciones intertextuales”, y cuarto, “Actividades”.

B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual

ANTICIPACIÓN

Antes de realizar el visionado de la ópera de Offenbach, contesta a las siguientes preguntas:

1. A partir del título (*Los cuentos de Hoffmann*), ¿de qué crees que va a tratar?

- De los cuentos de Hoffmann (13).
- De cuentos infantiles y fantasía. Ópera infantil que trata de cuentos (7).
- De la vida de Hoffmann (3).
- De la vida musical de Hoffmann (1).
- No sé (5).

2. A partir del nombre del compositor (Jacques Offenbach), ¿sabes a qué estilo de música te enfrentas?

- Música clásica (21).
- Música antigua (2).
- Música parecida a la de Bach (1).
- No sé (5).

3. A partir del género (ópera), ¿sabes qué características va a tener la obra musical?

- Obra de teatro cantada y actuada (15).
- Obra muy aguda (5).
- No sé (9).

COMPRENSIÓN

4. Señala algunos momentos en los que te diste cuenta de que no estabas comprendiendo la obra adecuadamente.

- La entrada en escena de Schlemil (6).
- No entendía quién era Nicklausse, ni lo que le decía a Hoffmann (4).
- La escena del diamante con Dapertutto y Giuletta (1).
- El duelo de Schlemil (3).
- Cuando aparece al final el payaso Pitichinaccio (6).
- Algunas escenas con mucho diálogo (5).

No contestan cuatro alumnos.

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

- Relacionar la ópera con el cuento de Hoffmann (12).
- Fijarme en los gestos de los personajes (5).
- Atender el esquema de la profesora basado en el cuento de Hoffmann (5).
- Preguntar a la profesora (3).

No contestan cuatro alumnos.

INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERTEXTUALES

5. ¿Crees que la lectura del cuento de Hoffmann *Las aventuras de la noche de San Silvestre* te ha ayudado a interpretar la ópera de Offenbach? ¿Por qué?

- Sí, porque la lectura del cuento me sirvió para conocer el argumento de la ópera (16).
- Sí, porque así ya sabía las partes de la ópera y fue más fácil su comprensión (3).
- Sí, porque al ver la ópera fui recordando lo leído en el cuento (2).
- Sí, a la hora de reconocer a los personajes (8).

6. ¿Conocías los cuentos de Hoffmann? ¿Qué has aprendido con respecto a la figura del escritor y su obra?

- No. El cuento de Las aventuras de la noche de San Silvestre (9).
- No. He aprendido algunas características del escritor (8).
- No. He aprendido el título de algunos de sus cuentos (4).
- Sí, conocía el cuento de El Cascanueces. Ahora sé qué otros cuentos ha escrito Hoffmann (3).
- Me sonaba el nombre del escritor. He aprendido el tipo de cuentos fantásticos que escribe (5).

7. ¿Te ha sorprendido que los cuentos de Hoffmann hayan sido recreados en otras obras musicales? Comenta tu respuesta.

- Sí. No sabía que había obras musicales clásicas basadas en cuentos (12).
- Sí, porque se parece a un musical (2).
- No me ha sorprendido, porque hay muchas obras que han sido recreadas en otras, es un procedimiento habitual (9).
- No, porque Hoffmann es un escritor muy conocido (4).
- No, porque se trata de un cuento muy interesante (2).

8. ¿Conocías la existencia de obras musicales basadas en obras de la literatura? ¿Por qué crees que los compositores utilizan en ocasiones las creaciones literarias?

- Sí. Para dar más valor a su música y para que sea más conocida y entretenida (8).
- Sí. Porque así ya tienen un buen argumento y solo tienen que recrearlo musicalmente (4).
- Sí. Para llamar la atención del público, que puede conocer la obra literaria (6).
- No. Para que su obra musical sea más expresiva (3).
- No. Porque son educativas y se aprende (1).

- No. Porque son adecuadas para poner en música (4).
- No. No lo sé (3).

9. ¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?

- Sí, porque se aprenden muchas cosas y al mismo tiempo te diviertes (4).
- Sí, porque me ayuda a comprender las obras (6).
- Sí, porque así hacemos cosas distintas (7).
- Sí, está bien (7).
- No, no le encuentro la utilidad (5).

ACTIVIDADES

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

- El visionado de la ópera (14).
- El argumento de *El Cascanueces* (9).
- La actividad de la *Barcarola* (4).
- La audición de *Scherezade* (2).

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

- El visionado de la ópera (12).
- La actividad de investigación que realizamos en la sala de ordenadores (5).
- La interpretación de la *Barcarola* (3).
- Ver las danzas de *El Cascanueces* (9).

12. ¿Cuál ha sido el momento en el que más te has implicado? ¿Por qué?

- En los trabajos en grupo (11).
- Tocando la *Barcarola*, porque me gusta la flauta (6).

- Al comentar las características de las danzas de *El Cascanueces* (5).
- En las tareas de buscar información (3).

No contestan cuatro alumnos.

13. ¿Cuál ha sido el momento en el que menos te has implicado? ¿Por qué?

- Me he implicado siempre (13).
- En las actividades que no entendía muy bien (3).
- En algunas actividades de comprensión que no me gustaban (4).
- En los trabajos en grupo (4).

No contestan cinco alumnos.

14. ¿Qué crees que has aportado a la clase?

- Mi opinión (18).
- Mi participación continua y activa (3).
- Algunas cosas que mis compañeros no entendían (5).
- Nada (3).

15. ¿Qué te ha aportado la clase a ti?

- Algunas ideas para comprender la ópera (9).
- Momentos divertidos y entretenidos al ver la ópera (13).
- Nada (4).

No contestan tres alumnos.

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

- Para aprender la relación de la música con la literatura (14).
- Para conocer las obras musicales basadas en las obras de Hoffmann (2).
- Para comprender las óperas con argumento literario (3).
- Para conocer la historia de la música (4).

- Para hacer clases de música más divertidas (3).
No contestan tres alumnos.

Análisis del cuestionario

Con respecto al título de la ópera, en el primer apartado sobre la anticipación auditiva, la mayoría del alumnado sugiere que el contenido de la misma está relacionado con la trama recogida en diversos ejemplos del género literario del cuento del escritor romántico Hoffmann. El grupo no ha hecho más que parafrasear el título para argumentar sus expectativas en torno al desarrollo de la obra. Por otra parte, un número importante de alumnos señala que se trata de una ópera infantil que reúne una serie de relatos fantásticos dirigidos a un público más joven; sin duda, están relacionando el género del cuento con el significado de un relato compuesto para niños, debido a su limitada experiencia lectora y su todavía escasa formación literaria. La vida de Hoffmann, en general, y su vida musical, en particular, es comentada también por cuatro alumnos. Por último, otros cinco alumnos no contestan.

El estilo de música señalado a partir del nombre del compositor, Offenbach, es una cuestión que el grupo tiene bastante segura, pues afirma que se trata de música clásica. Con las respuestas de “Música antigua” y “Música parecida a la de Bach”, se observa que se están refiriendo a un tipo de música de una época anterior a la actual y con unas características tímbricas bien diferentes a la música que ellos están acostumbrados a escuchar. Cinco alumnos nuevamente dejan en blanco la pregunta.

En cuanto al género, también se puede apreciar cómo el alumnado conoce el tipo de características que el género de la ópera reúne, al afirmar que se trata de una “Obra de teatro cantada y actuada”. Cinco de ellos comentan que la ópera es una “Obra muy aguda”, refiriéndose al carácter lírico, impostado y dramático de la voz, lo que no tiene nada que ver, por supuesto, con el tono grave o agudo que define la altura de las voces. Nueve de los alumnos señalan no conocer la respuesta.

En el segundo bloque del cuestionario, el alumnado tuvo dificultad en la comprensión de algunos pasajes de la ópera como los siguientes: la entrada en escena de Schlemil, la figura de Nicklausse, la escena del diamante con Dapertutto y Giulietta, el duelo de Schlemil y la presencia del payaso Pitichinaccio. Las escenas ricas en diálogo también confundieron a algunos de ellos.

En cuanto a las soluciones tomadas para poder comprender el significado de las escenas, se observa cómo la mayoría recurren al texto de Hoffmann, cumpliéndose así el propósito del modelo didáctico investigado de acudir al texto literario para interpretar la obra musical. Otros comentan como refuerzo el recurso de la gesticulación de los personajes, así como la ayuda innegable de la figura de la profesora y el esquema de contenidos presentado por ella. Cuatro alumnos no contestan.

Nuevamente, tras esta quinta cuestión de la tercera sección del cuestionario sobre la interpretación y relaciones intertextuales, se comprueba cómo el alumnado recurre al cuento *Las aventuras de la noche de San Silvestre* de Hoffmann, para llegar a comprender el argumento de la ópera. Todos coinciden en este asunto, al margen de sus particulares respuestas, las cuales resultan complementarias en su información.

En la sexta pregunta, veintiún alumnos comentan que no conocían al escritor Hoffmann. Otros habían leído el cuento en el que está basado el famoso ballet de Tchaikovsky *El Cascanueces*. El tipo de cuentos fantásticos, algunos de sus títulos y las características literarias y biográficas de Hoffmann fueron los aspectos que el alumnado tuvo la ocasión de aprender tras esta actividad literario-musical.

En cuanto a la pregunta séptima relativa a la reutilización de los cuentos de Hoffmann en una obra musical, la opinión del grupo se encuentra dividida. Ciertos alumnos no se han sorprendido con esta recreación musical, pues señalan que “hay muchas obras que han sido recreadas en otras, es un procedimiento habitual”, que “Hoffmann es un escritor muy conocido” o que “se trata de un cuento muy interesante”. Por otra parte, quien contestó que este uso sí le sorprendió, argumenta que “no sabía que

había obras musicales clásicas basadas en cuentos” y que el resultado “se parece a un musical”.

Los motivos que llevan a los compositores a utilizar en sus creaciones musicales elementos de las obras de la literatura son comentados por el grupo en las siguientes respuestas: “para dar más valor a su música y para que sea más conocida y entretenida”, “porque así ya tienen un buen argumento y solo tienen que recrearlo musicalmente”, “para llamar la atención del público, que puede conocer la obra literaria”, “para que su obra musical sea más expresiva”, “porque son educativas y se aprende”, “porque son adecuadas para poner en música”.

Veinticuatro de los veintinueve alumnos coinciden en afirmar que este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales es de su agrado, por lo que desde el punto de vista de la motivación, el modelo didáctico elaborado está obteniendo los resultados que desde el inicio de la investigación se buscaban.

Con respecto al último apartado del cuestionario intertextual sobre las actividades, la reproducción en vídeo tanto de la ópera *Los cuentos de Hoffmann* como de las danzas de *El Cascanueces* es una de las actividades más reseñadas por el alumnado. El visionado de la ópera y del ballet conlleva la utilización de los medios audiovisuales, recurso motivador en el aprendizaje que en una materia como Música debe explotarse al máximo. La interpretación en la flauta de la *Barcarola*, la búsqueda de información en internet y la audición de *Scherezade* son otras de las tareas más llamativas y enriquecedoras para el alumnado.

Resulta interesante destacar cómo el desarrollo de trabajos en grupo ha conseguido la implicación del grupo en la práctica diaria de clase, siendo esto resaltado por once de ellos. Frente a trece alumnos que comentan haberse implicado en todo momento, la menor implicación por parte algunos otros ha sido debida a actividades que no llegaban a comprender muy bien o que no eran lo suficientemente atractivas para ellos. Curiosamente, cuatro alumnos afirman que no se han implicado en aquellos trabajos realizados en grupo.

En las cuestiones catorce y quince, las diferentes opiniones, la participación activa, así como ciertos momentos entretenidos del grupo han sido las aportaciones que los alumnos han llevado a la clase y, al mismo tiempo, recibido de ella.

Por otra parte, la utilidad de este tipo de actividades literario-musicales ha sido evaluada por el alumnado de la siguiente manera: “Para aprender la relación de la música con la literatura”, “Para conocer las obras musicales basadas en las obras de Hoffmann”, “Para comprender las óperas con argumento literario”, “Para conocer la historia de la música” y “Para hacer clases de música más divertidas”. Se resalta, de nuevo, el éxito que la investigación está obteniendo en base a las respuestas del alumnado.

Finalmente, cabría comentar que en este grupo hay un número constante de alumnos, aproximadamente cinco, que deja cuestiones sin responder. Sin duda, este hecho responde al bajo nivel y a la desgana y desmotivación por el estudio de algunos de ellos, como ya ha sido comentado anteriormente en las características del grupo.

C. FASE DE INTERPRETACIÓN

C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista final para el profesor

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. Una vez que has llevado a cabo la investigación, ¿se entiende el interés de esta metodología de investigación-acción sobre las relaciones intertextuales literarias y musicales?						X
2. ¿Crees conveniente continuar con esta metodología en el desarrollo futuro de tus clases?					X	

3. ¿Ha tenido repercusiones positivas en la enseñanza de la música la investigación realizada?					X	
4. ¿Se ha involucrado, motivadoramente, el alumnado en el proyecto?					X	
5. ¿Consideras que este análisis comparativo con la literatura favorece el gusto por la audición musical?					X	
6. ¿Crees que la metodología interdisciplinar fomenta la implicación del alumnado con la asignatura?						X
7. Teniendo en cuenta el currículo, ¿crees que se podría articular un enfoque comparativo en la educación musical?						X

8. Comenta, a continuación, todo aquello que necesites ampliar o explicar de las cuestiones formuladas anteriormente, así como los aspectos que quieras destacar de la metodología aplicada en esta investigación.

“Si no llega a ser por esta metodología, no creo que determinados alumnos hubieran estado motivados para ver el segundo acto o fragmento de una ópera”.

Tabla IV.4.3. Resultados del cuestionario final para el profesor

Análisis conjunto del cuestionario y la entrevista

El análisis del cuestionario se matiza y completa con la información obtenida de la entrevista realizada a la profesora. El interés de la investigación es comprendido por la docente una vez llevadas a cabo en el aula las actividades literario-musicales. En este sentido, considera muy adecuada la metodología interdisciplinar aplicada, creyendo conveniente continuar con ella en el desarrollo futuro de sus clases.

Realiza igualmente una valoración satisfactoria de las repercusiones que el modelo didáctico ha tenido en la enseñanza, pues afirma que la lectura de los cuentos de Hoffmann *La aventura de la noche de San Silvestre* y *El cascanueces y el rey de los*

ratones favorece el análisis, la comprensión y la interpretación de la ópera de Offenbach y el ballet de Tchaikovsky, respectivamente.

La motivación alcanzada a partir de la lectura de los cuentos fantásticos de Hoffmann es calificada con cuatro. Además, en la reflexión de la última pregunta del cuestionario se leen las siguientes líneas: “Si no llega a ser por esta metodología, no creo que determinados alumnos hubieran estado motivados para ver el segundo acto o fragmento de una ópera”.

Por ello, la profesora subraya que el análisis comparativo con la literatura favorece el gusto por la audición musical a través de las tareas planteadas, siendo valorada esta cuestión con cuatro. En la entrevista comenta que frecuentemente se ve obligada con este grupo a buscar alternativas que consigan una actitud receptiva en la escucha del alumnado y, en este sentido, con la estrategia de seguir los textos que reproducían las composiciones, se obtuvo esta actitud pretendida por ella. La implicación del alumno con la asignatura, planteada en la sexta pregunta, es evidente.

Finalmente, piensa que se podría contemplar un análisis comparativo de este tipo en el currículo de la asignatura, acercando así las diferentes materias de estudio que el alumnado debe superar en el Bachillerato. Afirma que la metodología interdisciplinar empleada favorece la educación musical, en general, teniendo un alto componente motivador, tan necesario hoy en día para el desarrollo de las clases de la materia de Música.

C.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado

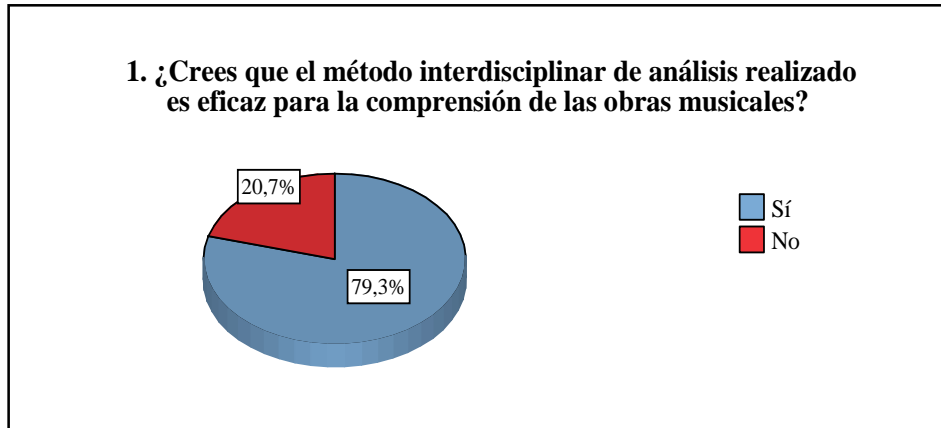


Figura IV.4.15. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº1 del cuestionario final para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Así se trabaja más la obra hasta su total comprensión / Porque favorece la comprensión de la obra / Porque se entiende mejor (23).

“No”

- Porque no me gusta (2).
- Porque no ha servido (4).

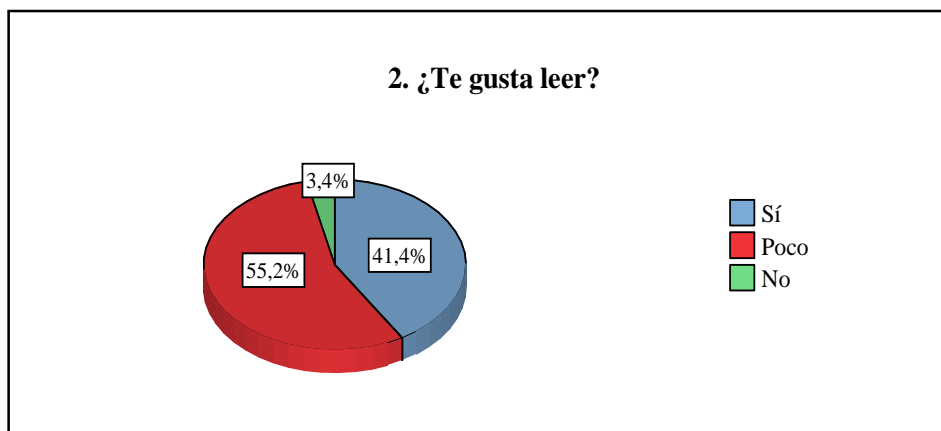


Figura IV.4.16. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº2 del cuestionario final para el alumnado

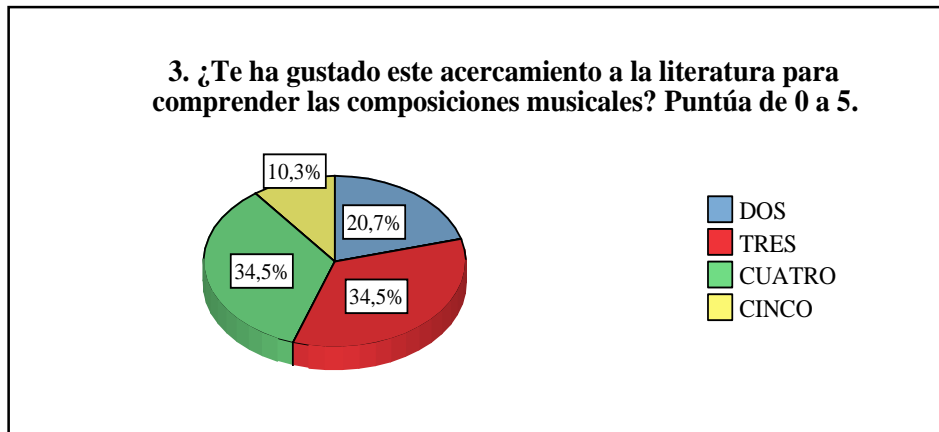


Figura IV.4.17. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº3 del cuestionario final para el alumnado

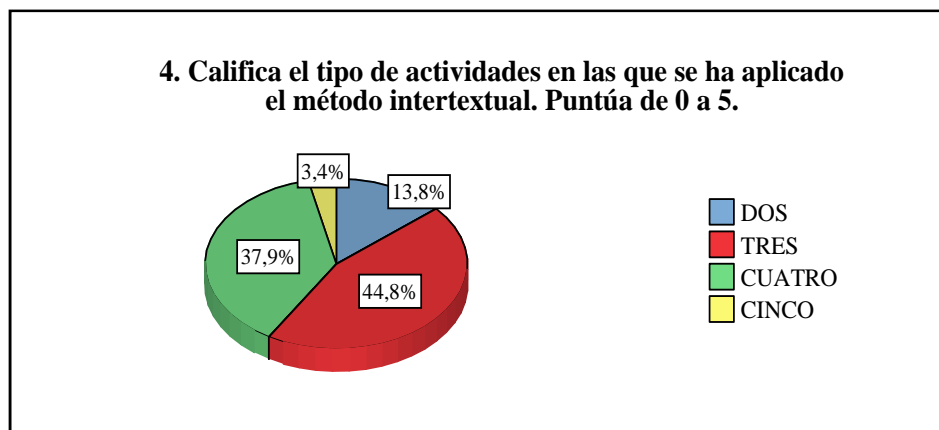


Figura IV.4.18. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº4 del cuestionario final para el alumnado

5. Comenta los aspectos positivos y negativos del método intertextual presentado, indicando propuestas de mejora en los casos que consideres necesario.

Aspectos positivos

- Se aprende mucho (4).
- Ver la ópera (14).
- Escuchamos música (7).

No contestan cuatro alumnos.

Aspectos negativos

- Realizar trabajos escritos (5).

El resto del alumnado no señala aspectos negativos.

Propuestas de mejora

- Aplicar más veces este método en clase (7).
- Escuchar más música en clase (3).

El resto del alumnado no señala propuestas de mejora.

6. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

- Para formar culturalmente a las personas. Para ampliar nuestra cultura general (9).
- Para mejorar tu oído musical (8).
- Porque relaja (6).
- Para comprender la música (2).
- Para conocer diferentes obras musicales (4).

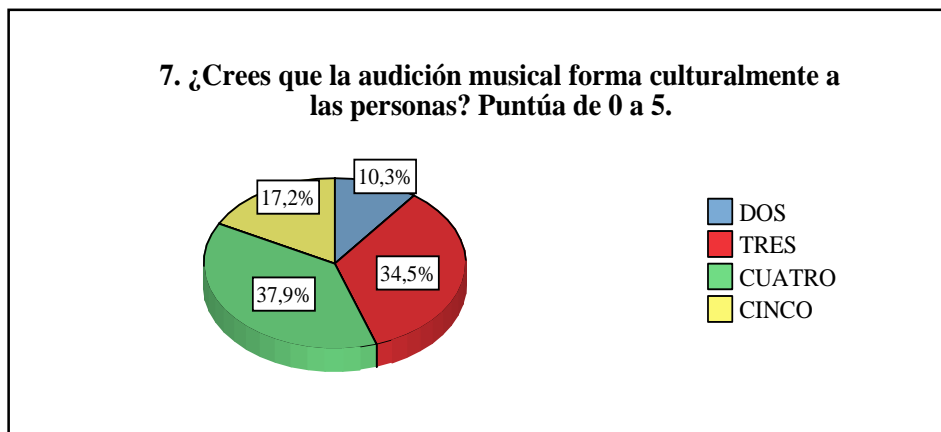


Figura IV.4.19. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°7 del cuestionario final para el alumnado

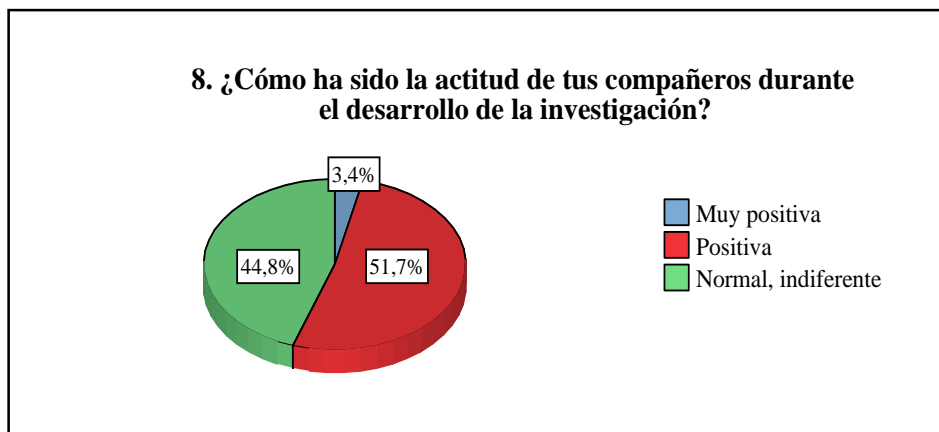


Figura IV.4.20. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº8 del cuestionario final para el alumnado

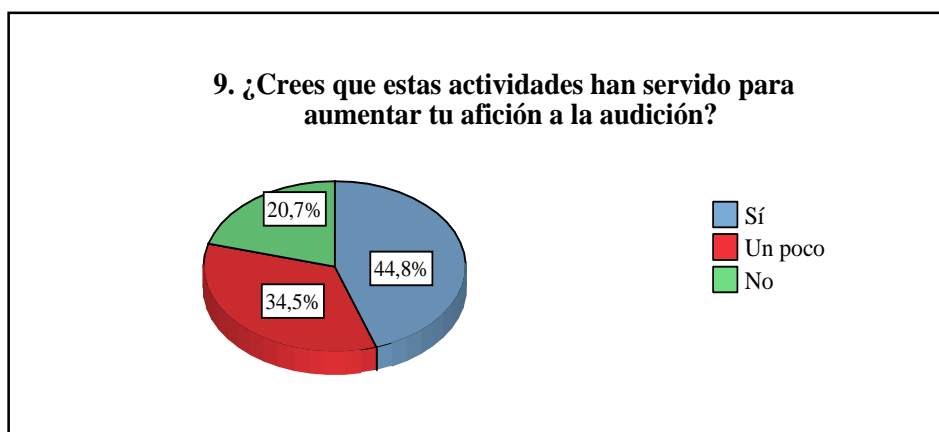


Figura IV.4.21. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº9 del cuestionario final para el alumnado

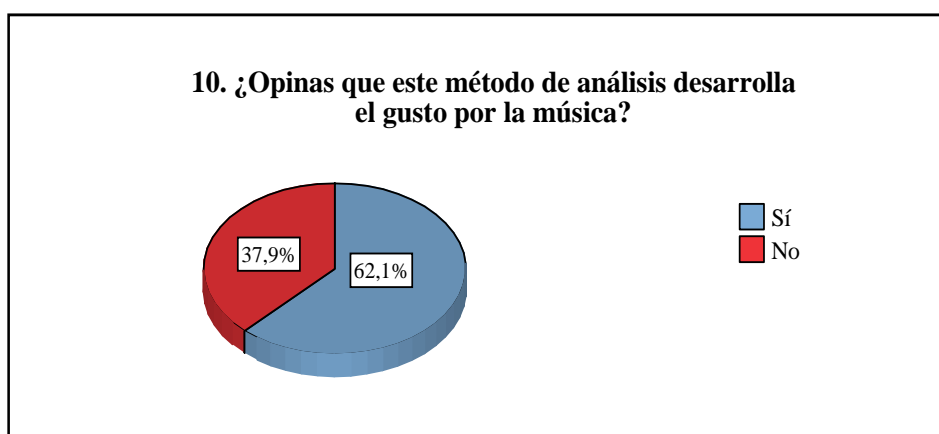


Figura IV.4.22. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº10 del cuestionario final para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Porque la comprendes mejor (8).
- Porque la hace más divertida (6).
- Porque me gusta ver vídeos (2).

No contestan dos alumnos.

“No”

- Porque a quien no le guste la música va a seguir sin gustarle (4).
- Porque la ópera no me gusta demasiado (2).

No contestan cinco alumnos.

Análisis del cuestionario

El 79,3% del alumnado señala que el método interdisciplinar es eficaz para la comprensión de las obras musicales (figura IV.4.15), por lo que se observa cómo el modelo didáctico ha logrado el éxito buscado tras ser aplicado en el aula, según la visión de los principales destinatarios. Los motivos que ofrecen al razonar esta respuesta se vinculan con una mejor comprensión e interpretación de la obra musical.

En cuanto a la segunda cuestión referida a la afición lectora, se comprueba que el porcentaje correspondiente al “Sí” (41,4%) ha aumentado con respecto al del cuestionario inicial (31%), al mismo tiempo que los sectores de “Poco” y “No” también han disminuido tras el desarrollo de la investigación (figura IV.4.16).

A continuación, el alumno califica de cero a cinco tanto el recurso de la literatura en la clase de Música como las actividades realizadas, obteniéndose unos resultados que oscilan para la mayoría entre los valores tres y cuatro. En la tercera cuestión, “¿Te ha gustado este acercamiento a la literatura para comprender las composiciones musicales?”, dos porcentajes iguales de 34,5% reflejan tres y cuatro

(figura IV.4.17). Con respecto a la pregunta cuarta, “Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual”, el 44,8% de los alumnos la valora con tres y el 37,9%, con cuatro (figura IV.4.18).

Entre los aspectos positivos del método, el grupo destaca el hecho de escuchar música, el ver vídeos de óperas y el haber aprendido. Solo cinco alumnos comentan como aspectos negativos el realizar trabajos escritos, resultado de las actividades llevadas a cabo en la libreta de clase. Este número es poco significativo y se relaciona con el alumnado caracterizado por el desinterés general hacia su formación académica. Entre las propuestas de mejora, siete alumnos quieren que este método sea aplicado más frecuentemente en clase, aspecto que denota su interés hacia el mismo; otros tres insisten en escuchar más música en el aula.

De nuevo, se repite el mismo tipo de respuesta para la pregunta formulada también en el cuestionario inicial acerca de la importancia de la audición de obras musicales. “Para formar culturalmente a las personas”, “Para mejorar tu oído musical”, “Porque relaja”, “Para comprender la música”, “Para conocer diferentes obras musicales” son los argumentos expuestos por el alumnado. En la séptima pregunta, el 37,9% del alumnado valora con cuatro el hecho de que la audición forme culturalmente a las personas, seguido por un 34,5% que lo puntúa con tres (figura IV.4.19). La formación cultural que adquiere todo aquel habituado a la escucha de música es una realidad y así es reflejado en cierta medida por el grupo.

La actitud de la clase ha sido calificada entre los parámetros de “Positiva” por un 51,7% y “Normal” por un 44,8% (figura IV.4.20). Por tanto, se confirma que la investigación se ha desarrollado en un ambiente adecuado para el alcance de sus objetivos.

Los resultados obtenidos en la novena cuestión acerca del método empleado para conseguir aumentar la afición de escuchar música se dividen mayoritariamente entre el 44,8% que contesta afirmativamente y el 34,5% que responde “Un poco”; el 20,7% no considera el valor de este tipo de actividades (figura IV.4.21). Finalmente, la décima

pregunta corrobora la eficacia del modelo didáctico según la opinión de los alumnos, pues el 62,1% opina que este desarrolla el gusto por la música (figura IV.4.22), aportando los siguientes motivos: “Porque la comprendes mejor”, “Porque la hace más divertida”, “Porque me gusta ver vídeos”.

C.3. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis

En los apartados anteriores han sido recogidos y analizados los resultados en cada una de las fases de la investigación-acción. A continuación, con el objeto de verificar la idoneidad y validez del modelo didáctico elaborado y aplicado en el grupo de alumnos de Música de la etapa del Bachillerato, se comentan cada uno de los objetivos específicos que fueron planteados al comienzo de la investigación.

- 1. Aplicar estrategias que desarrollen y potencien la afición a la audición de obras musicales clásicas, por su incidencia y directa contribución en la adquisición del conjunto de habilidades requeridas para una completa y significativa formación del alumnado.*

Ya se ha comentado que la audición de obras musicales clásicas es uno de los obstáculos que los docentes de la materia de Música suelen encontrarse al intentar promover su práctica en el aula con los alumnos. Además, las características particulares de este grupo, alumnos con un bajo nivel y un escaso interés por sus estudios, hacían que la situación fuera todavía más problemática de lo normal. Por ello, fue necesario aplicar unas estrategias diferentes a las desarrolladas habitualmente, que consiguieran reconducir de forma efectiva la audición en el aula hacia un género de música clásico.

Por otra parte, se ha de destacar que la falta de interés y desmotivación venían también provocadas por la incomprensión de un lenguaje al que los alumnos no están acostumbrados. Por tanto, la primera vía que se optó tomar fue

precisamente dirigida a facilitar la comprensión de las obras escuchadas, procurando que en el desarrollo de las mismas no hubiera ningún elemento que entorpeciera la atención del alumnado y lo despistara de su objetivo de escucha.

Así, previamente al visionado del segundo acto de la ópera *Los cuentos de Hoffmann* de Jacques Offenbach, principal obra en torno a la cual se diseñaron las actividades del plan de acción literario-musical, se leyó en el aula el cuento de Hoffmann en el que está inspirado, *La aventura de la noche de San Silvestre*. De esta manera, dicha lectura descubrió el tema de la pérdida del reflejo que vertebraría la ópera de Offenbach, permitiendo que el alumnado ubicara con facilidad los personajes y acontecimientos en la posterior audición de la obra. También fue leído en clase otro cuento de Hoffmann, *El cascanueces y el rey de los ratones*, que anticipó el trabajo con el ballet *El Cascanueces* de Tchaikovsky. Fueron aplicadas, por tanto, unas estrategias que favorecieron la audición de las obras musicales clásicas.

En el cuestionario final del alumnado, que supone la evaluación del modelo de innovación didáctica, se obtuvieron algunas conclusiones con respecto a la consecución de este primer objetivo. En la novena pregunta (“¿Crees que estas actividades han servido para aumentar tu afición a la audición?”), el 44,8% respondió afirmativamente, seguido del 34,5% que indicó “Un poco” y del 20,7% que no consideró efectivas las actividades para tal fin. En la décima cuestión, el 62,1% del grupo sí opinó que el método de análisis desarrollaba el gusto por la música, apoyándose en razones de comprensión y motivación.

Por último, la profesora del grupo, en su cuestionario final afirmó que este plan de actividades desarrolla el gusto por la audición musical, puntuando con cuatro esta quinta pregunta. Asimismo, en las entrevistas realizadas a lo largo del desarrollo de la investigación, la profesora comentaba que el desinterés del grupo la obligaba, con frecuencia, a buscar alternativas que consiguieran la actitud implicada del alumnado y, en este sentido, la estrategia utilizada en el

modelo didáctico de seguir el texto, que reproduciría la obra musical, contribuyó a la comprensión y a la atención de la música escuchada. Se observa, pues, el cumplimiento de este primer objetivo de la investigación.

2. *Contribuir al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias de estudio que integran los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música.*

La lectura de ciertos cuentos de Hoffmann, *La aventura de la noche de San Silvestre* y *El cascanueces y el rey de los ratones*, ha servido para aproximar al alumnado de una forma más significativa las obras musicales inspiradas en ellos, *Los cuentos de Hoffmann* de Offenbach y *El Cascanueces* de Tchaikovsky, respectivamente. No es habitual incluir en la materia de Música la realización de tareas lectoras de este tipo, pero no hay duda de que resultó ser un complemento que enriqueció la interpretación de las obras y que, al mismo tiempo, favoreció la motivación en su escucha.

De esta manera, las materias de Música y de Lengua castellana y literatura se entrelazaron, produciéndose un trasvase de objetivos de una a otra, que contribuyó al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada, como pretendía el segundo objetivo específico.

3. *Diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza, que permita alcanzar los conocimientos musicales a partir de los intereses del alumnado.*

Con el fin de conocer los intereses de los alumnos, en el cuestionario inicial se incluyeron una serie de preguntas que iban dirigidas especialmente a este asunto. Así, se destacan las siguientes: “¿Cuál es el tipo de música que prefieres?” (segunda cuestión), “¿Cuál es tu compositor, intérprete o grupo favorito?” (tercera cuestión), “¿Te gusta la música clásica?” (séptima cuestión), “¿Qué te parece la música que escuchas en clase?” (novena cuestión), “¿Cómo

debe ser la música para que atraiga tu interés y decidas escuchar frecuentemente ese tipo de música?” (decimoséptima cuestión).

El tipo de música que solían escuchar los alumnos era actual, moderna, cercana a su ámbito cotidiano, ejemplificando estos sus preferencias con algunos grupos o intérpretes como El canto del loco, Melendi, Fito & Fitipaldis, Estopa, Maldita Nerea, Eminem, Mägo de Oz, Nelly Furtado, Aerosmith, Shakira. Por tanto, el género clásico de la ópera que se pretendía estudiar en la materia de Música se encontraba totalmente alejado de los intereses del grupo. Confirmando esta idea, en la séptima pregunta, el 58,6% señaló que no le gustaba la música clásica; solo el 6,9% respondió afirmativamente y el 34,5% contestó “Un poco”. Por otra parte, con respecto a la música que escuchaban en clase, al 48,3% le resulta indiferente, al 24,1% no le gusta y únicamente al 27,6%, correspondiente a ocho de los veintinueve alumnos, le gusta. Se puede extraer de aquí que, además de la desgana generalizada frente a los estudios que presentaba este grupo, la audición musical no se estaba enfocando desde una perspectiva motivadora.

Tras esta exploración, se vio necesario incluir algún ingrediente diferente que rompiera la rutina, siendo finalmente lo fantástico, lo sobrenatural y lo irracional del mundo de los cuentos de Hoffmann la estrategia que se utilizó para abordar el estudio del género de la ópera a partir de Offenbach. El cuento *La aventura de la noche de San Silvestre* resultó de un gran interés, pues su temática fantástica cautivó al alumnado, predisponiendo positivamente su actitud hacia el visionado de la ópera. Igualmente, la lectura de *El cascanueces* y *el rey de los ratones* motivó al alumnado a buscar los personajes literarios en la escenografía del ballet de Tchaikovsky.

En la pregunta dieciséis del cuestionario inicial ya se había interrogado a los alumnos por la inclusión de actividades músico-literarias, advirtiéndose, contrariamente a los resultados que se obtendrían posteriormente, la indiferencia de la mayoría, representada en el 58,6%. En cuanto a las opciones restantes de

esta pregunta, el 20,7% del grupo contestó “Sí, la literatura haría más interesantes las clases”; el 13,8%, “Sí, la literatura daría lugar a clases diferentes”; y el 6,9%, “No, no me gusta la literatura”.

Finalmente, los alumnos evaluaron la motivación alcanzada a través de la aplicación del modelo didáctico en los cuestionarios intertextual y final, pudiéndose comprobar el cumplimiento de este tercer objetivo específico desde la perspectiva del grupo. La novena pregunta del cuestionario intertextual (“¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?”) fue contestada por veinticuatro de los alumnos de forma positiva: “Sí, porque se aprenden muchas cosas y al mismo tiempo te diviertes”, “Sí, porque me ayuda a comprender las obras”, “Sí, porque así hacemos cosas distintas”. Los cinco restantes reflejaron que no le encontraban la utilidad.

En cuanto a las preguntas tercera (“¿Te ha gustado este acercamiento a la literatura para comprender las composiciones musicales?”) y cuarta (“Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual”) del cuestionario final, los alumnos valoraron con las puntuaciones de dos, tres, cuatro y cinco sus respuestas, aunque destacan las calificaciones de tres y cuatro en ambos casos.

El enfoque de la profesora fue igualmente positivo en la evaluación de la motivación e implicación que supone el modelo didáctico interdisciplinar, ya que en las preguntas cuarta y sexta de su cuestionario final señaló las puntuaciones cuatro y cinco, respectivamente. Por otra parte, la reflexión final que añadió en la cuestión octava resulta interesante para matizar el grado de consecución de este objetivo: “Si no llega a ser por esta metodología, no creo que determinados alumnos hubieran estado motivados para ver el segundo acto o fragmento de una ópera”.

4. *Desarrollar en el alumnado la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión, el literario y el musical, descubriendo el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí.*

4.1.b. *Activar la competencia literaria del alumnado para el análisis e interpretación de la obra musical, elaborada a partir de un referente literario.*

La lectura de los cuentos de Hoffmann en la materia de Música ha conseguido activar la competencia literaria de los alumnos, contribuyendo a la interpretación de las obras musicales inspiradas en ellos. El análisis de los personajes y el argumento, así como la comparación entre los elementos literarios y musicales, han permitido la actualización de contenidos literarios en el aula de Música.

4.2.b. *Fomentar estrategias de creación musical a partir de experiencias literarias.*

Pese a que el modelo de innovación didáctica pretende fomentar tanto el análisis y la interpretación como la creación a partir de tareas intertextuales literario-musicales, en este grupo no se ha podido llevar a cabo la segunda parte correspondiente al desarrollo de la creatividad del alumnado. El nivel del alumnado sumado a la desgana generalizada frente a toda actividad que requería una concentración mayor en el aula hizo que la profesora no pudiera plantear la composición de una pieza musical. Por ello, este subapartado del cuarto objetivo específico no ha sido cumplido con el grupo.

La formulación general de este objetivo no fue alcanzada, pues solo parcialmente se cumplió el planteamiento en su doble articulación. No obstante, el desarrollo de la capacidad de interrelación de los dos códigos de expresión, vinculado a la comprensión de las obras intertextuales, se evaluó en los cuestionarios por el alumnado y el profesorado tras la intervención en el aula.

Así, en la cuarta pregunta del cuestionario intertextual, doce alumnos comentaron que relacionaron la ópera con el cuento de Hoffmann en los momentos de mayor dificultad interpretativa de la ópera. Igualmente, las respuestas de todo el grupo a la quinta pregunta del mismo cuestionario evidenciaba la necesaria lectura del cuento para una correcta interpretación de la ópera de Offenbach: “porque la lectura del cuento me sirvió para conocer el argumento de la ópera”, “porque así ya sabía las partes de la ópera y fue más fácil su comprensión”, “porque al ver la ópera fui recordando lo leído en el cuento”, “a la hora de reconocer a los personajes”.

Con respecto a la primera pregunta del cuestionario final, el 79,3% del alumnado señaló que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión de las obras musicales, añadiendo los siguientes comentarios: “se trabaja más la obra hasta su total comprensión”, “favorece la comprensión de la obra”, “se entiende mejor”.

Por último, la visión de la profesora, en su cuestionario final, se dirige hacia una valoración satisfactoria. En este sentido, reflejó que el modelo aplicado había repercutido positivamente en la enseñanza de la música, puntuando con cuatro la pregunta tercera. El análisis de la ópera y el ballet necesitó enfocarse desde una interpretación intertextual que procurara el diálogo entre el lenguaje musical y literario, para lo que fue fundamental la lectura atenta de los cuentos *La aventura de la noche de San Silvestre* y *El cascanueces y el rey de los ratones*.

5. *Estimular en el alumnado el aprecio, la valoración y el reconocimiento hacia las obras que contemplan la doble vertiente literario-musical, como productos culturales de la sociedad.*

En la enseñanza de la Música, el reconocimiento de las obras artísticas es uno de los principales fines que debe dirigir las actuaciones de los docentes. En esta investigación, la profesora supo conciliar el análisis de las composiciones

con la valoración de las mismas, fomentando desde una perspectiva interdisciplinar la admiración del alumnado hacia los creadores musicales y literarios.

Tras haber comentado cada uno de los objetivos específicos en función de los resultados obtenidos en los distintos instrumentos metodológicos, se puede afirmar que se cumple el objetivo general formulado al inicio de la investigación: *Elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios*. De esta manera, se comprueba la validez de un modelo didáctico en la enseñanza de la materia de Música con un grupo que, como ya se ha comentado, presentada una especial problemática de nivel e intereses educativos.

La hipótesis de la investigación queda validada, pudiendo ser explicada y justificada a partir de los anteriores objetivos específicos. La hipótesis se diseñó de la siguiente manera:

La aplicación en el ámbito de la enseñanza de la Música de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales literarios

- a. permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula, alejadas de las propuestas tradicionales teóricas y conceptuales, que conducen a la motivación en el aprendizaje musical del alumnado.*
- b. fomenta el interés por la audición musical del alumnado, a partir de las conexiones literarias implicadas en el proceso musical.*
- c. contribuye significativamente en la interpretación del sentido de la obra musical, una vez conocido, analizado y estudiado el hipotexto o re-creación posterior vinculada.*
- d. proporciona un campo de inspiración, así como el conocimiento acerca de la estructura interna de las creaciones, resultado de la equiparación de diferentes lenguajes artísticos, que supone un punto de partida para la producción creativa de composiciones musicales por parte del alumnado.*

Vinculando los supuestos de la hipótesis con los objetivos específicos, observamos que los apartados 'a' y 'b' se validan con las conclusiones reflejadas en el tercer y primer objetivo, respectivamente. Por otra parte, el punto 'c' queda verificado en los resultados obtenidos en el subapartado '4.1.b' del cuarto objetivo. El supuesto 'd' no es validado, al igual que tampoco fue alcanzado el subapartado '4.2.b' del objetivo cuarto, con el cual se vincula. Finalmente, los objetivos segundo y quinto contribuyen a la validación de los aspectos esenciales de la hipótesis de investigación formulada, al ir dirigidos a la eficacia del modelo didáctico interdisciplinar investigado.

5. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DE MÚSICA:

PIANO, ENSEÑANZA ELEMENTAL (GRUPO E)

A. FASE DE EXPLORACIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

A.1. Características del grupo

La investigación se ha llevado a cabo con los alumnos de 4º de las Enseñanzas Elementales de la especialidad de Piano, en el Conservatorio Profesional de Música “Narciso Yepes” de Lorca. El nivel de 4º es el último de las Enseñanzas Elementales, al término del cual deberán superar una prueba para acceder a las Enseñanzas Profesionales, independiente de las calificaciones obtenidas en las asignaturas correspondientes al curso, pues no es un requisito el tenerlas aprobadas, aunque sí aconsejable, para poder presentarse a dicha prueba. Por lo tanto, estamos ante un curso decisivo, que dirige desde el principio la mirada hacia la prueba como meta.

El desarrollo de la investigación ha tenido lugar en la materia de Piano, concretamente en la hora semanal dedicada a la clase colectiva que, junto con la individual, conforman las dos horas semanales de la asignatura. Mientras que en la clase

individual la ratio es 1/1, en la clase colectiva la ratio es 1/6, lo que permite una realización grupal de actividades, así como la inclusión de una serie de contenidos variados, que no tienen cabida en la clase individual, cuya tarea principal es la interpretación de un repertorio de distintos estilos.

El número de alumnos es ocho, divididos en dos grupos de cuatro, por el motivo indicado de la ratio. El nivel de los alumnos es muy desigual, ya que tres de ellos destacan por encima del nivel medio, teniendo los cinco restantes dificultades técnico-interpretativas que convierten en dudosa su promoción tras la evaluación inicial. La edad de estos alumnos oscila entre los 11-12 años para seis de ellos y 12-13 y 15-16 años para dos alumnas; el curso de enseñanza obligatoria con el que se corresponde este nivel de Piano, si se comienza con la edad mínima, es 6º de Educación Primaria.

Por último, el profesor de la asignatura coincide con la figura del investigador de este trabajo, por lo que somos nosotros directamente quienes aplicamos el modelo didáctico interdisciplinar a estos alumnos. Los grupos fueron evaluados en su conjunto, no diferenciándose los datos obtenidos en cada uno de ellos en el análisis e interpretación final. Esta división de los datos no se consideró pertinente, pues aunque el nivel de los alumnos era desigual, como se ha comentado, los resultados de la investigación no muestran una diferencia significativa entre los alumnos.

A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado

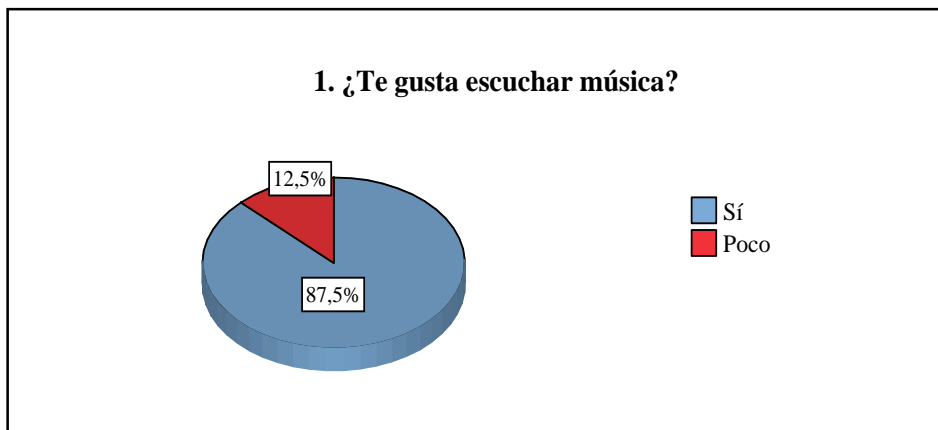


Figura IV.5.1. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°1 del cuestionario inicial para el alumnado

2. ¿Cuál es el tipo de música que prefieres? Ordena los siguientes tipos de música asignándole un número:

Debido a la variedad de repuestas ofrecidas, se ha decidido extraer únicamente la información relativa a aquellos tipos de música ubicados por el alumnado en el primer puesto de su clasificación:

- Pop: 4 alumnos.
- Rock: 1 alumno.
- Techno dance: 0.
- Flamenco: 0.
- Funk: 0.
- Latina (salsa, merengue...): 0.
- Clásica: 3 alumnos.
- Rap: 0.
- Jazz: 0.
- Otro: 0.

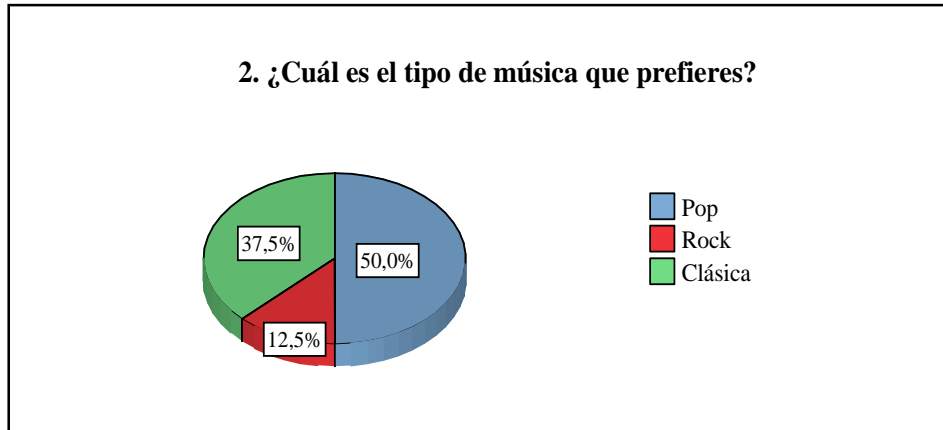


Figura IV.5.2. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°2 del cuestionario inicial para el alumnado

3. ¿Cuál es tu compositor, intérprete o grupo favorito?

Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Turina, Debussy, Tiziano Ferro, El canto del loco, Selena Gómez, Peseza, Florida, David Gueta, Nach.

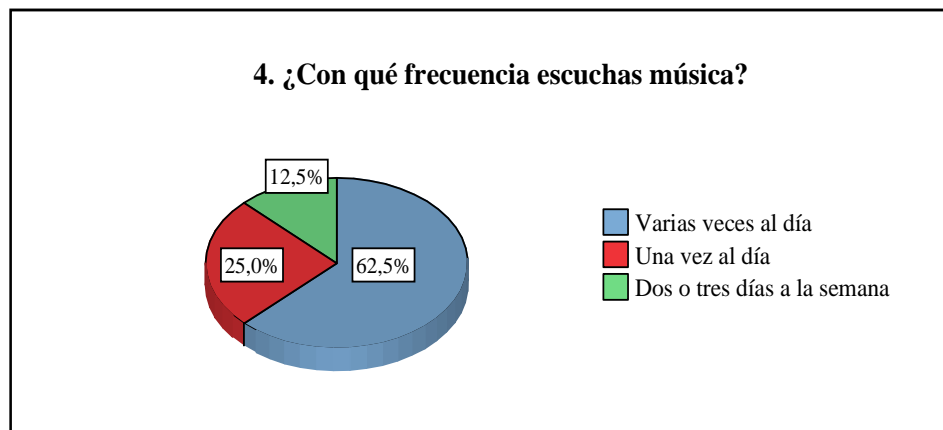


Figura IV.5.3. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°4 del cuestionario inicial para el alumnado

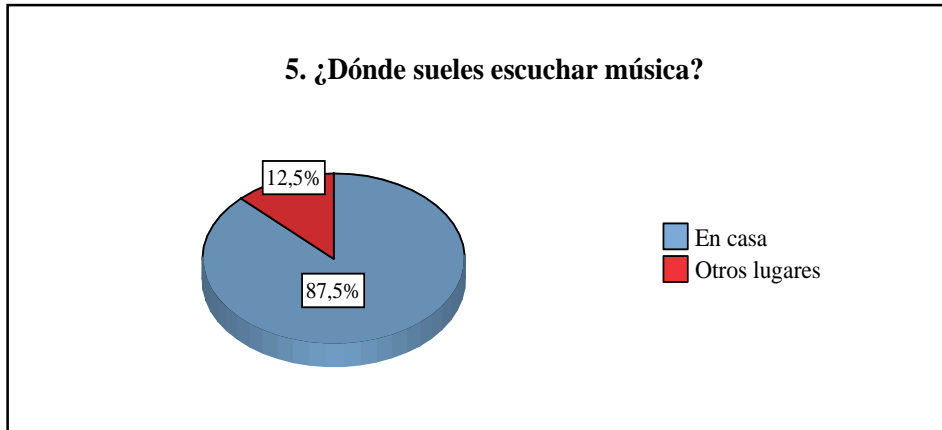


Figura IV.5.4. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº5 del cuestionario inicial para el alumnado

“Otros lugares”: el colegio, la calle, el coche...

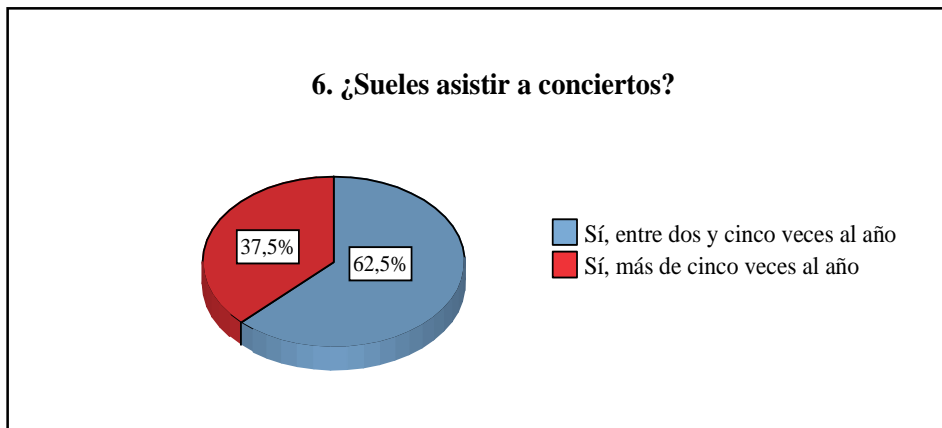


Figura IV.5.5. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº6 del cuestionario inicial para el alumnado

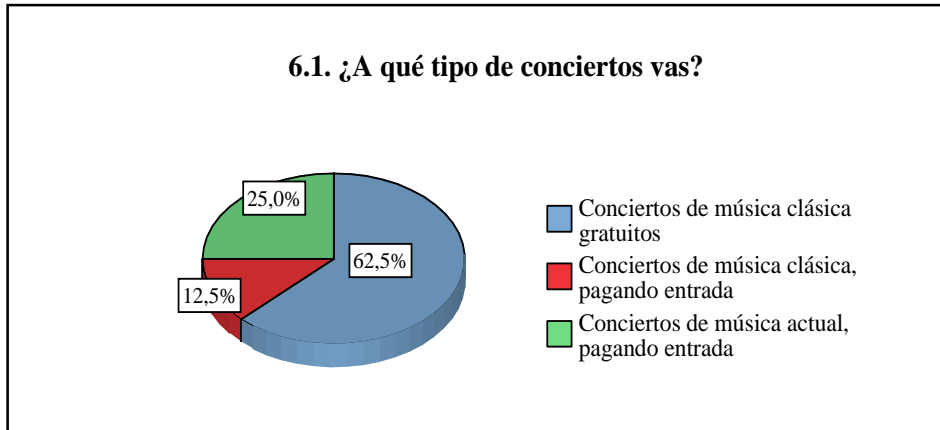


Figura IV.5.6. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°6.1 del cuestionario inicial para el alumnado

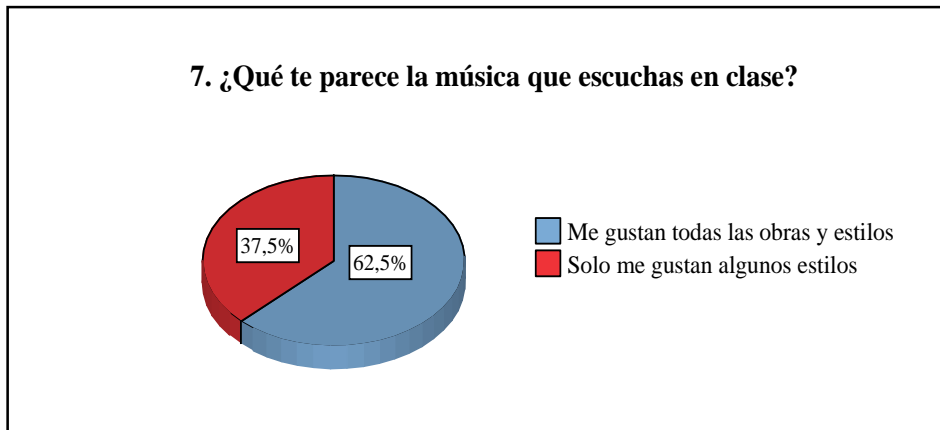


Figura IV.5.7. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°7 del cuestionario inicial para el alumnado

8. Ordena según tu preferencia los siguientes estilos asignándole un número.

Debido a la variedad de repuestas ofrecidas, se ha decidido extraer únicamente la información relativa a aquellos estilos ubicados por el alumnado en el primer puesto:

- Música antigua: 0.
- Música barroca: 0.
- Música clásica: 1 alumno.

- Música romántica: 4 alumnos.
- Música del siglo XX: 2 alumnos.
- Música del siglo XXI: 1 alumno.

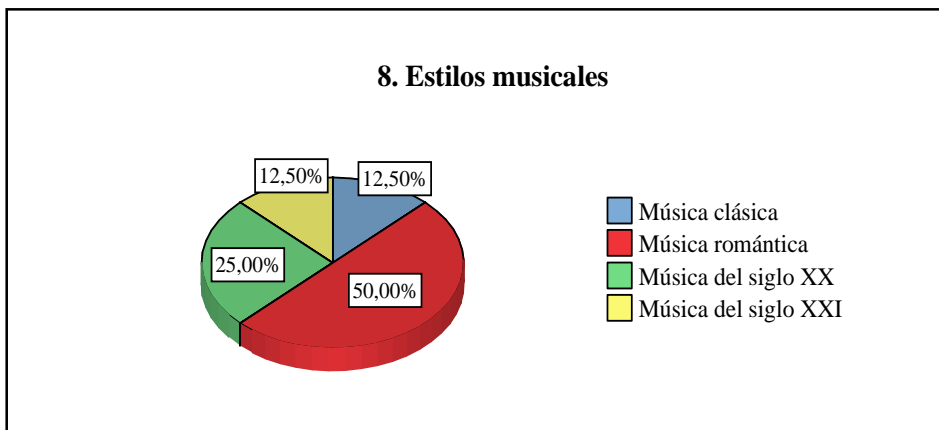


Figura IV.5.8. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº8 del cuestionario inicial para el alumnado

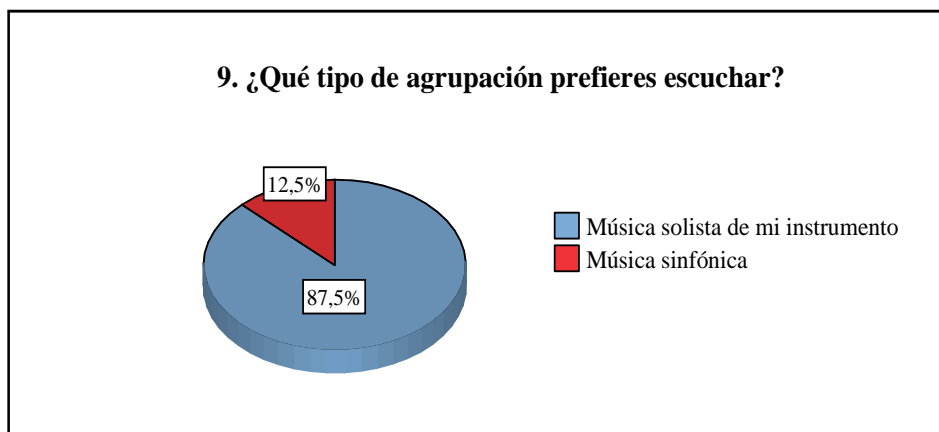


Figura IV.5.9. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº9 del cuestionario inicial para el alumnado

10. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

- Porque es importante para desarrollar el oído.
- Porque ayuda a desarrollar tu oído musical y corregir errores a la hora de tocar un instrumento.
- Porque puedo corregir lo que hago mal al tocar.
- Porque te ayuda a afinar el oído y desarrollarlo más rápidamente, y también te ayuda a mentalizar la música.
- Porque afinas el oído y, al mismo tiempo, aprendes. También te relajas un montón escuchando música.
- Porque me gusta escuchar música, te alegra, te relaja...
- Porque hay gente que quiere escuchar música y la necesita para relajarse.
- Porque algunas personas necesitan escuchar música para relajarse.

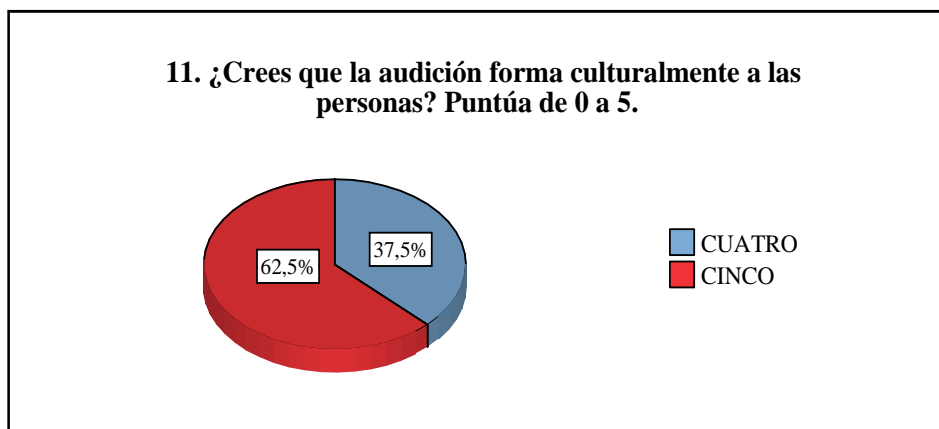


Figura IV.5.10. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº11 del cuestionario inicial para el alumnado

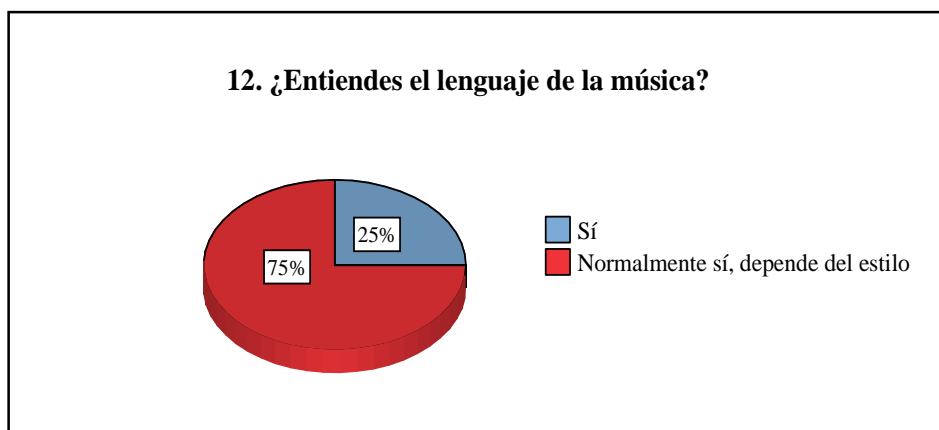


Figura IV.5.11. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº12 del cuestionario inicial para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Por la forma en la que el lenguaje expresa la obra.
- Por la forma en la que el intérprete toca la obra.

“Normalmente sí, depende del estilo”

- Porque hay algunos tipos de música más fáciles de interpretar y saber lo que expresa, y otros más difíciles.
- Hay algunas piezas en las que se siente más la expresión de la partitura y otras, no tanto.
- Porque a veces expresa amor, desenlace, sentimientos, enfados...
- Depende, si es alegre y rápida, se ve feliz; y si es lenta, es más romántica o de tristeza.
- Porque hay algunas obras que tienen muchas frases *forte*; otras, *crescendo*; otras, *piano*...
- Porque en las piezas de Bach, por ejemplo, no se indican los matices.

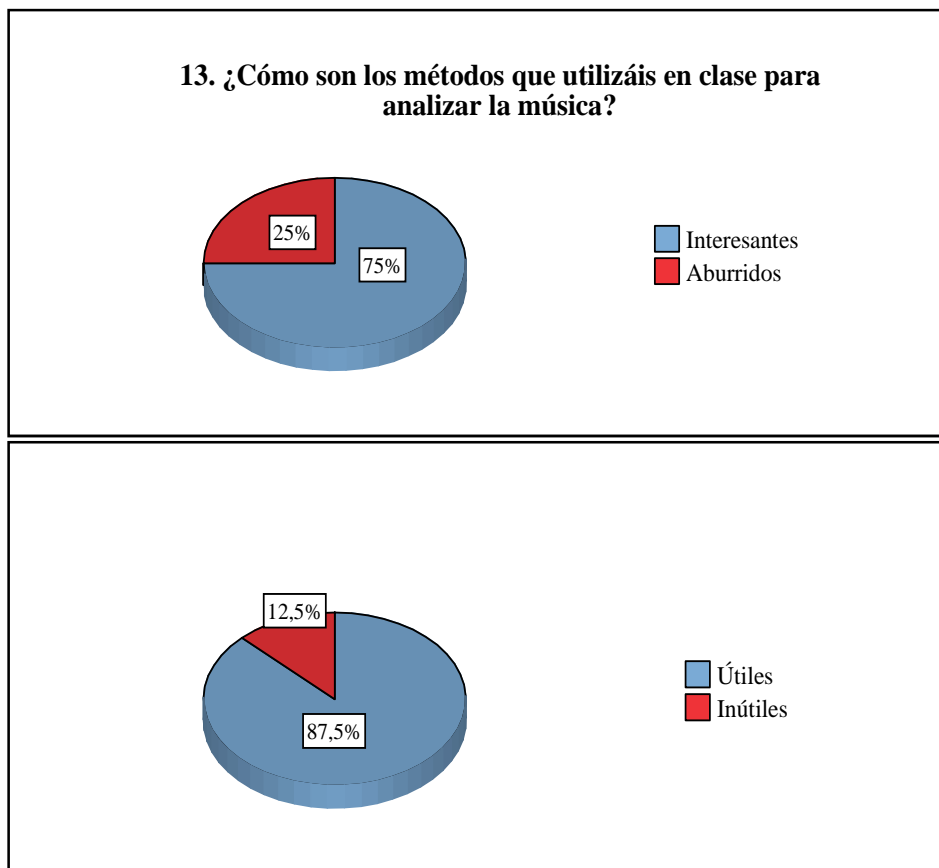


Figura IV.5.12. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº13 del cuestionario inicial para el alumnado

14. ¿Te resulta interesante la asignatura de Piano (clase colectiva)? Comenta tu respuesta.

- Sí, porque es parecida a la clase individual, pero con tus amigos y podemos tocar piezas a cuatro o seis manos, que es divertido.
- Sí, porque aprendemos a tocar varias personas el mismo instrumento y a la vez.
- Sí, porque tocamos a cuatro manos.
- Sí, porque aprendes a tocar el piano con otra persona, aprendes técnica...
- Sí, me encanta tocar a cuatro manos, pero no me gusta realizar escalas.
- Sí, porque compartimos piano con otras personas.
- Sí, porque tocamos nuestro instrumento con alguien más.
- Sí, no es aburrida porque tocamos en parejas y nos lo pasamos bien.

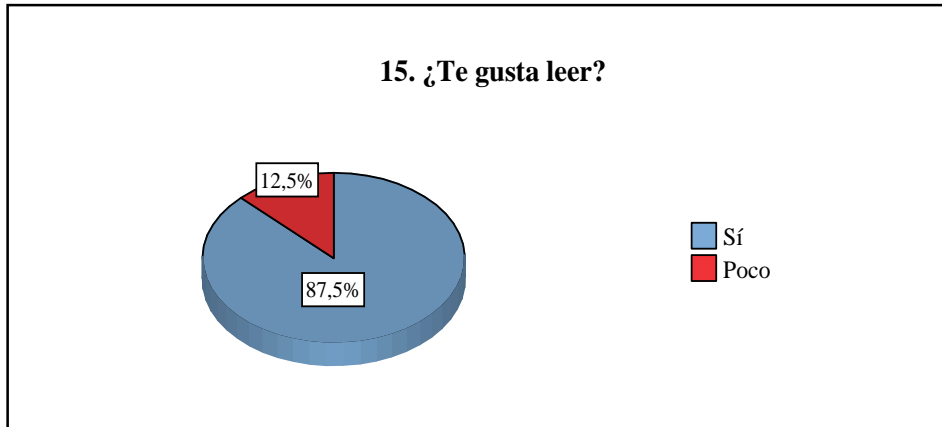


Figura IV.5.13. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº15 del cuestionario inicial para el alumnado

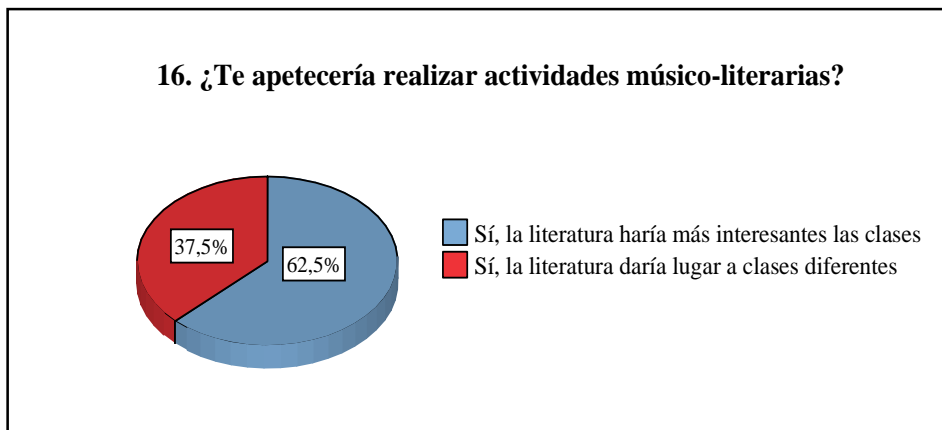


Figura IV.5.14. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº16 del cuestionario inicial para el alumnado

17. ¿Cómo debe ser la música para que atraiga tu interés y decidas escuchar frecuentemente ese tipo de música?

- Me gusta que sea rápida, fuerte y que me entretenga. Para estudiar una obra necesito que esta me guste.
- Moderna: con ritmo pero dulce. Clásica: ni muy rápida ni muy lenta y que tenga una melodía o expresión bonita.
- Tiene que ser relajante cuando estoy nerviosa y movida cuando estoy contenta.
- Movida, música rap, clásica, relajante.

- Puede ser rápida o lenta, pero no me gusta nada el rap.
- Debe ser música clásica, porque me gusta mucho su sonido y tiene una expresión muy bonita, está alegre y luego se enfada.
- No puede ser música flamenca ni latina. Tiene que ser música techno.
- No muy corta, conocida, difícil de tocar y rápida.

Análisis del cuestionario

La música se encuentra entre los principales gustos de los jóvenes. En este sentido, siete de los ocho alumnos de este grupo señalan en la primera pregunta del cuestionario que les gusta escuchar música; solo uno contesta “Poco” (figura IV.5.1). Los estilos de música pop, clásica y rock son los preferidos por el alumnado, siendo ubicados en los primeros puestos de la clasificación: la música pop es votada por cuatro alumnos; la música clásica, por tres; y la música rock, por uno. Por otra parte, el techno dance, el flamenco, el funk, el latino, el rap y el jazz no han alcanzado en ninguno de los cuestionarios un primer lugar, así como tampoco se encuentran entre los estilos seleccionados en un alto puesto (figura IV.5.2).

Con respecto a los compositores, intérpretes o grupos musicales favoritos de este grupo se pueden referir tanto intérpretes de música actual como compositores clásicos estudiados por el alumnado en el conservatorio: Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Turina, Debussy, Tiziano Ferro, El canto del loco, Selena Gómez, Peseza, Florida, David Gueta y Nach. En el caso de los compositores clásicos, se advierte que la mayoría de los alumnos señalan aquellos cuyas obras están estudiando en ese momento, coincidiendo su preferencia con el programa del curso. Los alumnos descubren a los compositores a través del repertorio interpretado, por lo que no sorprende que se muestren interesados por el autor de sus piezas de estudio.

Un 62,5% del alumnado indica que escucha música “Varias veces al día”, mientras que un 25% señala “Una vez al día” y un 12,5% apunta “Dos o tres días a la semana”. La débil frecuencia de “Una vez a la semana”, reflejada como opción en el

cuestionario, no es elegida por nadie, por lo que no se representa en la figura IV.5.3. La música forma parte de la vida cotidiana de estos jóvenes que reciben una formación musical específica y no obligatoria, siendo numerosos los momentos en los que disfrutan de la audición musical.

Los alumnos suelen escuchar la música en casa, así lo reflejan siete de los ocho. El alumno restante elige la opción de “Otros”, señalando varios lugares: “el colegio, la calle, el coche” (figura IV.5.4). Por otra parte, ningún alumno indica que escucha música “Solo en el conservatorio”, lo que resultaría extraño, puesto que no solo significaría una falta de interés por la música actual escuchada, por ejemplo, en la radio, sino también por la música clásica practicada en el centro educativo.

En cuanto a la sexta pregunta, referida a la asistencia a conciertos, tan solo son seleccionadas las dos últimas opciones, las cuales presentan la frecuencia más alta: el 62,5% del alumnado asiste “entre dos y cinco veces al año” y el 37,5% asiste “más de cinco veces al año”. Nadie escoge las opciones de “Nunca” y “una vez al año”, no estando estas reflejadas en la figura IV.5.5. El tipo de alumno que se forma en el conservatorio realiza un esfuerzo notable al compaginar unos estudios específicos musicales con la enseñanza obligatoria, esfuerzo que lleva a cabo por el disfrute y placer que le reporta la interpretación de su instrumento. Por ello, la asistencia a conciertos es una de las más importantes actividades culturales para este alumnado.

Los conciertos de música clásica gratuitos con un 62,5%, seguidos de los conciertos de música actual pagando entrada con un 25% y los conciertos de música clásica pagando entrada con un 12,5% son los más frecuentados por los alumnos (figura IV.5.6). Se observa cómo la música clásica triunfa con respecto a la música más actual o comercial, preferencia vinculada con el estudio en el conservatorio. Además, el hecho de que la entrada suponga un determinado coste no es un impedimento para estos alumnos. Ninguno señala su asistencia a conciertos de música actual gratuitos.

El repertorio interpretado en las clases del conservatorio es del agrado de los alumnos. A la mayoría, el 62,5%, representada por cinco de los alumnos, le gustan todas

las obras y estilos; al 37,5%, correspondiente a tres alumnos, solo le gustan algunos estilos (figura IV.5.7). La preferencia por las épocas interpretadas es objeto de la octava pregunta, en la que resalta la música romántica, elegida por cuatro alumnos en el primer puesto de su clasificación. La literatura pianística del Romanticismo existente es inmensa y, asimismo, suele ser el repertorio más querido y preferido por el alumnado de piano (figura IV.5.8). Con respecto a la agrupación que suelen escuchar, siete alumnos eligen la música solista de su instrumento, siendo tan solo uno el que opta por la música sinfónica (figura IV.5.9). La razón de esta masiva preferencia se encuentra en la misma naturaleza del piano, como instrumento solista por excelencia.

Las respuestas ofrecidas por los alumnos en la décima cuestión acerca de la importancia de la audición de las obras musicales se podrían resumir en las tres ideas siguientes: el desarrollo del oído musical, la corrección de errores en la interpretación al piano y la relajación. En cuanto a la valoración otorgada a la formación cultural que la audición musical podría proporcionar, el 62,5%, correspondiente a cinco alumnos, decide asignar la máxima puntuación cinco y el 37,5%, representado por 3 alumnos, la puntuación cuatro (figura IV.5.10).

El 75% afirma que normalmente entiende el lenguaje de la música, dependiendo del estilo, mientras que el 25% contesta un rotundo “Sí”. Por otra parte, ningún alumno señala la opción de “No” ofrecida por el cuestionario (figura IV.5.11). En la contestación al “¿Por qué?”, se advierten los siguientes conceptos, independientemente de la respuesta previa sobre la comprensión o no del lenguaje de la música: expresión, interpretación, sentimiento o carácter (feliz, alegre, tristeza), dinámicas (*forte*, *piano*, *crescendo*), tempo (música rápida o lenta). El alumnado quiere reflejar que según las características de la música, principalmente las que atañen al *tempo* y a la dinámica, la pieza musical, por medio del intérprete, expresará y nos transmitirá unos determinados sentimientos, tendrá un determinado carácter.

Con respecto a los métodos utilizados en clase para analizar la música, el alumnado opina que son interesantes y útiles. Sin embargo, atendiendo a los porcentajes, alguno de los alumnos que considera la utilidad de los mismos no les

asigna la característica de interesantes (figura IV.5.12). En la aplicación del modelo didáctico interdisciplinar investigado se pretenderá que no solo la metodología resulte efectiva, sino que sea motivadora y llamativa para el grupo.

Los alumnos coinciden al responder la pregunta catorce sobre el interés de la asignatura, ya que el hecho de poder interpretar piezas de forma colectiva, es decir, a cuatro o seis manos, uno de los principales contenidos de la materia, les resulta atractivo. Dos alumnos refieren también el contenido de la técnica o escalas, no siendo estas para uno de ellos de su agrado. La motivación de los alumnos hacia la asignatura se manifiesta claramente en el carácter grupal y social de la misma.

Las preguntas quince y dieciséis van enfocadas a la lectura y a la realización de actividades músico-literarias. Siete alumnos comentan que les gusta leer; solo uno señala “Poco” y ninguno opta por la respuesta negativa (figura IV.5.13). Consecuentemente, el 100% del alumnado afirma que le gustaría realizar actividades en las que la literatura se vea implicada: el 62,5% señala que “la literatura haría más interesantes las clases” y el 37,5% apunta que “la literatura daría lugar a clases diferentes” (figura IV.5.14).

Finalmente, la música que atrae el interés de este grupo de alumnos es realmente variada. Al responder a la última cuestión, los alumnos oscilan en contestar con estilos de música (clásica, rap, flamenco, latino) y con características de tempo (rápida, lenta) y carácter (movido, con ritmo, dulce). Así, se pueden reflejar las siguientes ideas: “Me gusta que sea rápida, fuerte y que me entretenga”, “Tiene que ser relajante cuando estoy nerviosa y movida cuando estoy contenta”, “Movida, música rap, clásica, relajante”, “Debe ser música clásica, porque me gusta mucho su sonido y tiene una expresión muy bonita, está alegre y luego se enfada”. En las respuestas se observa que no solo se han referido los alumnos a la música que les gusta escuchar, sino también a la que les gusta interpretar.

A.3. Contextualización del currículo

Sonetos de Petrarca: la poesía musical de Franz Liszt

Objetivos curriculares

- Adquirir el hábito del análisis, aplicando conceptos formales básicos.
- Utilizar una técnica instrumental básica.
- Adoptar una posición corporal que posibilite y favorezca la acción adecuada del conjunto brazo - antebrazo - mano sobre el teclado.
- Conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y utilizarlas en la interpretación pianística.
- Valorar el trabajo de conjunto y respetar a los compañeros.
- Tocar en público.

Objetivos didácticos

- Conocer el proceso creativo de los géneros músico-literarios, en especial del *lied*, averiguando la relaciones entre los elementos musicales y los verbales o literarios que componen el conjunto artístico.
- Desarrollar estrategias de interpretación intertextual, que permitan un análisis significativo interdisciplinar de las obras músico-literarias.
- Elaborar una composición musical y un texto de intención literaria a partir de los recursos intertextuales e interdisciplinares estudiados en las obras.
- Desarrollar un hábito auditivo a través de estrategias motivadoras de aprendizaje.
- Valorar la conexión interdisciplinar de las obras musicales inspiradas en creaciones literarias anteriores.

Contenidos

- Géneros músico-literarios: el *lied*, la ópera y la música programática.

- El concepto de “intertextualidad” y su ejemplificación a partir de las obras musicales.
- Audición y análisis de *lieder* de Schubert.
- Lectura y análisis de los textos de Goethe recreados por Schubert en sus *lieder*.
- Audición y análisis de los *Sonetos de Petrarca* de Franz Liszt, en la versión para voz y piano.
- Audición y análisis de los *Sonetos de Petrarca* de Franz Liszt, en la versión pianística.
- Lectura y análisis de los sonetos de Petrarca recreados por Liszt en sus composiciones.
- Composición y posterior interpretación en concierto de una obra programática a partir de un poema de elección individual.
- Audición y análisis del Concierto para piano nº5, “El Egipcio”, de Saint-Saëns.
- Redacción literaria creativa de inspiración musical.
- Asistencia al auditorio Víctor Villegas de Murcia para escuchar la obra de Saint-Saëns.
- Interés por el género del *lied* y las composiciones musicales, en general, en su doble inspiración creativa literario-musical.

Criterios de evaluación

- Identificar los géneros músico-literarios, en especial el *lied*, como formas musicales que integran diferentes lenguajes artísticos en su composición.
- Explicar las relaciones intertextuales que se advierten entre las composiciones musicales y los textos literarios en los que se inspiran.
- Adquirir el hábito de la escucha musical a través de procedimientos intertextuales e interdisciplinarios motivadores.
- Ser capaz de componer textos musicales y literarios tomando como inspiración la emoción y expresión leída en los poemas y escuchada en las obras musicales, respectivamente.

- Interpretar las obras compuestas como resultado de la aplicación de los procesos interdisciplinarios estudiados de creación, manteniendo el pulso, empleando la métrica, agógica, dinámica y articulación precisas.
- Utilizar los recursos físicos necesarios para la producción del sonido.
- Aplicar con limpieza y seguridad la técnica instrumental en la ejecución e interpretación de la música.
- Participar en las actividades programadas, tocando en público la obra compuesta y asistiendo como espectador al auditorio.
- Saber valorar los recursos compositivos mixtos que ofrece la riqueza artística de las obras musicales.

A.4. Desarrollo de las actividades introductorias

Se comentó la relación existente entre las producciones artísticas musicales y las literarias, señalando como ejemplos el género de la ópera, el *lied* y la música programática. El alumnado conocía, en general, el tipo de espectáculo dramático que caracteriza una ópera, interpretada por cantantes, con un vestuario, escenario y decoración que la acercan al género literario del teatro. Sin embargo, desconocía por completo los conceptos de “lied” y de “música programática”. Hay que tener en cuenta que estamos trabajando con alumnos que se encuentran en el cuarto curso de sus estudios musicales, cuyo principal objetivo es el dominio técnico del instrumento y el aprendizaje del lenguaje musical, estando desatendidos, por el momento, aspectos específicos teóricos de la historia musical.

Sin duda, la actividad auditiva ha de fomentarse desde el inicio de las enseñanzas musicales, para dar a conocer al alumnado de forma paulatina la variedad de estilos, géneros o agrupaciones. No debe ser excusa, como se afirma comúnmente, el reducido número de horas lectivas con las que cuentan las Enseñanzas Elementales, las cuales solo hay que destinar a la enseñanza de los aspectos básicos comentados. La asignatura de la clase colectiva es un espacio realmente apropiado para desempeñar esta labor de formación auditiva.

La historia de la música cuenta con un vasto y rico conjunto de obras mixtas que recrean temas, personajes y episodios literarios, por lo que el concepto de la “intertextualidad” pudo ser presentado a este grupo a partir de algunas de ellas. Entre las composiciones que se comentaron para explicar tal conexión, se escucharon y se analizaron los siguientes *lieder* de Franz Schubert con texto de Goethe:

- *Lied der Mignon* Op. 62 n° 4 D 877
- *Lied Gretchen am Spinnrade* Op.2 D 118

Para llevar a cabo esta tarea de audición (Schubert, 2003, 1997), se facilitaron al alumnado los textos literarios que escoge Schubert como letras de sus *lieder* y las partituras musicales de los mismos (Schubert, 1989). Para el texto del primer *lied*, Schubert utiliza un poema de *Guillermo Meister* (Goethe, 1963, p. 932). En cuanto al texto del segundo *lied*, se trata de un fragmento de *Fausto*, el “Aposento de Margaritilla”, en el que el personaje de Margarita-Gretchen, junto a la rueca, suspira por su amado Fausto (Goethe, 2009, pp. 200-202).

B. FASE DE INTERVENCIÓN

B.1. Desarrollo de las actividades

En primer lugar, previamente a la audición de los *Tres sonetos de Petrarca* de Liszt, tarea principal que se desarrolló en este grupo, y a toda explicación acerca del autor y su correspondencia literaria, el alumnado tuvo que completar el apartado del cuestionario intertextual referido a la “Anticipación”.

Aprovechando que en el año 2011 se cumplía el 200 aniversario del nacimiento del pianista y compositor Franz Liszt (1811-1886), se fueron introduciendo desde el principio de curso nociones históricas y estilísticas de su vida y obra, con la finalidad de acercar al alumnado a este gran virtuoso del piano romántico.

En un primer momento, se explicó la relación de la música romántica con la literatura, destacando la figura de Liszt, quien realizó numerosas composiciones basadas en obras de la literatura:

- Poemas sinfónicos
- *Sinfonía Fausto*
- *Sinfonía Dante*
- *Après une Lecture de Dante. Fantasia quasi Sonata*

A continuación, fue necesaria una introducción a la figura de Petrarca, poeta no conocido por los alumnos. La explicación de la estructura y temática del *Cancionero*, así como del personaje de Laura, objeto idealizado del amor del poeta, situó a los alumnos en la perspectiva adecuada para llevar a cabo la lectura e interpretación de los tres sonetos en los que están inspirados los *lieder*. Se trataba, sin duda, de una poesía compleja para los alumnos, aunque el soporte musical y la relación biográfica del poeta con su obra hicieron que finalmente estos comprendieran el sentido de los sonetos.

Los *lieder* utilizan el texto de los siguientes sonetos:

- “Benedetto sia ‘l giorno, e ‘l mese, et l’anno...” / “Bendito sea el día, el mes, y el año...” (Petrarca, 2006, p. 288-289).
- “Pace non trovo, et non ò da far Guerra...” / “No encuentro paz, y combatir no puedo...” (Petrarca, 2006, p. 490-491).
- “T’ vidi in terra angelici costumi...” / “Yo vi en la tierra angélicas costumbres...” (Petrarca, 2006, p. 542-543).

Tras la lectura de cada uno de ellos, se pasaba a la audición del *lied* correspondiente, siguiendo al mismo tiempo la partitura (Liszt, 1917). La versión musical escuchada fue la interpretada por Alfredo Kraus y Edelmiro Arnaltes al piano (*Alfredo Kraus Recital*, 1989). El alumnado comparó cómo el texto literario se distribuía por el texto musical, apoyando la melodía cantada. Asimismo se estudió la

función del piano, instrumento que imita, comenta y anuncia, a través de motivos, modulaciones y acordes, el desarrollo y la expresividad del poema.

La escucha expectante de los alumnos con el fin de descubrir el sentido del poema en los elementos musicales y comprobar la estructura recientemente aprendida del género del *lied*, denota lo efectivo y motivador que ha resultado la imbricación de los aspectos literarios y musicales. Los comentarios que realizaron en torno a la interpretación de los sonetos musicales confirman también que han comprendido el significado y sentido de los mismos. El alumnado reconoció la importancia del texto en la comprensión del significado completo de este tipo de obras mixtas.

A continuación, el grupo realizó la segunda parte del cuestionario intertextual, referida a la “Comprensión”.

La historia musical de los sonetos de Petrarca por Liszt no se limita a estos *lieder*. En este sentido, los sonetos fueron compuestos originalmente como *lieder* para una voz de tenor, siendo transcritos posteriormente para piano y cuya correspondencia se puede observar en la tabla IV.5.1. Además, Tranchefort comenta que la calidad de la versión pianística es superior a cualquier interpretación vocal: “Pero, ¿qué importan aquí estas traducciones vocales, que no son precisamente las mejores? En el piano, los tres *Sonetos de Petrarca* alcanzan un lirismo, una riqueza y una eficacia de expresión que los sitúan en primera fila de la música romántica para el instrumento” (Tranchefort, 1990, p. 470). Con el fin de ampliar el campo intertextual y de dar a conocer estas piezas, escritas además para la especialidad instrumental que los alumnos estudiaban, se escuchó la versión pianística en la interpretación de Lazar Berman (Liszt, 2002), siguiendo la partitura (Liszt, 1913). El alumnado pudo comparar así el diferente estilo compositivo según la instrumentación de las obras.

FRANCESCO PETRARCA	FRANZ LISZT	
CANCIONERO	VOZ Y PIANO	PIANO
		AÑOS DE PEREGRINAJE <i>Segundo año: Italia</i>
Soneto 61 “Benedetto sia ‘l giorno, e ‘l mese, et l’anno...”	<i>II. Benedetto sia ‘l giorno</i>	Nº4: <i>Soneto 47 del Petrarca</i>
Soneto 134 “Pace non trovo, et non ò da far Guerra...”	<i>I. Pace non trovo</i>	Nº5: <i>Soneto 104 del Petrarca</i>
Soneto 156 “I’ vidi in terra angelici costumi...”	<i>III. I vidi in terra angelici costumi</i>	Nº6: <i>Soneto 123 del Petrarca</i>

Tabla IV.5.1. Correspondencia intertextual: poemas, *lieder* y piezas pianísticas

Después de esta serie de tareas basadas en la escucha, el análisis, la comprensión y la interpretación del sentido de ciertas obras musicales, el alumnado tuvo que llevar a cabo una actividad de composición. En primer lugar, se pidió a los alumnos que escogieran un poema de entre los conocidos por ellos. De esta forma, en la clase siguiente, cada alumno debía leer su poema al resto de compañeros, así como explicar el contenido del mismo. La mayoría de los seleccionados habían sido objeto de estudio en el aula de Literatura del colegio, estando recogidos en el libro de texto de la asignatura; dos de los alumnos, por otra parte, habían explicado en casa la actividad y sus padres les mostraron algunos libros donde pudieron escoger. Los poemas fueron los siguientes:

- “Sobre la falda tenía...” (*Rimas*, G.A. Bécquer)
- “Pegasos, lindos pegasos...” (*Varia*, A. Machado)
- “Caminante, son tus huellas...” (“Proverbios y cantares”, *Campos de Castilla*, A. Machado)
- “Novia del campo, amapola” (*Pastorales*, Juan Ramón Jiménez)
- “Al oído de una muchacha” (“Juegos”, *Canciones*, F. García Lorca)
- “Romance sonámbulo” (*Romancero gitano*, F. García Lorca)
- “Luna” (*Poesía para gorriones*, J.R. Barat)

El poema “Pegasos, lindos pegasos...” de Antonio Machado fue elegido por dos alumnos, por ello solo figuran siete poemas, en lugar de ocho, número de alumnos que tiene este grupo.

Seguidamente, tomando como ejemplo las obras mixtas analizadas de Liszt y Schubert, los alumnos tuvieron que realizar una pequeña composición pianística a partir de cada uno de sus poemas. Además, se les explicó que estaban creando piezas en el género de la música programática, pues a partir de un texto o programa, utilizado como inspiración, reunían en su composición los elementos musicales más adecuados para describir las ideas, emociones y sentimientos reflejados por el poema. Las composiciones resultaron ser de una gran creatividad y originalidad, pues todas ellas mostraban armonías, ritmos y melodías singulares que ponían de manifiesto la individual personalidad de cada pequeño compositor. Los alumnos imitaron con gran acierto el carácter ágil o reposado de los versos de los poetas en las distintas frases musicales creadas (anexo 3.7).

Finalmente, se programó en el aula de cultura de Cajamurcia de Lorca, el día 9 de febrero de 2011, un concierto a cargo de los alumnos de este grupo E y del grupo F, que será comentado más adelante, interpretando las obras creadas y recitando los poemas tomados como base para la composición. En el anexo 3.6 se puede ver el programa del concierto.

La última tarea interdisciplinar realizada con este grupo estuvo relacionada con una actividad extraescolar programada por el departamento de Piano. El 18 de febrero de 2011, el pianista Daniel del Pino, junto a la Orquesta Sinfónica de la Región de Murcia y Jesús Amigo, como director, interpretaba en el Auditorio Víctor Villegas de Murcia el Concierto para piano nº 5, Op.103, “El Egipto”, de Saint-Saëns. Por ello, con el fin de preparar la salida y orientar a los alumnos hacia la comprensión de la obra se llevaron a cabo una serie actividades.

El concierto, conocido con el nombre de “El Egipto”, se compone de tres movimientos y fue escrito en 1895, durante una estancia del compositor en Luxor.

Algunas de sus páginas están impregnadas de una inspiración “arabizante” y atmósferas exóticas. Así, Saint-Saëns matiza el espíritu del *Andante* con las siguientes palabras: “Una especie de viaje a Oriente que llega incluso al Extremo Oriente. El pasaje en sol es un canto de amor nubio que he escuchado cantar a los remeros del Nilo” (Tranchefort, 2008, p. 1007). Sin embargo, algunos críticos opinan que los elementos empleados con este fin descriptivo son poco característicos. Alfred Cortot afirma, en este sentido, que “Saint-Saëns nos impone una visión de Oriente, pero de un Oriente visto con unos ojos demasiado occidentales, nos parece, como para que de él se desprenda otra cosa que una noción superficial de los aspectos inmediatos” (Tranchefort, 2008, p. 1007).

Tras una introducción acerca de la forma musical del concierto y del compositor Saint-Saëns, se propusieron tres actividades en conexión con la audición de los tres movimientos que componen la obra (Saint-Saëns, 1981). En primer lugar, se comentó el anexo 2.1 con las pautas narrativas de la música, de forma que, mientras escuchaban el primer movimiento, fueran escribiendo las palabras que les sugería la música: alegre, triste, amistad, frío, pálido, cruel, trágico, misterioso, bello...

En segundo lugar, tras escuchar el segundo movimiento, tuvieron que redactar un cuento o relato, tomando los adjetivos de la actividad anterior, más otros que les pudiera suscitar el *Andante*. La historia debía estar organizada en exposición, desarrollo y desenlace, tal y como, por otra parte, se estructura la secuencia musical. Además, se les ofrecieron una serie de elementos con los que debían formular su relato: tres personajes (un egipcio, una princesa llamada Sri Lanka y un viajero español), un lugar (Luxor, junto al Nilo) y una época (1895). Entre las producciones de los alumnos, se destaca la que figura en el anexo 3.5.

En tercer lugar, se escuchó el último movimiento y cada alumno leyó el cuento inventado. Además, se abrió un debate en el que se expresaron las sensaciones que la obra había producido, así como se comentó y analizó el concierto siguiendo los elementos que fueron objeto de explicación al introducir esta actividad de audición.

Una vez escuchado y analizado el concierto, resultó interesante concretar la salida al auditorio, centrando la atención en el intérprete pianista. Por ello, se leyó en clase la entrevista a Daniel del Pino que la revista *Melómano* publicó en su número 161 (Palau, 2011).

Por último, se completó el cuestionario intertextual, en los apartados de “Interpretación y relaciones intertextuales” y “Actividades”.

B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual

ANTICIPACIÓN

Antes de escuchar los ‘lieder’ de Franz Liszt, titulados *Sonetos de Petrarca*, contesta a las siguientes preguntas:

1. A partir del título (*Sonetos de Petrarca*), ¿de qué crees que va a tratar?

- Pienso que será sobre su vida amorosa, porque el título es Sonetos de Petrarca.
- De un poema romántico cantado.
- De amor.
- De las obras de Petrarca, amor con un poquito de alegría y enfado.
- De los poemas de Petrarca (3).
- De una canción sobre poesías románticas.

2. A partir del nombre del compositor (Franz Liszt), ¿sabes a qué estilo de música te enfrentas?

- A música de estilo romántico, por el siglo XIX en el que vivía (6).
- Romanticismo y ópera (2).

3. A partir del género (*lied*), ¿sabes qué características va a tener la obra musical?

- Será una pieza interpretada por una cantante y un pianista (6).
- *Lied* significa canción.
- Muy expresiva.

COMPRENSIÓN

4. Señala algunos momentos en los que te diste cuenta de que no estabas comprendiendo la obra adecuadamente.

- No entendía el idioma de la voz cantada (5).
- La relación entre la música del piano y las palabras del texto (2).
- Cuando el piano sonaba fuerte y el poema era triste.

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

- Leer el texto en español (5).
- Intentar buscar en la música los sentimientos de los poemas escritos por Petrarca.
- Preguntar a la profesora la correspondencia entre la música y la poesía (2).

INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERTEXTUALES

5. ¿Crees que la lectura de los poemas de Petrarca te ha ayudado a interpretar los *lieder* de Liszt? ¿Por qué?

- Sí, porque la música va muy rápida y no me da tiempo a entender lo que quiere decir (2).
- Sí, porque no entiendo las palabras que decía el cantante (5).
- Sí, porque las palabras expresan mejor que la música algunas ideas.

6. ¿Conocías los poemas de Petrarca? ¿Qué has aprendido con respecto a la figura del poeta y su obra?

- No conocía a Petrarca. He aprendido que es un autor muy sentimental.
- No había leído ningún poema de Petrarca. Hay letras de canciones con sus poesías (7).

7. ¿Te ha sorprendido que ciertos poemas de Petrarca hayan sido recreados en obras musicales? Comenta tu respuesta.

- Sí, el resultado es muy bueno, porque así entiendo mejor la música (4).
- Sí, me ha resultado muy curioso.
- Sí, pensaba que no se podía coger una obra de un escritor para realizar una composición musical.
- No, porque he escuchado ya algunas obras musicales basadas en textos de otros escritores (2).

8. ¿Conocías la existencia de obras musicales basadas en obras de la literatura? ¿Por qué crees que los compositores utilizan en ocasiones las creaciones literarias?

- Sí, porque así les resulta más fácil escribir sus obras musicales (2).
- Sí, les sirve de modelo.
- No, porque la música va a expresar más cosas al utilizar las palabras (3).
- No, porque les gustan las poesías que ya se han escrito.
- No, porque los compositores quieren que se conozcan también los poemas de otro autor.

9. ¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?

- Sí, han sido clases divertidas (5).

- Sí, aprendo otras cosas diferentes y la profesora lo explica muy bien.
- Sí, me gusta leer poemas.
- Sí, las poesías y la música tienen los mismos sentimientos.

ACTIVIDADES

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

- La audición de los *lieder* (4).
- La lectura de los poemas.
- La redacción del cuento musical.
- La composición de la pieza programática (2).

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

- La invención de una obra musical e interpretarla en un concierto (5).
- Escribir un cuento inspirado en el Concierto para piano de Saint-Saëns.
- Relacionar lo que decían los poemas con la música (2).

12. ¿Cuál ha sido el momento en el que más te has implicado? ¿Por qué?

- Al componer la obra musical (5).
- Al analizar lo que Liszt expresaba en sus *lieder* (3).

13. ¿Cuál ha sido el momento en el que menos te has implicado? ¿Por qué?

- Siempre me he implicado (6).
- Al leer los poemas de Petrarca, porque a veces era difícil entenderlos (2).

14. ¿Qué crees que has aportado a la clase?

- Mi ilusión por la música (2).

- Mis ganas de trabajar.
- Mis ideas compositivas, para ayudar a algunos a inventar su composición.
- Mis comentarios (4).

15. ¿Qué te ha aportado la clase a ti?

- Ideas para analizar los *lieder* (5).
- Lo mismo que yo, ganas de trabajar.
- Emoción por la música (2).

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

- Para aprender sobre las obras musicales (2).
- Para conocer diferentes compositores (2).
- Para interpretar obras musicales con fragmentos literarios (3).
- Para saber más de música.

Análisis del cuestionario

A partir del título de los *lieder*, *Sonetos de Petrarca*, los alumnos anticipan que se va a tratar de las obras de este autor llamado Petrarca. Además, añaden el componente amoroso de su vida, quizás por el hecho de conocer el soneto como composición poética a la que asocian básicamente con una temática amorosa.

En cuanto al estilo, el grupo ubica al pianista y compositor Franz Liszt en la época romántica. Debido a que en el año 2011 se cumplía el 200 aniversario de su nacimiento (1811-1886), desde el principio de curso se fueron introduciendo algunos datos de su vida y obra, por lo que la figura de Liszt no es del todo desconocida para estos alumnos. Tras las actividades introductorias, los alumnos intuyen que la tarea principal de la fase de intervención también es una obra cantada, lo que lleva a señalar a

dos de ellos el género de la ópera en esta segunda cuestión, género al que asocian toda música cantada.

Por otra parte, contestan correctamente al definir las características del *lied*, que ya había sido introducido en la primera fase de la investigación a través de la audición de los *lieder* de Schubert. Saben que van a analizar una canción para voz y piano. Un alumno incluye el rasgo de “muy expresiva”, vinculado con el espíritu romántico y el uso de la palabra en la música.

Entre los elementos que los alumnos señalan que les impiden una buena comprensión de los *lieder*, cinco de ellos argumentan el idioma de los versos de Petrarca. Evidentemente, el idioma no hablado por ellos es un primer obstáculo con el que tropieza todo oyente desconocedor del mismo. Sin embargo, los poemas fueron analizados en su traducción al español, lo que permitió que los temas expresados por el poeta pudieran ser interpretados por el grupo.

Dos alumnos comentan también que no comprendían la relación entre lo que sonaba en el piano y el texto de los poemas, apuntando un tercero que no entendía el sentido del *lied* “Cuando el piano sonaba fuerte y el poema era triste”. Esta última idea refleja una contradicción en el análisis realizado por el alumno, para el que un sentimiento triste no puede ser transmitido mediante unos sonidos fuertes. Las soluciones tomadas por los alumnos para llegar a la comprensión de los *lieder* fueron acudir, además de a la traducción al español de los poemas ya comentada, al texto en busca de los sentimientos expresados en él y, en último lugar, a la profesora.

En el tercer apartado, correspondiente a la interpretación y las relaciones intertextuales, el alumnado comenta que la lectura de los poemas de Petrarca le ha ayudado a comprender los *lieder* de Liszt. La recepción musical, sujeta al carácter temporal de la música, al *tempo* al que se somete la información transmitida, se distancia de la recepción literaria, ya que la velocidad de asimilación de lo leído es adaptada por el lector a su ritmo y necesidades, teniendo este la posibilidad de volver atrás la vista y releer un pasaje determinado para comprenderlo mejor. En este sentido,

dos alumnos opinan lo siguiente: “la música va muy rápida y no me da tiempo a entender lo que quiere decir”.

La no coincidencia entre el idioma en el que se interpretan los *lieder* y el hablado por los alumnos es la razón principal que se comenta al afirmar la necesaria lectura de los poemas en español para comprender el sentido de la música. Un alumno apunta, por otra parte, que “las palabras expresan mejor que la música algunas ideas”, aludiendo así a la primacía del lenguaje verbal sobre el lenguaje musical.

El grupo de alumnos no conocía la figura de Petrarca como escritor, aunque a partir de esta actividad ya pueden referirse a él como “un autor muy sentimental” y a sus poemas musicalizados por Liszt. A seis de los ocho alumnos les ha sorprendido que sus versos hubieran sido recreados musicalmente y apuntan los siguientes comentarios: “el resultado es muy bueno, porque así entiendo mejor la música”, “me ha resultado muy curioso” y “pensaba que no se podía coger una obra de un escritor para realizar una composición musical”. A otros dos alumnos, por el contrario, no les sorprende esta recreación, puesto que ya conocían ciertas piezas musicales inspiradas en textos literarios.

Ante la octava pregunta sobre la existencia de obras musicales basadas en obras literarias, como se acaba de comentar, algunos alumnos responden afirmativamente. Sin embargo, cinco de ellos no conocían esta posibilidad, completando su respuesta con ciertos motivos de uso de este recurso por parte de los compositores: “les gustan las poesías que ya se han escrito”, “los compositores quieren que se conozcan también los poemas de otro autor” y “la música va a expresar más cosas al utilizar las palabras”. Este último comentario vuelve a relacionarse con la primacía del lenguaje verbal sobre la música.

El tipo de actividades intertextuales realizadas es del agrado de todo el grupo, pues son clases divertidas, diferentes, en las que el lenguaje poético se relaciona con las emociones y sentimientos expresados por las piezas musicales.

La audición de los *lieder*, la lectura de los poemas, el análisis comparativo de la literatura y la música, la redacción del cuento musical basado en el Concierto para piano de Saint-Saëns, la composición de la pieza programática y su interpretación posterior en un concierto son las actividades que los alumnos refieren al comentar lo que más recuerdan, lo que más les ha gustado y en lo que más se han implicado, en las tres primeras preguntas de la última parte del cuestionario. Con respecto al momento en el que menos se han implicado, seis de ellos comentan que siempre han estado atentos y dispuestos en las actividades; solo dos alumnos resaltan que su menor implicación ha sido debida a la dificultad de los poemas de Petrarca.

Las aportaciones ofrecidas y recibidas por los alumnos en clase se concentran en la ilusión y emoción por la música, las ganas de trabajar, las ideas compositivas, los comentarios para analizar los *lieder*. Finalmente, este tipo de actividades intertextuales han servido “Para aprender sobre las obras musicales”, “Para conocer diferentes compositores”, “Para interpretar obras musicales con fragmentos literarios” y “Para saber más de música”.

C. FASE DE INTERPRETACIÓN

C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado

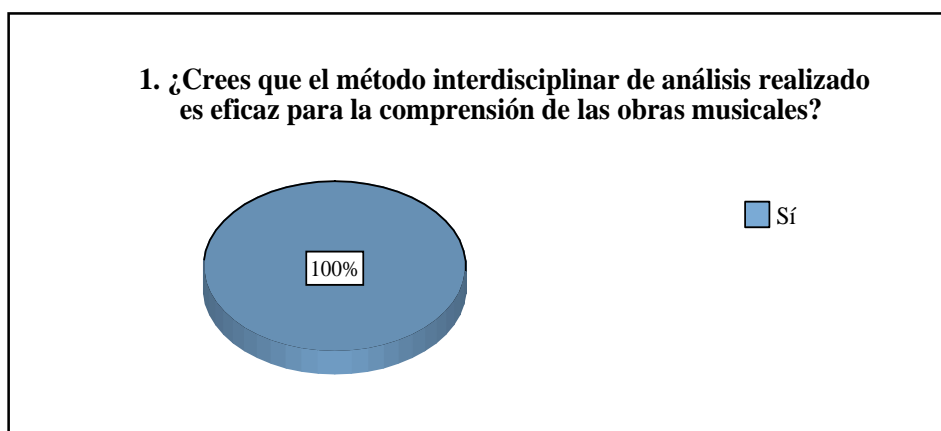


Figura IV.5.15. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº1 del cuestionario final para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Porque entendemos mejor lo que la obra nos quiere decir (4).
- Porque es más divertido si analizamos las palabras que acompañan a la música.
- Porque es necesario conocer el texto de las obras formadas por palabras y música (2).
- Porque las palabras resaltan el significado de la música.

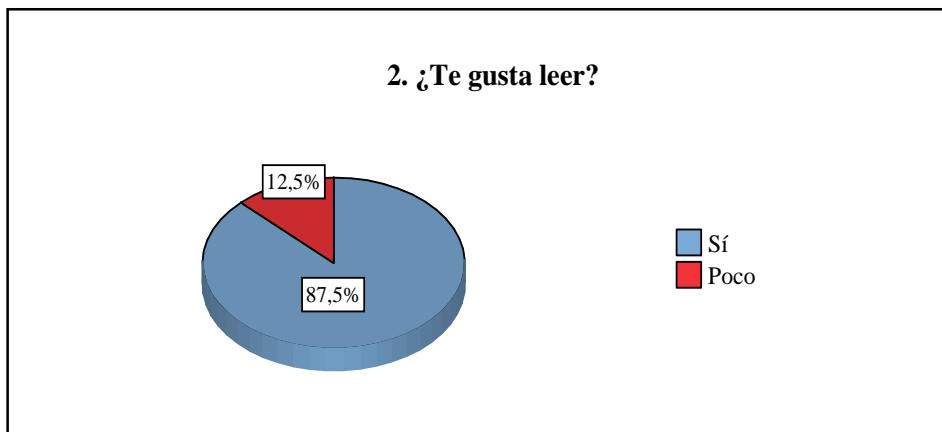


Figura IV.5.16. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº2 del cuestionario final para el alumnado

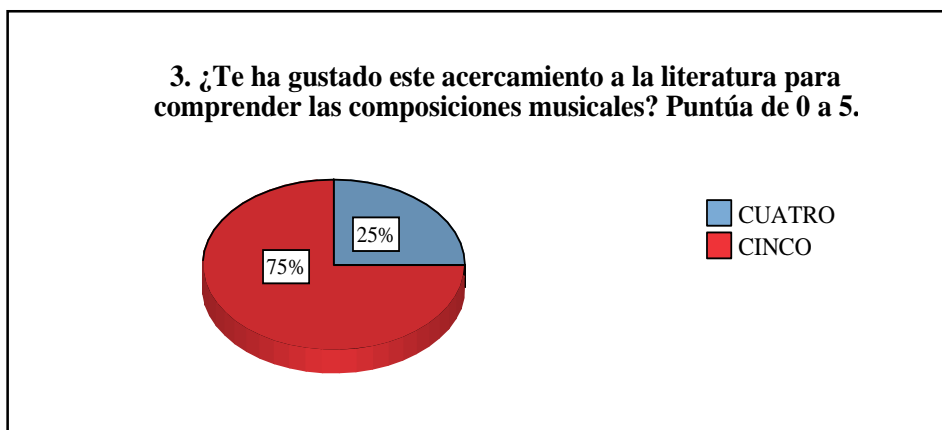


Figura IV.5.17. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº3 del cuestionario final para el alumnado

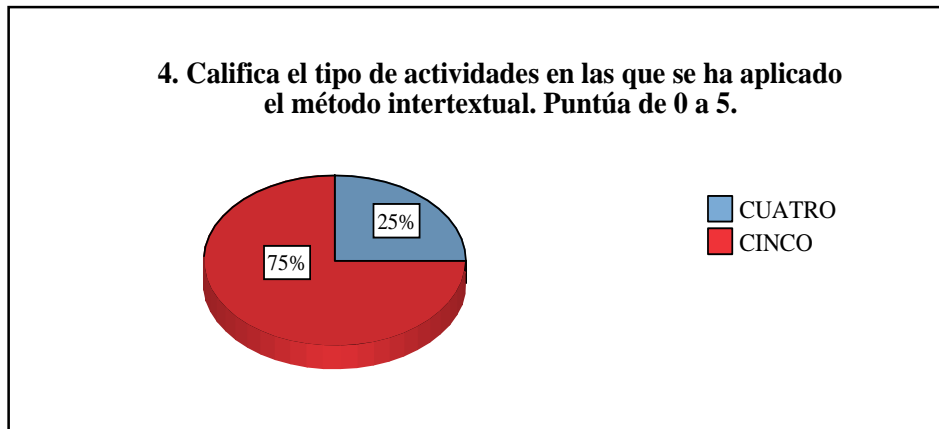


Figura IV.5.18. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº4 del cuestionario final para el alumnado

5. Comenta los aspectos positivos y negativos del método intertextual presentado, indicando propuestas de mejora en los casos que consideres necesario.

Aspectos positivos

- Son muchos, porque me ha encantado conocer lo que dice la música de Liszt.
- Así entendemos muy bien la música.
- Es divertido (3).
- Es diferente.
- Aprendemos cosas que no sabíamos (2).

Aspectos negativos

Ningún alumno señala aspectos negativos.

Propuestas de mejora

- Ver más obras musicales relacionadas con textos.
- Estudiar a otros compositores que pongan texto a su música.
- Tocar alguna de las obras en el piano (2).

Cuatro alumnos no señalan propuestas de mejora.

6. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

- Para conocer la música que se componía en las diferentes épocas (2).
- Para conocer las versiones de distintos intérpretes.
- Para tocar mejor el programa del curso (3).
- Para darnos cuenta de los errores que tenemos al tocar la misma obra.
- Para saber identificar los tipos de obras.

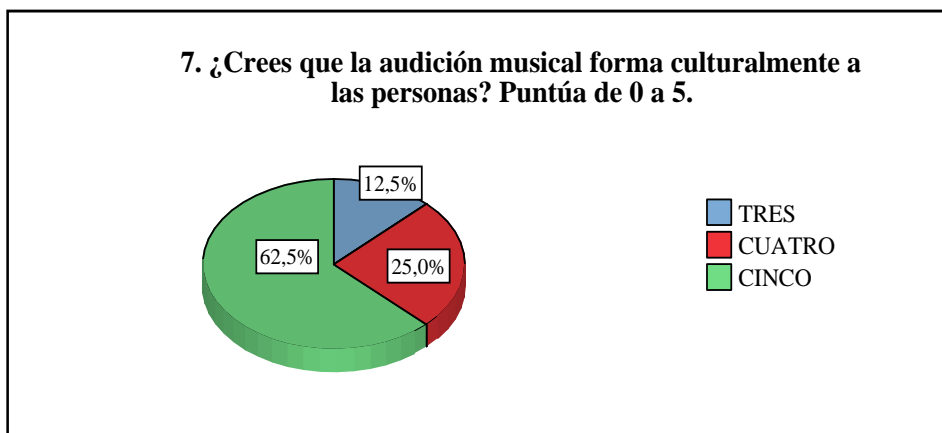


Figura IV.5.19. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº7 del cuestionario final para el alumnado

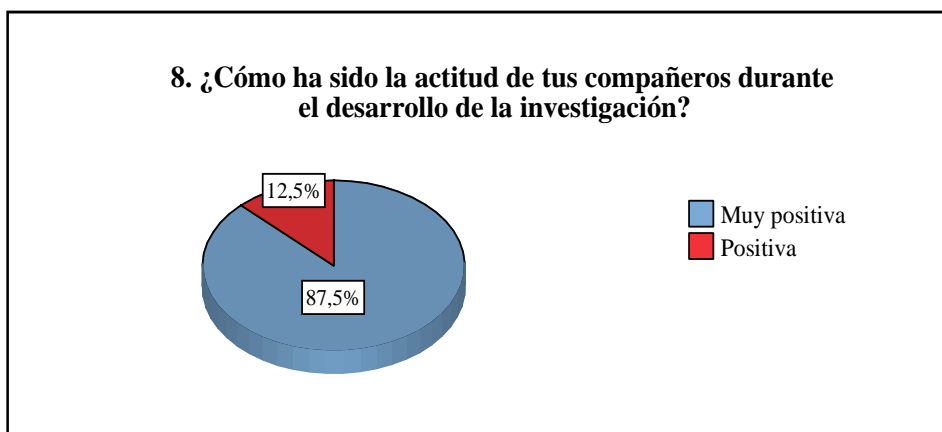


Figura IV.5.20. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº8 del cuestionario final para el alumnado

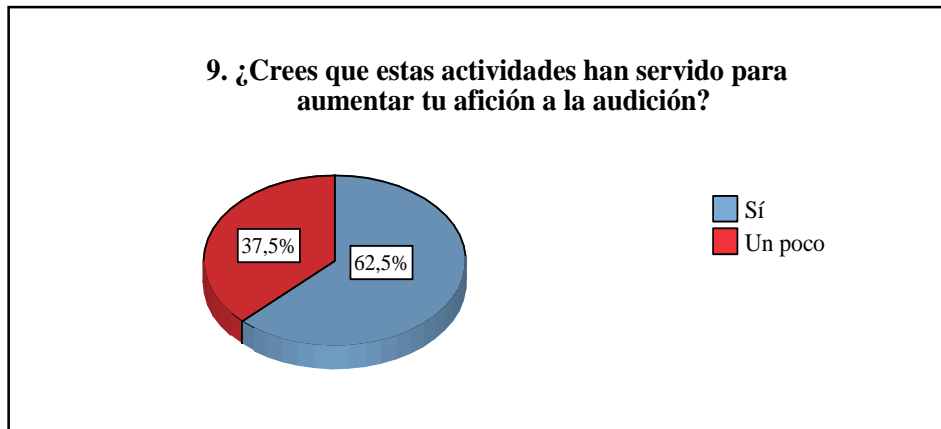


Figura IV.5.21. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº9 del cuestionario final para el alumnado

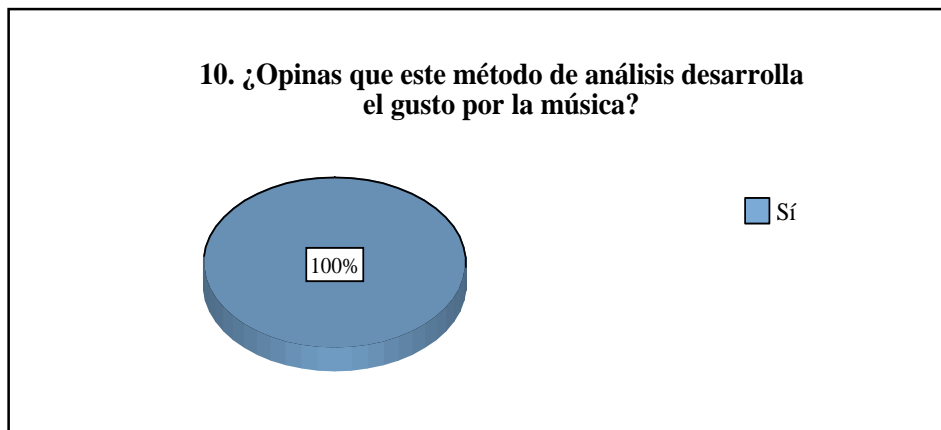


Figura IV.5.22. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº10 del cuestionario final para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Porque es divertido y entretenido (4).
- Sí, a partir de ahora voy a escuchar música con textos.
- Porque así entiendo lo que el compositor quiere transmitir (2).
- Porque estudiamos la música de otra forma.

Análisis del cuestionario

El conjunto de los ocho alumnos que componen este grupo afirma que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión de las obras musicales (figura IV.5.15). El resultado de esta cuestión es realmente satisfactorio para la investigación, aunque se debe recordar que el 100% está representado por un número reducido de alumnos, lo que ha de ser tenido en cuenta en el análisis global de la investigación con todos los grupos. El hecho de haber llevado a la práctica el modelo didáctico interdisciplinar con estos ocho alumnos ha permitido que la dedicación por parte de la profesora-investigadora para cada uno de ellos haya sido mayor, aspecto que ha repercutido en la implicación y motivación individual de estos hacia el proyecto. Los alumnos realizan los siguientes comentarios al explicar sus motivos: “Porque entendemos mejor lo que la obra nos quiere decir”, “Porque es más divertido si analizamos las palabras que acompañan a la música”, “Porque es necesario conocer el texto de las obras formadas por palabras y música, “Porque las palabras resaltan el significado de la música”.

En la segunda cuestión referida al gusto por la lectura, siete alumnos contestan afirmativamente, no variando el resultado con respecto al obtenido en la misma pregunta en el cuestionario inicial. Un alumno responde “Poco” y ninguno contesta negativamente (figura IV.5.16). Ya se ha mencionado que la formación e interés cultural de este tipo de alumnado que estudia en los conservatorios dista, por lo general, de aquellos que solo se dedican a una enseñanza obligatoria, siendo la lectura una de sus preferencias.

Las preguntas tercera y cuarta sobre la valoración del acercamiento a la literatura para la comprensión de las obras musicales y del tipo de actividades intertextuales son contestadas de forma similar por los ocho alumnos: seis alumnos las califican con cinco y dos alumnos, con cuatro (figura IV.5.17 y figura IV.5.18). Se demuestra en sus puntuaciones que el modelo didáctico interdisciplinar está cumpliendo sus objetivos.

Los aspectos positivos del método de análisis son expresados en los siguientes términos por los alumnos: “Son muchos, porque me ha encantado conocer lo que dice la música de Liszt”, “Así entendemos muy bien la música”, “Es divertido”, “Es diferente”, “Aprendemos cosas que no sabíamos”. Por otra parte, ninguno señala aspectos negativos. En cuanto a las propuestas de mejora, dos algunos alumnos indican el incorporar más compositores y obras a las sesiones de clase, queriendo ampliar sus conocimientos intertextuales con más ejemplos de la historia de la música; otros dos alumnos sugieren la práctica instrumental de alguna de las obras interdisciplinares; los cuatro restantes no comentan propuestas de mejora.

La audición de obras musicales es importante en la formación de todo alumno que se dedica al estudio específico de un instrumento. Los motivos aportados por el grupo se resumen a continuación: “Para conocer la música que se componía en las diferentes épocas”, “Para conocer las versiones de distintos intérpretes”, “Para tocar mejor el programa del curso”, “Para darnos cuenta de los errores que tenemos al tocar la misma obra”, “Para saber identificar los tipos de obras”. Por tanto, ante tales respuestas, la cuestión siguiente acerca de la formación cultural que ofrece la audición musical es valorada con cinco por el 62,5% del grupo, representado por cinco alumnos, con cuatro por dos alumnos y con tres por un alumno (figura IV.5.19).

La actitud del grupo durante el desarrollo de la investigación ha sido calificada por siete de ellos como “Muy positiva”; solo uno indica “Positiva” (figura IV.5.20). Sin duda, la atención, comportamiento y actitud que los propios alumnos aseguran haber mostrado es excepcional.

Por último, cinco opinan que las actividades interdisciplinares han servido para aumentar su afición a la audición; los tres restantes eligen la opción de “Un poco” (figura IV.5.21). Definitivamente, este método de análisis desarrolla el gusto por la música, según confirma el total de alumnos (figura IV.5.22) con los siguientes motivos: “Porque es divertido y entretenido”, “Sí, a partir de ahora voy a escuchar música con textos”, “Porque así entiendo lo que el compositor quiere transmitir”, “Porque estudiamos la música de otra forma”.

C.2. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis

Una vez analizados los resultados de los diferentes instrumentos metodológicos, pretendemos dar respuesta al objetivo general de la investigación, comprobando el grado de cumplimiento de los objetivos específicos en la aplicación del modelo didáctico en este grupo. Con este fin, se comentan, a continuación, cada uno de estos objetivos.

- 1. Aplicar estrategias que desarrollen y potencien la afición a la audición de obras musicales clásicas, por su incidencia y directa contribución en la adquisición del conjunto de habilidades requeridas para una completa y significativa formación del alumnado.*

La afición a la audición de obras musicales clásicas se ha procurado a partir de estrategias interdisciplinares e intertextuales de interpretación y producción, que han favorecido la comprensión del lenguaje musical. Se consiguió el interés y motivación de los alumnos hacia la audición de los *Sonetos de Petrarca* de Liszt, a partir de la lectura previa de los poemas en los que se inspiró Liszt al componer su obra. El análisis y comprensión del sentido de los versos ha permitido que los alumnos pudieran realizar una completa interpretación de los *lieder*, no basada meramente en los aspectos musicales, sino ampliada a la significación aportada por los elementos lingüísticos del texto. El lenguaje verbal, en mayor medida que el lenguaje musical, permitió un acceso más directo y concreto a la intención comunicativa de su autor. En este sentido, la eficaz comprensión de los *lieder*, a través de un análisis interdisciplinar como el llevado a cabo, provocó en el alumnado una actitud receptiva hacia ante este tipo de obras musicales que conjugan en su conformación la unión de texto y música.

Por otra parte, tanto la actividad de composición musical a partir de un texto previamente escogido por los alumnos, como la de producción literaria

basada en un concierto de Saint-Saëns, tareas de índole interdisciplinar, hicieron que el grupo se sintiera atraído hacia esa nueva vertiente literario-musical, representada en gran cantidad de obras de la historia de la música.

La novena y décima pregunta del cuestionario final realizado por el alumnado refuerzan y matizan estas conclusiones, según la perspectiva de los propios destinatarios del modelo didáctico interdisciplinar. Al opinar sobre si estas actividades han servido para aumentar su afición a la audición en la cuestión novena, cinco de los alumnos contestaron afirmativamente y los tres restantes comentaron que “Un poco”, no habiendo ninguna respuesta negativa. En la décima cuestión que preguntaba si el método de análisis aplicado desarrollaba el gusto por la música, el conjunto de los ocho alumnos confirmaron su idoneidad, apuntando algunas ideas significativas al respecto: “Porque es divertido y entretenido”, “Sí, a partir de ahora voy a escuchar música con textos”, “Porque así entiendo lo que el compositor quiere transmitir”, “Porque estudiamos la música de otra forma”.

Por todo esto, el primer objetivo ofrece un alto grado de cumplimiento, apoyado por los resultados extraídos de la observación participante en el aula, los trabajos realizados y los cuestionarios del alumnado.

2. *Contribuir al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias de estudio que integran los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música.*

El modelo didáctico aplicado ha contribuido al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada, pues ciertos contenidos de la materia de Lengua castellana y literatura de los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato han tenido un hueco en el desarrollo de la asignatura de Piano de las Enseñanzas Artísticas de Música. En este sentido, los contenidos extrapolados se centraron principalmente en el aprendizaje de las

características del género lírico y en el análisis de poemas. También, se desarrolló una actividad de expresión escrita tras la audición del Concierto para piano n° 5 de Saint-Saëns, lo que favoreció el desarrollo de capacidades vinculadas a los currículos literarios.

3. *Diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza, que permita alcanzar los conocimientos musicales a partir de los intereses del alumnado.*

Los intereses del alumnado fueron tenidos en cuenta en todo momento, pues a través de la observación directa y de diversas preguntas en el cuestionario inicial se indagó sobre los gustos musicales del grupo: “¿Cuál es el tipo de música que prefieres?” (segunda cuestión), “¿Cuál es tu compositor, intérprete o grupo favorito?” (tercera cuestión), “Ordena según tu preferencia los siguientes estilos asignándole un número” (octava cuestión), “¿Qué tipo de agrupación prefieres escuchar? (novena cuestión)”. Más concretamente, de la última pregunta abierta (“¿Cómo debe ser la música para que atraiga tu interés y decidas escuchar frecuentemente ese tipo de música?”) se extrajeron unos datos específicos acerca del carácter, tempo, dinámica y demás parámetros que conforman las preferencias musicales de los alumnos. Las características musicales aportadas fueron seguidas en el desarrollo del plan de acción, aunque se debe matizar que solo se recogieron para la aplicación del modelo didáctico los rasgos relativos a un tipo de música clásica, objeto de la materia de Piano en las Enseñanzas Artísticas de Música.

Además, en la pregunta dieciséis del cuestionario inicial (“¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?”), se comprueba que los alumnos se muestran receptivos ante el modelo didáctico planteado, apeteciéndoles integrar la literatura en el desarrollo de sus clases. De esta manera, cinco de ellos señalan “Sí, la literatura haría más interesantes las clases” y los tres restantes, “Sí, la literatura daría lugar a clases diferentes”.

Finalmente, la motivación alcanzada por el alumnado tras la fase de intervención fue confirmada en diversas preguntas formuladas a los propios sujetos en los cuestionarios intertextual y final. Así, en la novena pregunta del cuestionario intertextual (“¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?”), los ocho alumnos contestan de forma afirmativa, pudiéndose destacar los siguientes comentarios: “Sí, han sido clases divertidas”, “Sí, aprendo otras cosas diferentes y la profesora lo explica muy bien”, “Sí, me gusta leer poemas”, “Sí, las poesías y la música tienen los mismos sentimientos”.

Con respecto al cuestionario final, el aspecto motivador se revela en las preguntas tercera y cuarta: “¿Te ha gustado este acercamiento a la literatura para comprender las composiciones musicales?” y “Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual”. Ambas son valoradas satisfactoriamente con cinco por seis alumnos y con cuatro por dos.

De todas formas, no solo el instrumento del cuestionario da cuenta del cumplimiento de este tercer objetivo, puesto que también la observación directa del grupo corrobora la actitud implicada e interesada de los alumnos hacia las actividades desarrolladas en el marco del modelo didáctico interdisciplinar.

4. *Desarrollar en el alumnado la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión, el literario y el musical, descubriendo el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí.*

- 4.1.b. *Activar la competencia literaria del alumnado para el análisis e interpretación de la obra musical, elaborada a partir de un referente literario.*

Los saberes literarios de este grupo fueron activados al analizar los *lieder* de Liszt relacionándolos con los sonetos de Petrarca en los que están basados. En las actividades introductorias también se leyeron los textos de Goethe que

inspiraron dos *lieder* de Schubert. De esta manera, las características del género poético aprendidas por los alumnos en sus clases de Literatura se actualizaron en el aula de Piano.

4.2.b. *Fomentar estrategias de creación musical a partir de experiencias literarias.*

Como ya se ha comentado, se plantearon dos actividades de creación dentro del modelo didáctico interdisciplinar. En primer lugar, los alumnos tuvieron que componer una pieza programática basada en un poema elegido por ellos. En segundo lugar, debido al excepcional funcionamiento de este grupo en el desarrollo del modelo didáctico y pese a pertenecer a la enseñanza musical, se le complementó la faceta creadora mediante una actividad de redacción o expresión escrita, acorde con el subapartado 4.2.a del objetivo propio de la enseñanza literaria (*Fomentar estrategias de creación literaria a partir de experiencias musicales*).

Con respecto a la formulación general de este cuarto objetivo, se ha de afirmar que queda conseguida la capacidad de comprensión e interpretación interdisciplinar en el desarrollo de las actividades de la fase de intervención. Por ejemplo, en la cuarta pregunta del cuestionario intertextual, correspondiente al apartado de la “Comprensión”, los alumnos indican que acuden al texto para llegar de forma eficaz al significado de los *lieder*. También, se obtienen unas pertinentes respuestas en la quinta pregunta del mismo cuestionario (“¿Crees que la lectura de los poemas de Petrarca te ha ayudado a interpretar los *lieder* de Liszt?”): “Sí, porque la música va muy rápida y no me da tiempo a entender lo que quiere decir”, “Sí, porque no entiendo las palabras que decía el cantante”, “Sí, porque las palabras expresan mejor que la música algunas ideas”.

No obstante, en un ejercicio de autocrítica, se debe señalar que los versos de Petrarca, aunque leídos y analizados en su traducción, han ocasionado algunos momentos de difícil comprensión al alumnado. Por ello, en posteriores

aplicaciones del modelo didáctico con este grupo, se debería acudir a otros *lieder* u obras musicales, cuyo texto sea más accesible a los alumnos de estas edades, ya que la finalidad principal no es tanto el conocimiento literario sino la afición a la audición musical clásica a partir de obras literarias.

Por último, la visión del alumnado con respecto a la evaluación del modelo didáctico en la primera pregunta del cuestionario final (“¿Crees que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión de las obras musicales?”), con un 100% de respuestas afirmativas, coincide con lo observado por la profesora-investigadora en la acción educativa. En las respuestas abiertas, se leen unos motivos similares a los ya referidos en el cuestionario intertextual: “Porque entendemos mejor lo que la obra nos quiere decir”, “Porque es más divertido si analizamos las palabras que acompañan a la música”, “Porque es necesario conocer el texto de las obras formadas por palabras y música”, “Porque las palabras resaltan el significado de la música”.

5. *Estimular en el alumnado el aprecio, la valoración y el reconocimiento hacia las obras que contemplan la doble vertiente literario-musical, como productos culturales de la sociedad.*

El último objetivo se llevó a cabo de forma entusiasta por nosotros en el doble papel de profesora e investigadora, implicada emotivamente en las tareas interdisciplinares. Se fomentó en los alumnos la valoración y el reconocimiento hacia el género mixto literario-musical en cada una de las actividades programadas, obteniéndose una respuesta colaboradora y partícipe por el grupo.

Tras haber analizado los objetivos específicos, estamos en disposición de afirmar, respondiendo al objetivo general (*Elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios*), que el modelo didáctico diseñado y llevado a cabo con este grupo resulta eficaz para resolver el problema de la desmotivación del alumnado hacia la audición de obras musicales clásicas, que se planteaba al inicio de la investigación.

Por otra parte, se puede concluir que la hipótesis de investigación, una vez analizados e interpretados anteriormente los resultados, resulta en su conjunto confirmada. Se reproduce, a continuación, la hipótesis, evidenciándose su validez en las reflexiones derivadas del análisis de los objetivos:

La aplicación en el ámbito de la enseñanza de la Música de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales literarios

- a. permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula, alejadas de las propuestas tradicionales teóricas y conceptuales, que conducen a la motivación en el aprendizaje musical del alumnado.*
- b. fomenta el interés por la audición musical del alumnado, a partir de las conexiones literarias implicadas en el proceso musical.*
- c. contribuye significativamente en la interpretación del sentido de la obra musical, una vez conocido, analizado y estudiado el hipotexto o re-creación posterior vinculada.*
- d. proporciona un campo de inspiración, así como el conocimiento acerca de la estructura interna de las creaciones, resultado de la equiparación de diferentes lenguajes artísticos, que supone un punto de partida para la producción creativa de composiciones musicales por parte del alumnado.*

Los supuestos ‘a’ y ‘b’ se validan a partir de las conclusiones reflejadas en el tercer y primer objetivo, respectivamente. Los puntos ‘c’ y ‘d’ encuentran su validación en los resultados expuestos en el cuarto objetivo, relacionando ‘c’ con el subapartado ‘4.1.b’ y ‘d’ con el subapartado ‘4.2.b’. Además, las reflexiones extraídas de la interpretación de los objetivos específicos segundo y quinto contribuyen a validar la hipótesis, pues completan la función y significado del modelo de innovación didáctica, apoyando su eficacia e idoneidad en la enseñanza de la Música.

6. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DE MÚSICA:

HISTORIA DE LA MÚSICA, ENSEÑANZA PROFESIONAL (GRUPO F)

A. FASE DE EXPLORACIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

A.1. Características del grupo

El grupo está compuesto por los alumnos de 5º de las Enseñanzas Profesionales de Música del Conservatorio Profesional de Música “Narciso Yepes” de Lorca. Se escogió este curso con el fin de realizar la investigación en uno de los últimos niveles de la Enseñanza Profesional, ya que son seis cursos los que componen dicha Enseñanza. Además, estos alumnos se caracterizaban por su buen nivel en el conjunto de las asignaturas en general, por lo que se esperaba de ellos unos satisfactorios y creativos resultados en las actividades interdisciplinarias de interpretación y composición.

La asignatura en la que se desarrolló la investigación fue Historia de la Música, una materia con una dedicación lectiva de una hora semanal que el currículo distribuye en dos cursos de las Enseñanzas Profesionales, 5º y 6º, por lo que este año era el primero que los alumnos recibían estos contenidos. Por otra parte, debido a su enfoque teórico, frente a una serie de asignaturas eminentemente prácticas, era el contexto idóneo para llevar a cabo este tipo de análisis en el que la literatura se instala en un primer plano.

La edad de estos alumnos se sitúa entre los 16, 17 y 18 años para la mayoría, alejándose uno de ellos de esta franja con 33 años. En este tipo de enseñanzas no obligatorias es frecuente encontrar alumnos que empiezan los estudios musicales unos años después de la edad mínima de comienzo, aunque la edad de este curso sería 16-17 años, en correspondencia con el curso de 1º de Bachillerato.

El número de alumnos es dieciocho, divididos en los grupos A y B, ya que la ratio máxima de la asignatura es 1/15. Se consideró oportuno trabajar con los dos grupos para recoger un mayor número de datos, ya que las clases de las Enseñanzas Artísticas de Música son generalmente reducidas en casi todas las materias. Finalmente, se decidió evaluar estos dos grupos de forma conjunta, sin distinciones, pues no hubo diferencias significativas en los resultados extraídos que requirieran una división. Además, los grupos contaron con un mismo profesor, Asensio Sánchez Martínez, quien impartió la materia y motivó la realización de las actividades de una forma similar en los dos contextos educativos, lo que hizo que los alumnos adoptaran una semejante actitud frente al proyecto literario-musical.

A.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista inicial para el profesor

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. ¿Fomentamos en nuestro alumnado la afición por la audición musical?						X
2. ¿Planteamos la audición como proceso de recepción musical en el que la asimilación de la obra está en función de los condicionantes culturales que actúan sobre el oyente, los cuales determinan la comprensión e interpretación personal de la obra?				X		
3. ¿Se atiende a que la actividad auditiva revierta en las destrezas de interpretación y producción musical?						X
4. ¿Utilizamos recursos que mejoren la comprensión auditiva del alumnado?						X
5. ¿Aplicamos estrategias de interpretación intertextual en el análisis de obras musicales?					X	
6. ¿Incluimos en nuestra práctica educativa la interconexión con los saberes de disciplinas como la literatura, la pintura o la escultura?				X		
7. ¿Aprovechamos la riqueza cultural de las obras literarias para desarrollar modelos didácticos comparativos en la enseñanza de la música?				X		
8. ¿Desarrollamos actividades que persigan un aprendizaje motivador de nuestro alumnado?						X

Tabla IV.6.1. Resultados del cuestionario inicial para el profesor

Análisis conjunto del cuestionario y la entrevista

El análisis del cuestionario se complementa con la información ofrecida por el profesor en la primera entrevista. El docente empieza valorando con la máxima puntuación el fomento en sus alumnos de la afición por la audición musical. No solo en la asignatura de Historia de la Música sino también en el conjunto de todas las materias que componen el currículo de estas Enseñanzas Artísticas de Música, la escucha musical es fundamental para el desarrollo y la consecución de los objetivos.

Los condicionantes culturales de los alumnos son tenidos en cuenta por este profesor en el proceso de comprensión e interpretación de las composiciones. El docente comenta que, en el proceso de recepción musical, no todos los oyentes asimilan y perciben de igual forma el sentido y significado de las obras, debiendo atender a su madurez, formación y conocimientos previos acerca del estilo o el compositor.

El profesor también presta atención a la influencia que la audición pueda tener sobre la interpretación o la producción, valorando esta cuestión con cinco. En la entrevista, destaca que la audición forma al alumnado en una multitud de aspectos que revierten en la manera de interpretar su instrumento e, incluso, en su faceta de compositor. La escucha le permite asimilar de forma eficaz las convenciones estilísticas de las distintas épocas, así como le posibilita la comparación y crítica de las diferentes interpretaciones de una misma obra.

Con respecto a la comprensión auditiva, el docente sigue insistiendo con la máxima puntuación en la importancia concedida a los recursos que se dirigen a una correcta asimilación de la música escuchada. Además, en el análisis de las obras también merecen un lugar destacado las estrategias de interpretación intertextual, que relacionan unas obras con otras, un compositor con otro, estudiando sus influencias y correspondencias.

En cuanto a la inclusión en la práctica educativa de la interconexión con la literatura, la pintura o la escultura, haciendo partícipe al alumnado de la riqueza cultural

que ofrecen las distintas disciplinas, el profesor señala que atiende a las historias del arte y la literatura, en ocasiones, como recurso en sus clases de Historia de la Música. En este sentido, puntúa con tres tanto la sexta como la séptima cuestión.

Finalmente, el aspecto motivador del aprendizaje está muy presente en la forma de abordar y conducir la materia por parte del docente. Este profesor es consciente de que toda enseñanza no obligada se debe fundamentar en unos sólidos pilares, en los que el factor de la motivación no debe olvidarse.

A.3. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial para el alumnado

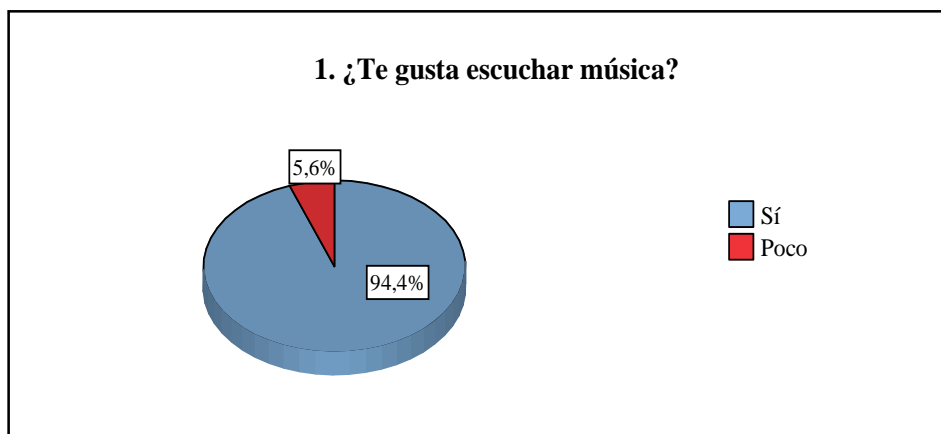


Figura IV.6.1. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°1 del cuestionario inicial para el alumnado

2. ¿Cuál es el tipo de música que prefieres? Ordena los siguientes tipos de música asignándole un número.

Debido a la variedad de repuestas ofrecidas, se ha decidido extraer únicamente la información relativa a aquellos tipos de música ubicados por el alumnado en el primer puesto de su clasificación:

- Pop: 7 alumnos.
- Rock: 3 alumnos.
- Techno dance: 0.
- Flamenco: 0.
- Funk: 0.
- Latina (salsa, merengue...): 1 alumno.
- Clásica: 6 alumnos.
- Rap: 0.
- Jazz: 1 alumno.
- Otro: 0.

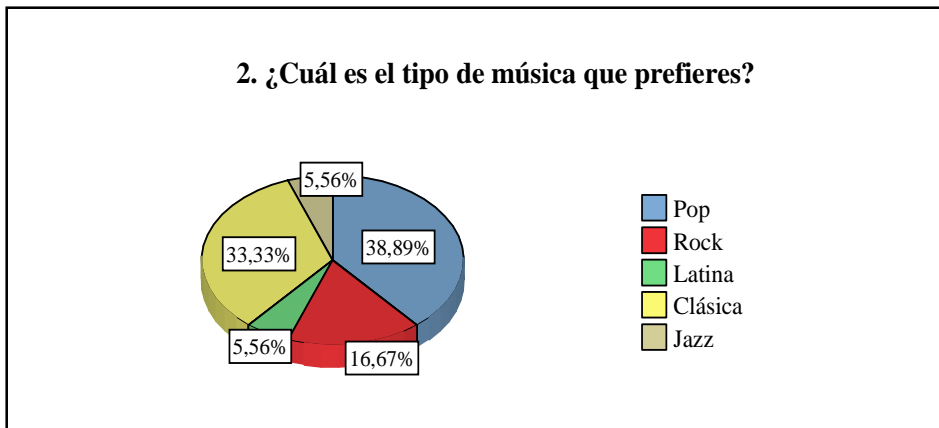


Figura IV.6.2. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº2 del cuestionario inicial para el alumnado

3. ¿Cuál es tu compositor, intérprete o grupo favorito?

- Intérpretes de jazz: Michel Camilo, Herbie Hancock, Paquito D’Rivera, Pat Metheny.
- Intérprete clásico: Itzhak Perlman, Claudio Arrau.
- Compositores clásicos: Beethoven (3), Weber (2), Iturralde, Liszt, Chopin (3), Tárrega, John Williams.

- Otros intérpretes y grupos: El canto del loco, Tierra Santa, The Beatles (3), Martin Fröst (2), AC/DC (2), U2, Coldplay, M-Clan, Aerosmith (2), Muchachito Bombo Infierno, Efectos Sekundarios, Mägo de Oz, Metallica (2), Fito & Fitipaldis, SKA-P, 3 dors down, Maná, David Guetta (2), Lady Gaga, John Mayer.

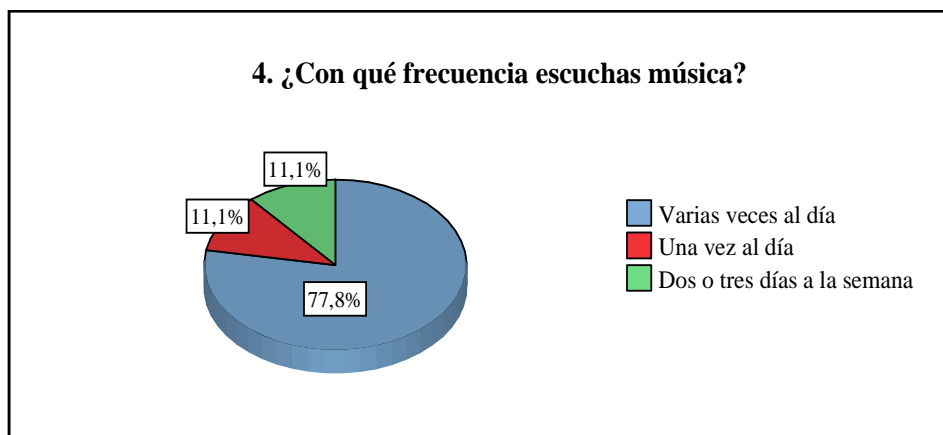


Figura IV.6.3. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº4 del cuestionario inicial para el alumnado

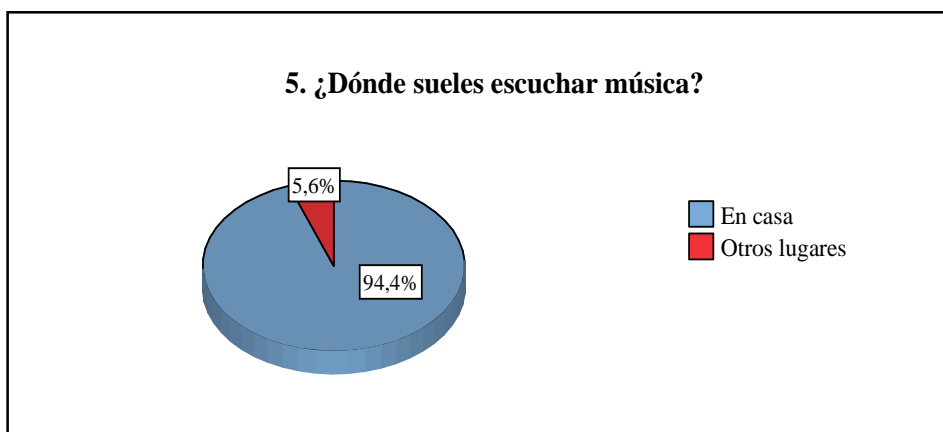


Figura IV.6.4. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº5 del cuestionario inicial para el alumnado

“Otros lugares”: En los bares.

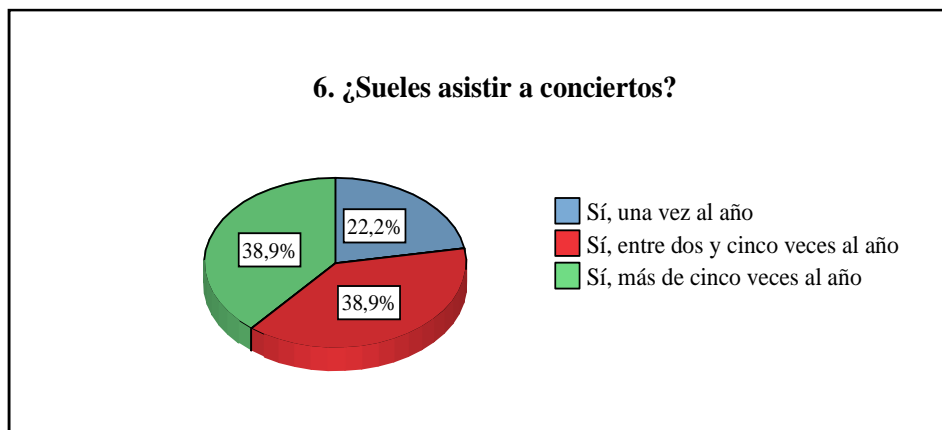


Figura IV.6.5. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°6 del cuestionario inicial para el alumnado

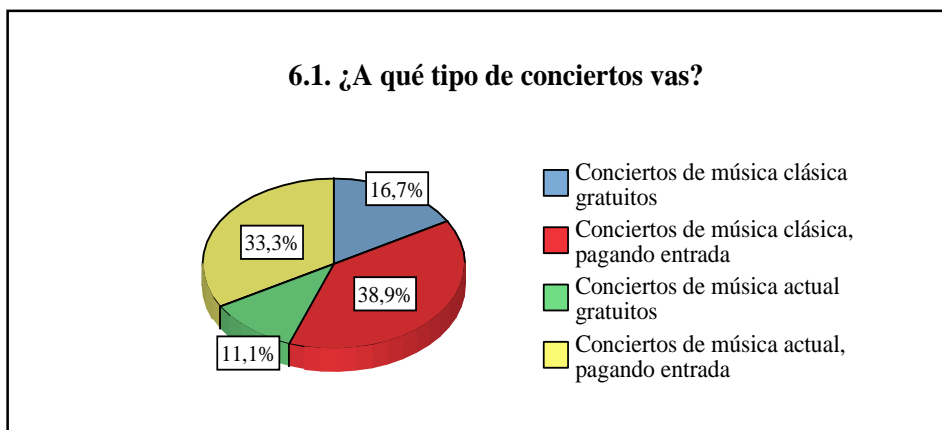


Figura IV.6.6. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°6.1 del cuestionario inicial para el alumnado

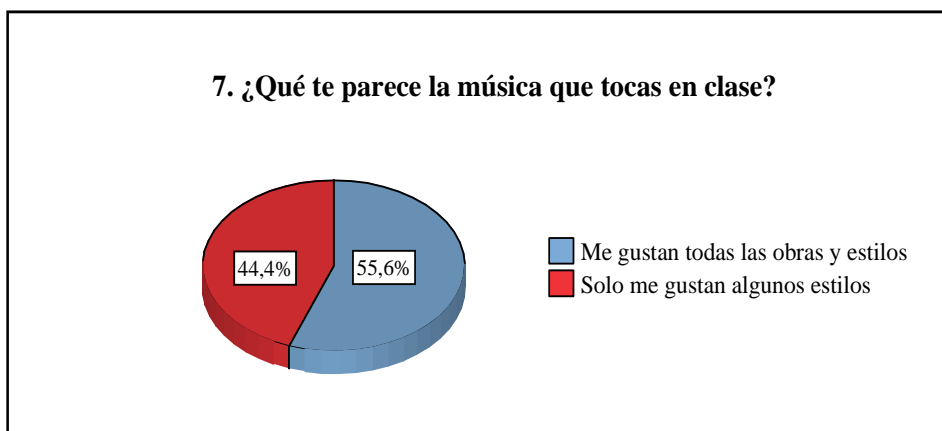


Figura IV.6.7. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°7 del cuestionario inicial para el alumnado

8. Ordena según tu preferencia los siguientes estilos asignándole un número.

Debido a la variedad de repuestas ofrecidas, se ha decidido extraer únicamente la información relativa a aquellos estilos ubicados por el alumnado en el primer puesto:

- Música antigua: 0.
- Música barroca: 2 alumnos.
- Música clásica: 4 alumnos.
- Música romántica: 5 alumnos.
- Música del siglo XX: 4 alumnos.
- Música del siglo XXI: 3 alumnos.

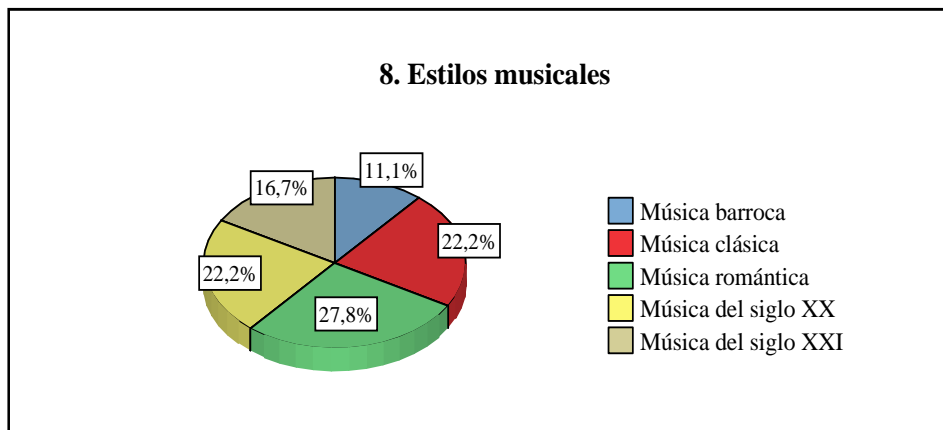


Figura IV.6.8. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº8 del cuestionario inicial para el alumnado

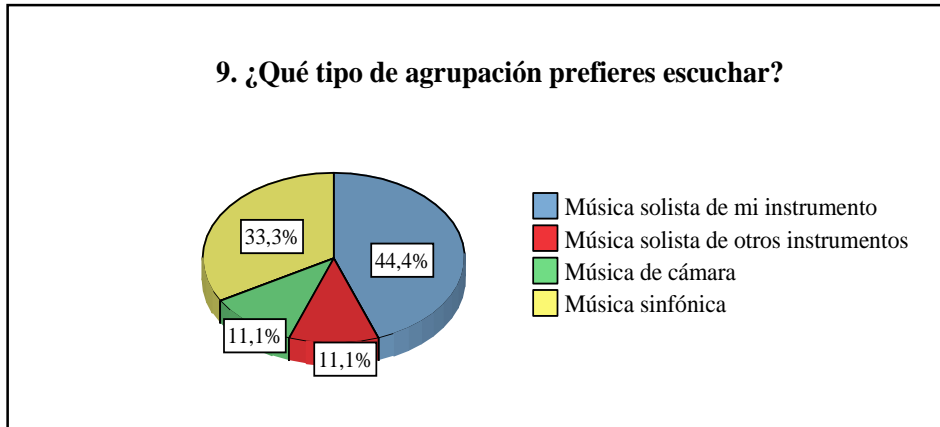


Figura IV.6.9. Porcentajes de los resultados de la pregunta n^o9 del cuestionario inicial para el alumnado

10. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

- Para tener referencias a la hora de interpretar uno mismo (6).
- Porque se aprende a diferenciar estilos musicales (3).
- Para reconocer los elementos musicales no solo en una partitura, sino también con la escucha.
- Para educar el oído y culturizarnos musicalmente (3).
- Para tener una cultura mayor sobre las obras de los compositores y de diferentes instrumentos.
- Para enriquecer nuestra cultura y formar nuestro oído, ya que escuchar obras musicales es una parte muy importante de la vida diaria.
- Para poder entender el poder emocional de la música.

10. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

Tan solo por el simple hecho de sentir esa magnífica sensación que a veces produce la música ya es importante. Pero también tengo en cuenta que es un hecho cultural y artístico y es bueno cultivarse y apreciar el arte.

10. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

Creo que son muchos los motivos para ello, no imagino a un cocinero que no le guste comer, ¿que sería la vida sin música?

Figura IV.6.10. Ejemplos de respuestas a la pregunta nº10 del cuestionario inicial para el alumnado

11. ¿Crees que la audición musical forma culturalmente a las personas? Puntúa de 0 a 5.

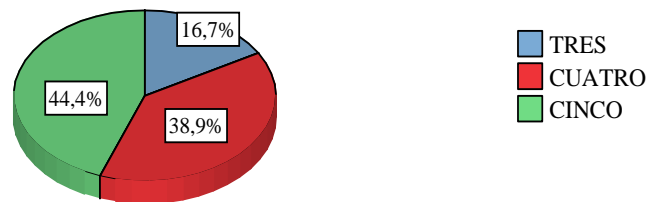


Figura IV.6.11. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº11 del cuestionario inicial para el alumnado

12. ¿Entiendes el lenguaje de la música?

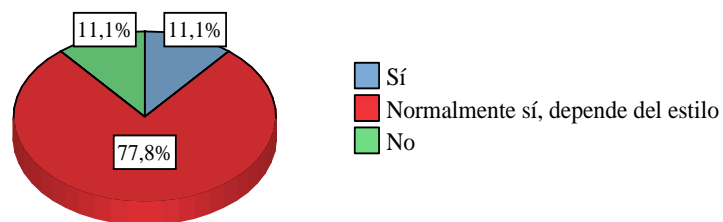


Figura IV.6.12. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº12 del cuestionario inicial para el alumnado

¿Por qué?

“Sí”

- Por la manera de expresar un sentimiento en la partitura.
- Porque lo sé interpretar y consigo entenderlo.

“Normalmente sí, depende del estilo”

- Porque entiendo solo los estilos cuyas formas y estructuras he estudiado (5).
- Porque cuanto más expresión y carácter tiene la música, más sentimientos puede transmitir (2).
- Entiendo más o menos todo lo que la música quiere transmitir, según si es triste (modo menor) o alegre (modo mayor) y dependiendo de la velocidad...
- En una improvisación de jazz, por ejemplo, se puede notar el espíritu de alegría, tristeza... En música clásica, encontramos melodías masculinas o viriles, femeninas o delicadas...
- Se entiende la música, si se tiene conocimiento del estilo. Hay muchas formas de expresión, algunos estilos incluso no expresan nada en concreto, pero según sea la manera de escribir del compositor y los elementos musicales utilizados por este, se puede deducir lo que quiere expresar.
- Porque, a no ser que sea un estilo muy abstracto, mediante la música, los sentimientos pueden expresarse muy bien.
- Normalmente no me resulta complicado, pero hay estilos, como el Barroco, que me cuesta comprender.
- Hay estilos como los del siglo XX o el Barroco, que cuesta entender lo que quieren transmitir.

“No”

- Una obra musical, si no tiene letra, es muy ambigua y cada persona puede darle un significado distinto del que el autor quiso dar y ahí creo que es donde está la magia.
- Normalmente no me pongo a analizar qué puede querer expresar lo que toco, aunque a veces se pueda imaginar.

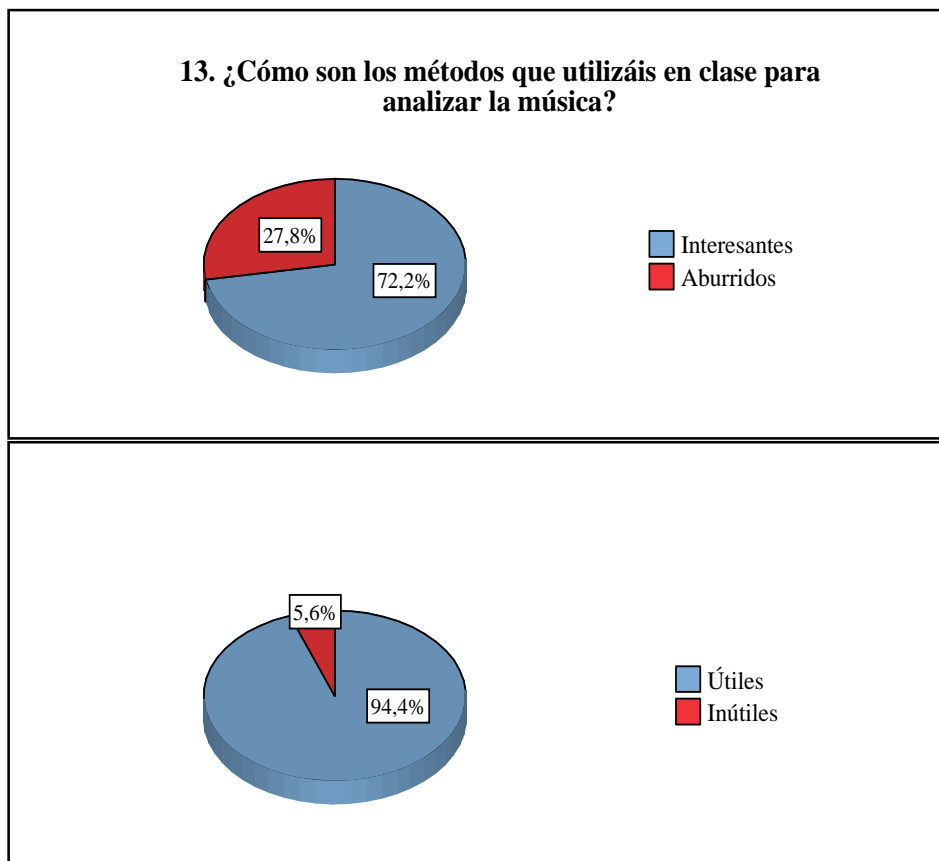


Figura IV.6.13. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº13 del cuestionario inicial para el alumnado

14. ¿Te resulta interesante la asignatura de Historia de la Música? Comenta tu respuesta.

- Sí, ya que no solo vale con tocar la música o escucharla. También hay que saber de dónde viene y su evolución desde las primeras épocas hasta ahora (10).
- Sí, porque me estimula relacionar la época de un autor con sus ideas y su estilo.
- Sí, porque siento curiosidad por lo que desconozco y ganas de corregir algunas ideas equivocadas.
- Sí, me parece interesante tener más cultura sobre la música.
- Sí, porque creo que es necesario saber historia de la música al acabar las Enseñanzas Profesionales.
- Sí, porque así puedo mejorar mis conocimientos sobre el pasado y no solo centrarme en el presente.

- Sí, porque nos da a conocer lo que antiguamente se hacía.
- Sí, porque me gusta saber cómo suena la música del Renacimiento y del Barroco, y cómo la componían.

14. ¿Te resulta interesante la asignatura de Historia de la Música? Comenta tu respuesta.

Sí, porque al conocer la Historia de la música aprendes mejor a interpretar la música de cada época y además te ayuda a ordenar y clasificar mentalmente los conceptos que ya tienes.

Figura IV.6.14. Ejemplo de respuesta a la pregunta nº14 del cuestionario inicial para el alumnado

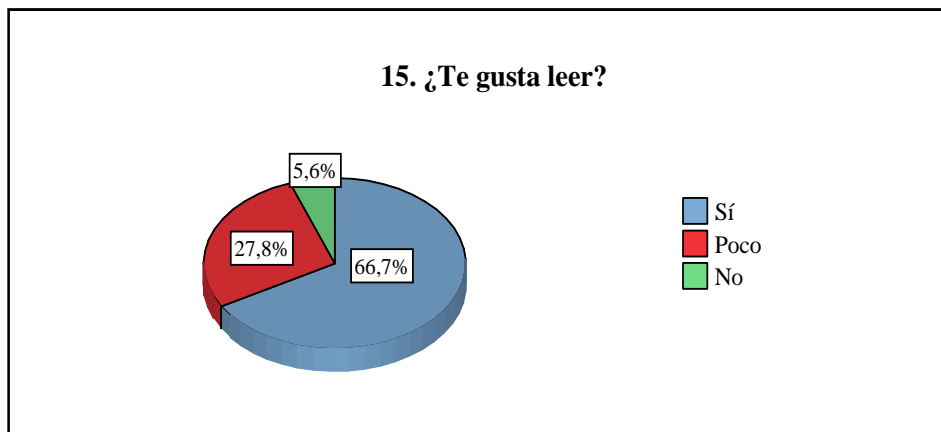


Figura IV.6.15. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº15 del cuestionario inicial para el alumnado

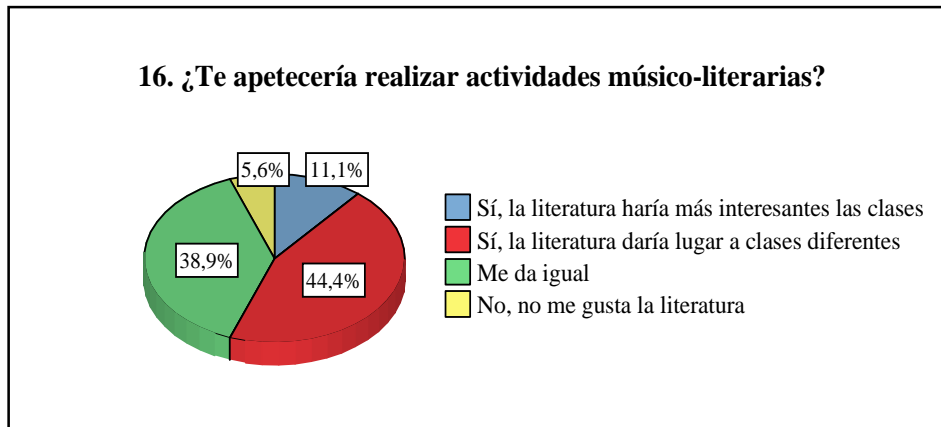


Figura IV.6.16. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº16 del cuestionario inicial para el alumnado

17. ¿Cómo debe ser la música para que atraiga tu interés y decidas escuchar frecuentemente ese tipo de música?

- Que no sea aburrida ni repetitiva, es decir, que sea innovadora (4).
- Una música con criterio, es decir, canciones u obras que no siempre tengan los mismos acordes, el mismo ritmo...
- Simplemente tiene que llamarme la atención.
- La música me atrae tal y como es: perfecta.
- Tiene que promover la improvisación, creatividad, imaginación...
- Una música que disfrutes escuchándola, ya que lo primero es disfrutar.
- Que la letra de la música esté en un idioma que pueda entender.
- Tiene que tener algún sentido o algún mensaje y además que en el mismo momento que empiece a oírla tenga ese algo especial que engancha.
- Debe tener un sentido musical concreto, que te transmita algún sentimiento (4).
- Depende del estado de ánimo que tenga, pero me suele gustar la música más sentimental.
- Que tenga ritmo o que sea lenta, muy triste y transmita algo.
- Tiene que llevar partes de coraje, enfado, odio, tristeza, pasividad, agobio y ritmos de percusión. Tiene que expresar hechos reales.

Análisis del cuestionario

En la primera pregunta, el 94,4% del alumnado responde que “Sí” le gusta escuchar música, frente a un 5,6% que señala “Poco”; es decir, de los dieciocho alumnos, solo uno manifiesta esta segunda opción. Por otra parte, ninguno contesta negativamente (figura IV.6.1). Al igual que en otros grupos, la música se encuentra entre las preferencias de los jóvenes. Además, en estos alumnos la cuestión no podía ser respondida de otra manera, puesto que se trata de un grupo que realiza estudios musicales específicos, al margen de su educación obligatoria.

Los tipos de música que los alumnos prefieren, atendiendo solo al primer puesto de su clasificación, se ordenan de la siguiente forma: pop, clásica, rock, jazz y latina. El techno dance, flamenco, funk y rap no han obtenido en ninguno de los cuestionarios un primer lugar; tampoco se encuentran entre los estilos más preferidos. Se observa cómo la música clásica ocupa un segundo lugar entre los intereses de estos alumnos, estando muy cercana en número a la música rock (figura IV.6.2).

La variedad y riqueza de compositores e intérpretes musicales presentada por los alumnos en la tercera pregunta es notoria con respecto a los otros grupos investigados. Además, debido a esta variedad, se ha optado por agrupar las contestaciones en diferentes categorías. La formación musical de este alumnado, que se encuentra en el noveno año de sus estudios en el conservatorio, se corresponde con el conocimiento de diversos estilos, reflejado tanto en los grupos más comerciales de música actual (ya referidos por los anteriores grupos de alumnos), como en los compositores e intérpretes clásicos y jazzísticos. La elección, como favoritos, de estos últimos son fruto de la diferente perspectiva que unos estudios específicos de música ofrecen a los alumnos, llegando a formar parte de sus intereses individuales estos intérpretes o compositores.

Los intérpretes de violín y piano señalados, Itzhak Perlman y Claudio Arrau, respectivamente, informan de una preparación complementaria en el terreno de la audición musical. El alumno no se ha conformado con la escucha de una determinada obra de un compositor, sino que se ha interesado por conocer diferentes versiones, las

cuales le han llevado a realizar la elección o preferencia de esos intérpretes en particular. Se observa, por tanto, en estos alumnos una preocupación por el descubrimiento y profundización en la música como campo más amplio, lejos del acceso actual y comercial proporcionado a la juventud de hoy en día a través de los medios.

La frecuencia de escucha musical por parte de este grupo es muy alta, pues el 77,8%, representado en catorce alumnos, señala “Varias veces al día” (figura IV.6.3). En cuanto al lugar de audición, de los dieciocho alumnos, diecisiete señalan “en casa” (figura IV.6.4), demostrándose así que una escucha intelectual y atenta, como la practicada por todo oyente instruido, necesita este espacio tranquilo, individual y cómodo. Por otra parte, una escucha menos erudita y profunda en casa también es posible, reflejando el carácter de acompañamiento y sintonía que la música puede ofrecer en los diferentes momentos del día de cada persona.

Nadie marca la opción de “Solo en clase de música”, respuesta que hubiera indicado que la música tenía cabida exclusivamente en el ámbito de la enseñanza y no en el tiempo libre de los alumnos. Una respuesta como esta no hubiera tenido sentido en el conjunto de alumnos que componen este grupo de conservatorio.

El único alumno que contesta “Otros lugares”, reflejado en el 5,6%, señala concretamente “en los bares”. Sin duda, la edad de los alumnos de este grupo, comprendida para la mayoría entre los 16 y 18 años, posibilita la opción de situarlos en un contexto de ocio evidenciado en respuestas como esta. Por otra parte, el que el lugar de escucha musical más frecuente para este alumno sea el de los “bares”, lo aleja del tipo de alumno que pretende formar un conservatorio, pues se comprueba que la música clásica, las salas de conciertos o la audición atenta y comprensiva no se encuentran entre sus hábitos diarios.

En cuanto a la sexta pregunta, un tipo de alumno cultivado musicalmente, como el que se encuentra en las aulas de todo conservatorio, frecuenta habitualmente este tipo de eventos culturales representado en los conciertos. Por ello, la opción de “Nunca” que

ofrecía el cuestionario ha quedado descartada por este alumnado, no apareciendo representada en el gráfico del sector. Repartidos en dos grupos iguales de siete alumnos, se encuentran las franjas de “entre dos y cinco veces al año” y “más de cinco veces al año”, con un porcentaje de 38,9%. Solo cuatro alumnos, representados en un 22,2%, contestan “una vez al año”, demostrando la actitud de una minoría, menos interesada, sin duda, en la asistencia a esta clase de experiencias musicales tan relacionadas con su formación en el conservatorio (figura IV.6.5).

El porcentaje mayor obtenido en el tipo de conciertos se corresponde con los “Conciertos de música clásica, pagando entrada”, reflejado en el 38,9% de los alumnos. No sorprende este alto número en un tipo de alumno como el de este grupo, dedicado al estudio de la música clásica, compaginando su formación artística con los estudios de Bachillerato, en la mayoría de los casos. Además, el hecho de que se trate de conciertos con entrada demuestra el interés especial por acudir a los mismos.

A este porcentaje le sigue un 33,3% de los alumnos que suelen asistir a “Conciertos de música actual, pagando entrada”. Se comprueba cómo el precio del espectáculo no es un impedimento, ya se trate de música actual o clásica. Por tanto, estos alumnos valoran la música como actividad cultural, comprendiendo y asumiendo el pago por la asistencia a la misma. Por último, el 16,7% y el 11,1% representan al alumnado que frecuenta los “Conciertos de música clásica gratuitos” y “Conciertos de música actual gratuitos”, respectivamente (figura IV.6.6).

Un 55,6% del alumnado está motivado con las obras y estilos que interpreta en las clases del conservatorio, frente a un 44,4% al que solo le gustan algunos de los estilos (figura IV.6.7). La última opción, que supone un rechazo a la música estudiada en la formulación “No me gusta”, no es señalada por nadie. Las Enseñanzas Artísticas no son estudios obligatorios y, consecuentemente con esta no obligatoriedad, el alumno que se matricula en ellas lo hace por vocación, demostrando su entusiasmo e interés hacia los contenidos aprendidos.

La preferencia del alumnado por los diferentes estilos de música, teniendo en cuenta únicamente el primer puesto de su clasificación, se ordena de la siguiente manera: música romántica, música clásica y del siglo XX, música del siglo XXI y música barroca. Se debe destacar que ningún alumno ha elegido en primer lugar la opción de música antigua, relacionado tal vez con la escasa práctica de este estilo en el conjunto de las especialidades instrumentales (figura IV.6.8).

En cuanto al tipo de agrupación que el alumnado prefiere escuchar destaca con un 44,4% la música solista del instrumento principal, seguido de un 33,3% por la música sinfónica. La música de cámara y la música solista de otros instrumentos son las opciones minoritarias con un 11,1% cada una (figura IV.6.9). Parece claro afirmar que, en general, los alumnos escuchan obras compuestas para el instrumento que estudian. Sin embargo, con el fin de realizar una clasificación más rigurosa, debería estudiarse esta preferencia atendiendo a la especialidad instrumental de cada alumno. En este sentido, un alumno que estudia piano, instrumento solista por excelencia, caracterizado por la inmensa literatura compuesta para él, escucha básicamente música para su instrumento; por otra parte, un alumno de tuba, debido a las peculiaridades de su instrumento, suele escuchar música sinfónica.

La importancia de la audición de obras musicales, según este grupo, viene resumida en las siguientes ideas: enriquecer la cultura musical, educar el oído, mejorar la interpretación musical y gozar con la emoción desprendida por la música. Un alumno expresa con gran acierto ciertas cualidades de la escucha musical: “Tan solo por el simple hecho de sentir esa magnífica sensación que a veces produce la música ya es importante. Pero también tengo en cuenta que es un hecho cultural y artístico y es bueno cultivarse y apreciar el arte”. Además, la comparación del músico con el cocinero, realizada por otro alumno, resulta realmente pertinente para entender la importancia que posee la música en todo intérprete o estudiante de música: “Creo que son muchos los motivos para ello, no imagino a un cocinero que no le guste comer, ¿qué sería la vida sin música?” (figura IV.6.10).

La música forma culturalmente a las personas. Así lo considera este grupo de alumnos, quienes puntúan con tres, cuatro y cinco esta cuestión, no calificando nadie con los números posibles inferiores de uno y dos. Además, el porcentaje mayor, 44,4%, representa el valor de cinco (figura IV.6.11).

Con respecto a la siguiente cuestión, que pregunta si el lenguaje de la música es comprendido, un 77,8% del alumnado señala “Normalmente sí, depende del estilo”. Las afirmaciones rotundas de “Sí” y “No” solo son elegidas en un 11,1% cada una (figura IV.6.12). Para los alumnos de la opción mayoritaria, la comprensión de la música viene determinada por diferentes aspectos como el conocimiento del estilo y estructura, la dificultad del estilo en concreto, y la expresión, emoción y carácter de la música.

Los métodos utilizados frecuentemente en clase para analizar la música son interesantes y útiles, según la mayor parte de los alumnos. De todas formas, un 27,8% ha afirmado que, aunque útiles, los métodos son aburridos (figura IV.6.13). En el modelo didáctico intertextual que se aplica en la investigación con este grupo se procuran analizar las obras musicales desde perspectivas interdisciplinares literario-musicales, que alcancen no solo los objetivos diseñados sino una motivación y disfrute en el aprendizaje.

Todo el alumnado manifiesta el interés que tiene esta asignatura de Historia de la Música para conocer la evolución y características de los diferentes estilos y géneros. Además, el hecho de poseer una completa formación en historia repercute positivamente en la interpretación musical de las obras, como señala un alumno: “Sí, porque al conocer la historia de la música aprendes mejor a interpretar la música de cada época y además te ayuda a ordenar y clasificar mentalmente los conceptos que ya tienes” (figura IV.6.14).

Las dos siguientes preguntas centran su atención en la lectura. El 66,7% del alumnado afirma que le gusta leer, frente a un 27,8% que señala “Poco” y un 5,6% que contesta negativamente (figura IV.6.15). Generalmente, el tipo de alumno que estudia en un conservatorio se muestra preocupado por su formación no solo musical sino

también básica y cultural, por lo que la lectura suele encontrarse entre sus intereses. Consecuentemente con esta afición lectora, en la pregunta dieciséis, un 44,4% responde que “la música daría lugar a clases diferentes” y un 11,1% apunta que “la literatura haría las clases más interesantes”. Por otra parte, a un 38,9% del alumnado le es indiferente esta cuestión, contestando “Me da igual”. Solo un 5,6% comenta que la literatura no le gusta (figura IV.6.16).

Finalmente, la música que atrae el interés de este grupo debe ser innovadora, creativa, entendible, rítmica y expresiva, entre otras características. El cuestionario refleja una gran cantidad de respuestas que dan cuenta de la variedad musical que motiva al alumnado a escuchar ciertas obras.

A.4. Contextualización del currículo

Los programas literarios de Franz Liszt: *Mazepa* de Victor Hugo

Objetivos curriculares

- Adquirir el hábito de escuchar música de diversos estilos.
- Captar a través de la audición las características musicales más relevantes de los diferentes estilos, con el fin de situar las obras musicales en el tiempo.
- Conocer y comprender la música de cada época en relación con los conceptos estéticos imperantes.
- Relacionar el hecho musical con el contexto socio-cultural en el que se desarrolla.

Objetivos didácticos

- Conocer el género de la música programática, buscando y comprendiendo el significado del programa o texto asociado a la obra musical, para su correcta interpretación y recepción acorde con la idea del compositor.

- Conocer el género musical del *lied*, averiguando las relaciones entre los elementos musicales y los verbales o literarios que componen el conjunto artístico.
- Desarrollar estrategias de interpretación intertextual, que permitan un análisis significativo interdisciplinar de las obras músico-literarias.
- Elaborar una composición musical a partir de los recursos intertextuales e interdisciplinares estudiados en las obras.
- Desarrollar un hábito auditivo a través de estrategias motivadoras de aprendizaje.
- Valorar la conexión interdisciplinar de las obras musicales inspiradas en creaciones literarias anteriores.

Contenidos

- La música programática y sus características definitorias.
- El poema sinfónico: forma orquestal y aspectos literarios.
- El género del *lied* y sus características definitorias.
- Pintura textual: la metáfora musical.
- El concepto de “intertextualidad” y su ejemplificación a partir de las obras musicales.
- Audición y análisis de “La primavera” de *Las cuatro Estaciones* de Vivaldi.
- Audición y análisis del poema sinfónico *Mazeppa* de Franz Liszt.
- Audición y análisis de *lieder* de Liszt y Fauré, con letra de Victor Hugo.
- Lectura y análisis de los textos o fragmentos literarios que han sido tomados por los compositores como programa a sus obras musicales.
- Composición y posterior interpretación en concierto de una obra programática a partir de un poema de elección individual.
- Interés por el género del poema sinfónico y el *lied* y las composiciones musicales, en general, en su doble inspiración creativa literario-musical.

Criterios de evaluación

- Identificar, a través de la audición, obras de diferentes épocas y describir sus rasgos más característicos.
- Identificar los rasgos esenciales de los diferentes períodos históricos a través de la audición con partitura de obras de diferentes épocas y estilos.
- Realizar un comentario crítico a partir de la audición, con o sin partitura, de las obras, explicando las relaciones intertextuales que se advierten entre las composiciones de lenguajes artísticos diferentes.
- Interpretar en concierto las obras compuestas como resultado de la aplicación de los procesos interdisciplinares estudiados de creación.
- Adquirir el hábito de la escucha musical a través de procedimientos intertextuales e interdisciplinares motivadores.
- Saber valorar los recursos compositivos mixtos que ofrece la riqueza artística de las obras musicales.

A.5. Desarrollo de las actividades introductorias

El profesor comenzó explicando la interrelación de las creaciones musicales con las literarias, introduciendo el concepto de “intertextualidad” a partir de unos ejemplos musicales y literarios conocidos por la gran mayoría del alumnado.

- Miguel de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*
- Jules Massenet: *Don Quijote* (ópera)
- Richard Strauss: *Don Quijote*, Op.35 (poema sinfónico)

- Tirso de Molina: *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*
- José Zorrilla: *Don Juan Tenorio*
- Wolfgang Amadeus Mozart: *Don Giovanni* (ópera)
- Richard Strauss: *Don Juan*, Op. 20 (poema sinfónico)

- Johann Wolfgang von Goethe: *Fausto*
- Charles Gounod: *Fausto* (ópera)
- Franz Liszt: *Sinfonía Fausto*

A continuación, se explicaron las características de la música programática y del género del poema sinfónico, realizando a los alumnos algunas preguntas como las siguientes: ¿Todos los poemas sinfónicos están basados en obras de la literatura? ¿Crees que el nombre de “poema sinfónico” define bien este género?

Se trabajó también con un ejemplo concreto para advertir las características de este tipo de música: “La primavera” de *Las cuatro estaciones* de Vivaldi. Se leyó en clase el soneto que precede a esta obra en la primera edición publicada en Amsterdam en 1925, referido anteriormente en el epígrafe del marco teórico II.5.1.1.4. El programa o contenido extramusical vinculado a su elemento musical descriptivo se señala en la tabla IV.6.2:

	Referente extramusical	Elemento musical: timbre y diseño melódico-rítmico
ALLEGRO	Nacimiento de la primavera	Alegre melodía en Mi mayor de los violines
	Canto de pájaros	Violines
	Murmullo de las fuentes	Diseño melódico de pequeños intervalos realizado por los violines
	Tormenta	Escalas ascendentes de los violines y la orquesta al unísono con grupos de rápidas notas
LARGO	Susurro de hojas y plantas	Figuraciones breves de los violines
	Ladridos de perros	Violas
	Pastor dormido	Melodía de carácter arpegiado
ALLEGRO	Danza pastoril	Melodía bailable en los violines, acompañada por violas y contrabajos a modo de pedal

Tabla IV.6.2. Referentes extramusicales en “La Primavera” de Vivaldi

Por último, los alumnos tuvieron que buscar, en las composiciones actuales de sus grupos y cantantes favoritos, diseños musicales descriptivos de la letra a la que acompañan.

B. FASE DE INTERVENCIÓN

B.1. Desarrollo de las actividades

El estudio del poema sinfónico *Mazeppa* de Franz Liszt, principal tarea de este grupo, guió toda una serie de actividades intertextuales de audición, lectura, análisis e interpretación. Previamente al desarrollo de estas, el alumnado realizó el apartado del cuestionario intertextual sobre la “Anticipación”,

La obra *Mazeppa* de Liszt está basada en el poema homónimo del escritor romántico francés Victor Hugo; “Mazeppa” se inserta en su libro de poemas titulado *Las Orientales* (Hugo, 1888, pp. 138-139). Por ello, con antelación a la audición del poema sinfónico, era necesaria la lectura y análisis del significado del poema literario de Victor Hugo, de forma que el alumnado pudiera identificar posteriormente los versos en los motivos musicales (anexo 2.4). En este sentido, la temática del poema se estructuró según los siguientes ejes de contenido:

Parte I

17 estrofas: Descripción de la carrera a caballo de Mazeppa.

- Estrofas 1 y 2: Descripción de Mazeppa sobre el caballo.
- Estrofas 3-5: El grito y el comienzo de la carrera.
- Estrofas 6-9: Las visiones y el sufrimiento de Mazeppa.
- Estrofas 10-14: Continuación de la descripción de la carrera (tortura, referencia a diversas aves y caída del caballo).
- Estrofas 15-17: Desesperación de Mazeppa y predicción de alzarse príncipe.

Parte II

6 estrofas: Comparación con la figura de Pegaso.

Como ayuda en la comprensión del significado, el profesor mostró al alumnado una serie de obras pictóricas realizadas por Horace Vernet, Eugène Delacroix, Théodore Géricault (figura IV.6.17) y Louis Boulanger, en las que se representa la figura de

Mazeppa. Comentó cómo en cada una de las diferentes pinturas se refleja el tema del sufrimiento de Mazeppa, atado desnudo al caballo. Se trata de un nuevo ejemplo de recreación, en este caso pictórica, de un mismo tema.

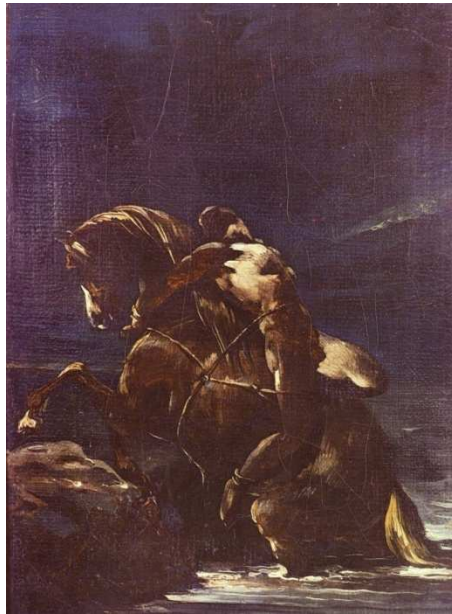


Figura IV.6.17. *The Page Mazeppa* de Théodore Géricault

En realidad, Iván Stepánovich Mazeppa fue un personaje histórico que vivió en la segunda mitad del siglo XVII, un jefe cosaco que luchó por la independencia de Ucrania. Por ello, con el fin de apoyar documentalmente la interpretación de la obra musical, se propuso al alumnado, como actividad para realizar en casa, la búsqueda de información y posterior redacción de la biografía del personaje: quién era, qué época vivió y qué acontecimientos significativos ocurrieron en su vida.

Seguidamente, se escuchó el poema sinfónico de Franz Liszt. Debido a su larga duración, el análisis fue realizado por secciones, de forma que el alumnado no perdiera la atención en la audición y fuera organizando e interpretando poco a poco los diferentes motivos y su significación. En la tabla IV.6.3 se indica la estructura de la obra musical. Las indicaciones de minutaje van referidas a la grabación de la Orquesta Filarmónica de Berlín, dirigida por Herbert von Karajan, realizada para la Deutsche Grammophon en 1961 y editada por Altaya en 1999. El número de página se corresponde con la edición de la partitura de Breitkopf & Härtel de 1909.

	ESTRUCTURA	NÚMERO DE COMPÁS	MINUTAJE
SECCIÓN I	Introducción (I)	1 – 35	0:00 - 1:13
	Tema A	36 - 121, p. 15	1:13 - 3:55
	Tema B	122 - 262, p. 34	3:55 - 6:43
	Tema A	263 - 402, p. 56	6:43 - 8:40
	Transición	403 - 435, p. 71	8:40 - 10:55
SECCIÓN II	Introducción (II)	436 - 464, p. 73	10:55 - 11:39
	Tema C	465 - 499, p. 77	11:39 - 12:32
	Tema D	500 - 592, p. 82	12:32 - 14:45
	Coda	593 - 611, p. 96	14:45 - 15:15

Tabla IV.6.3. Forma musical de *Mazepa*

El poema sinfónico está dividido en dos secciones. La primera evoca el galope del caballo, la huida desesperada del héroe. En la segunda sección, una llamada de trompetas, representada en el *Allegro marziale*, resucita a Mazeppa de su caída y los cosacos lo colocan a la cabeza de su ejército. Por otra parte, tal y como se señala en la primera página de la partitura, según una indicación posterior de Liszt, la segunda parte puede ejecutarse sin la primera, de manera independiente (Liszt, 1909, p. 5).

El alumnado pudo comprobar cómo se distribuyen los diferentes temas musicales a lo largo de la obra, identificándose el tema A con el personaje de Mazeppa. Se señala, a continuación, el texto musical de estos temas:

Figura IV.6.18. *Mazepa* de Liszt.

Tema A: el personaje de Mazepa, realizado por trombones y tuba, compases 36-51.

Fuente: Breitkopf & Härtel (1909, p. 15)

Figura IV.6.19. *Mazepa* de Liszt.

Tema B (inicio): realizado por la madera y trompetas, compases 122-131.

Fuente: Breitkopf & Härtel (1909, p. 34)



Figura IV.6.20. *Mazepa* de Liszt.

Tema C: realizado por las trompetas, trombón bajo y cuerdas, compases 464-471.

Fuente: Breitkopf & Härtel (1909, p. 77)



Figura IV.6.21. *Mazepa* de Liszt.

Tema D: realizado por dos flautas y clarinete, compases 500-507.

Fuente: Breitkopf & Härtel (1909, p. 82)

También el alumnado tuvo que señalar las “metáforas musicales”, es decir, aquellos efectos musicales (instrumentación, silencios, dinámicas) que son utilizados por el compositor para ilustrar el texto de Victor Hugo. Entre las comentadas en clase se indican las siguientes:

- Grito de Mazepa: acorde del primer compás, realizado por maderas, metales y platillos.

Estrofa 3 (Hugo, 1888, p. 138):

¡Se oyó un grito unánime, y de repente volaron por la llanura el hombre y el caballo, corriendo por la arena movediza, solos, levantando un torbellino de polvo, semejante á la negra nube en la que serpentea el rayo y volando con el ímpetu del aquilon!

- Galope del caballo: tresillos de las cuerdas, a partir del último tiempo del primer compás. Este diseño garantiza la continuidad de toda la primera parte del poema sinfónico, aunque sus apariciones no resultan tan marcadas como aquí en el comienzo.

- Picotazo de los pájaros: compases 59-61.
- Caída del caballo: compases 391-402.

Estrofa 14 (Hugo, 1888, p. 139):

Por fin, después de tres días de vertiginosa carrera, después de pasar por ríos de agua helada, por estepas, por bosques y por desiertos, el caballo cae en tierra entre las aclamaciones de las aves de rapiña, y con las pezuñas de hierro, sobre las piedras que tritura, hace saltar cuatro relámpagos.

- “Bélicas sonatas” o fanfarrias: introducción (II), compás 436.

Estrofa 17 (Hugo, 1888, p. 139):

Su salvaje grandeza nacerá de su suplicio, y llegará un día en el que de los antiguos cosacos se ceñirá la deslumbrante pelliza; y cuando pase, esos pueblos, á la puerta de sus tiendas de campaña, se arrodillarán y le festejarán tocándole bélicas sonatas.

La definición de ‘fanfarria’ (o ‘fanfare’) que ofrece el *Diccionario Akal/Grove de la Música* es la siguiente: “Exhibición musical con trompetas u otros instrumentos de metal, frecuentemente acompañados de percusión, con propósitos ceremoniales. Las fanfares se distinguen de las piezas militares tanto por su ocasión como por su carácter. Sus tradiciones datan de la Edad Media. En la Francia del siglo XVIII, la palabra ‘fanfare’ denotaba un movimiento breve y bullicioso con muchas notas repetidas. Su significado moderno se constituyó durante el siglo XIX. Muchos compositores británicos compusieron fanfares para las coronaciones” (Sadie, 2000, p. 329).

Tras estas actividades, se realizó el apartado relativo a la “Comprensión” del cuestionario intertextual.

Previamente a la composición de esta obra orquestal, Liszt había realizado un esbozo de la primera sección en un estudio para piano, titulado también *Mazeppa*. Se trata del cuarto estudio, en Re menor, incluido en sus doce *Estudios de ejecución*

trascendental (Liszt, 1911). Resultaba interesante que el alumnado pudiera comparar las dos versiones, por lo que se realizó en clase la audición de la obra pianística en la versión de Cziffra (Liszt, 2004) y se plantearon las siguientes cuestiones:

- ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras?
- ¿Contienen el mismo material temático?
- ¿Cómo son representados en el piano los diversos motivos programáticos comentados en el poema sinfónico?

Con el fin de completar el estudio sobre la figura de Mazeppa, el alumnado tuvo que buscar, como tarea de casa, otras recreaciones artísticas del personaje histórico. En este sentido, se mencionaron las siguientes:

- Lord Byron: *Mazeppa*, poema épico.
- Alexander Pushkin: *Poltava*, poema.
- Pyotr Ilyich Tchaikovsky: *Mazeppa*, ópera.

Finalizadas ya las actividades referidas a la interpretación del poema sinfónico, el desarrollo de las clases se dirigió hacia las producciones artísticas intertextuales de Franz Liszt, en su función de creador, y Victor Hugo, en su función de inspirador. En primer lugar, se comentaron algunas de las obras de Liszt basadas en creaciones literarias:

- *Sinfonía Fausto*
- *Sinfonía Dante*
- *Après une Lecture de Dante. Fantasia quasi Sonata*
- *Tres sonetos de Petrarca*
- Poemas sinfónicos

En segundo lugar, se refirieron ciertas obras del escritor Victor Hugo que también habían sido puestas en música:

- “A una mujer” (*Hojas de otoño*, XXII).
Franz Liszt: *Enfant si j’étais roi*, S.283/2 (*lied*).
- “Acércate a mi lecho mientras duermo...” (*Los rayos y las sombras*, XXVII).
Franz Liszt: *Oh! Quand je dors*, S.282/2 (*lied*).
- “Mayo” (*Los cantos del crepúsculo*, XXXI).
Gabriel Fauré: *Mai Op.1 n°2* (*lied*).
- “La ausente” (*Los castigos*, libro tercero, XI).
Gabriel Fauré: *L’absent Op.5 n°3* (*lied*).
- *Hernani* (obra teatral en verso).
Giuseppe Verdi: *Ernani* (ópera).
- *El rey se divierte* (obra teatral).
Giuseppe Verdi: *Rigoletto* (ópera).

Estos primeros cuatro *lieder* fueron objeto de análisis, siguiéndose para cada uno de ellos la misma técnica de trabajo. En un primer momento, se llevó a cabo la lectura y comprensión del poema de Victor Hugo (1888, 2002), inspirador del lied; a continuación, se realizó la audición musical (*Victor Hugo en musique*, 2008), siguiendo la partitura (Liszt, 1917; Fauré, 1871,1879); y por último, se interpretó y comentó la obra musical, con especial atención a los referentes intertextuales.

Como última actividad, el alumnado tuvo que componer una obra programática a pequeña escala, a partir de un poema elegido por ellos. Así, se aplicaron los conocimientos adquiridos sobre la intertextualidad y la interrelación música-literatura en la creación de una obra musical. El texto debía inspirarlos a la hora de incluir determinados elementos musicales en la obra compuesta: dinámica (fuerte o piano), tempo (rápido o lento)... Los poemas escogidos fueron los siguientes:

- “A Francisco de Salinas” (Fray Luis de León)
- “A las flores” (*El príncipe constante*, Calderón de la Barca)
- “Tú eras el huracán” (*Rimas*, G.A. Bécquer)
- “Volverán las oscuras golondrinas” (*Rimas*, G.A. Bécquer)
- “Es un sueño la vida” (*Rimas*, G.A. Bécquer)

- “Castilla” (*Alma*, M. Machado)
- “Si mis manos pudieran deshojar” (*Libro de poemas*, F. García Lorca)
- “Romance de la luna, luna” (*Romancero gitano*, F. García Lorca)
- “Silencio de metal triste y sonoro” (*El rayo que no cesa*, M. Hernández)
- “Vals de los enamorados y unidos hasta siempre” (*Cancionero y romancero de ausencias*, M. Hernández)
- “Guerra” (*Cancionero y romancero de ausencias*, M. Hernández)
- “Puedo escribir los versos más tristes esta noche” (*Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, P. Neruda)
- “Cuando éramos niños” (M. Benedetti)
- “Sin querer saber” (*Cuentos para pensar*, J. Bucay)
- “Cuando abrimos los ojos” (*La vida*, E. Sánchez Rosillo)
- “Vivir” (*Amar y otros verbos*, A.M^a Fernández Martínez)
- “El mar” (Luis E. Prieto)
- “Luna” (*Poesía para gorriones*, J.R. Barat)
- “Canción elemental” (*Poesía para gorriones*, J.R. Barat)

La plantilla instrumental que los alumnos utilizaron en la creación de sus obras fue muy variada, puesto que la asignatura de Historia de la música es común a todas las especialidades y la mayoría del alumnado compuso para su instrumento (piano, guitarra, violín, violonchelo, flauta, clarinete, saxofón y trompeta). Se debe señalar que, en alguna ocasión, se escribieron piezas pianísticas por alumnos cuya especialidad no era la de Piano. Sin duda, la asignatura de Piano Complementario, obligatoria para todos los alumnos (excepto para los que cursan la especialidad de Piano) proporciona una práctica polifónica y armónica de la que carecen los instrumentos melódicos. Además, no solo se compusieron obras para solista (piano, violonchelo, guitarra, violín), sino que las agrupaciones de cámara fueron también explotadas:

- Guitarra, trompeta, violonchelo y violín.
- Flauta y piano.
- Clarinete y piano.
- Trompera y guitarra.
- Saxofón y piano.

Las composiciones denotan el entusiasmo por la creación musical y su relación con el mundo literario, y son fruto de un trabajo esmerado y cuidado, resultando de una admirable calidad y originalidad artística (anexo 3.8).

Finalmente, se realizó un concierto en el aula de cultura de Cajamurcia de Lorca el día 9 de febrero de 2011, en el que los alumnos tuvieron la oportunidad de presentar sus obras al público, acompañadas por las lecturas de los poemas. En la interpretación de la obras camerísticas, participó el autor de la misma junto a los compañeros cuyo instrumento requería la plantilla de la pieza, tal y como se puede leer en el programa del concierto (anexo 3.6).

Por último, se completó el cuestionario intertextual, en los apartados de “Interpretación y relaciones intertextuales” y “Actividades”.

B.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario intertextual

ANTICIPACIÓN

Antes de escuchar el poema sinfónico *Mazeppa* de Franz Liszt, contesta a las siguientes preguntas:

1. A partir del título (*Mazeppa*), ¿de qué crees que va a tratar?

- De un personaje llamado Mazeppa (2).
- Quizás esté relacionado con alguna fiesta italiana.
- De alguna ciudad o pueblo italiano. Una especie de descripción de algún barrio (3).
- Del campo, lo rural, la naturaleza (2).
- Puede ser un tema romántico, áspero y fuerte.
- La muerte (2).
- El amor.
- No me sugiere nada este nombre (6).

2. A partir del nombre del compositor (Franz Liszt), ¿sabes a qué estilo de música te enfrentas?

- Como es un autor del Romanticismo, imagino que tendrá las características de este estilo (13).
- Música clásica (1).
- Barroco (2).
- No sé (2).

3. A partir del género (poema sinfónico), ¿sabes qué características va a tener la obra musical?

- Debe tener una parte musical y otra parte escrita (8).
- Nunca he estudiado el poema sinfónico, por lo que no sé cuáles son sus características. Es posible que tenga relación con la música descriptiva.
- Es la música que tiene por objeto reflejar estados de ánimo y evocar ideas o imágenes.
- Música muy expresiva (3).
- Va a estar interpretada por una orquesta sinfónica y va a reflejar una obra literaria o poema.
- Estará dividido en varias partes, como un poema normal (2).
- Supongo que será como un poema, pero en lugar de hablado, tocado por instrumentos, relacionándose la música con la realidad.
- La música sugerirá imágenes extramusicales.

COMPRENSIÓN

4. Señala algunos momentos en los que te diste cuenta de que no estabas comprendiendo la obra adecuadamente.

- La segunda sección (5).
- El tema A.

- El final del tema B (4).
- Cuando cambia de sección.
- No sé diferenciar muy bien los temas.
- La cuarta estrofa del poema.
- En general, la obra se puede comprender leyendo el texto.
- En algunos momentos, es difícil identificar la música con un fragmento concreto del texto, aunque la situación general sí es fácil de identificar.
- Más o menos lo he entendido bien, pero no he conseguido identificar totalmente cada parte musical con cada estrofa del poema (3).

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

- Averiguar las relaciones musicales con las estrofas del poema (9).
- Intentar situarme en el párrafo correcto del texto, leerlo varias veces y finalmente conseguir sacar algo en claro.
- Mirar la estructura de la obra literaria y compararla con la musical.
- Escuchar los diferentes timbres de los instrumentos (5).
- Escuchar las notas de los metales que sobresalen, dando a la obra un toque brillante que caracteriza la posterior victoria de Mazeppa.
- Relacionar el ritmo acelerado de la música con los huracanes del poema.

INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERTEXTUALES

5. ¿Crees que la lectura del poema “Mazeppa” de Victor Hugo te ha ayudado a interpretar el poema sinfónico de Liszt? ¿Por qué?

- Sí, porque da un significado a la música.
- Sí, porque Liszt ha querido expresar lo que el texto decía (2).
- Sí, porque ayuda a identificar la música con la historia de Mazeppa (13).

5. ¿Crees que la lectura del poema "Mazeppa" de Victor Hugo te ha ayudado a interpretar el poema sinfónico de Liszt? ¿Por qué?

Si, porque al conocer el texto el significado de la música es mucho más claro y puede comprenderse mejor.

5. ¿Crees que la lectura del poema "Mazeppa" de Victor Hugo te ha ayudado a interpretar el poema sinfónico de Liszt? ¿Por qué?

Si, porque al conocer la historia es más fácil relacionar lo que expresa la música con la situación del personaje y las descripciones del "escenario".

Figura IV.6.22. Ejemplos de respuestas a la pregunta nº5 del cuestionario intertextual

6. ¿Conocías los poemas de Victor Hugo? ¿Qué has aprendido con respecto a la figura del escritor y su obra?

- Solo conocía el nombre del poeta. El estilo y temas de su obra (4).
- No conocía estos poemas, conocía otros. El carácter representativo de sus versos que los hace aptos para ser musicalizados.
- No. Es un escritor romántico y muy expresivo (9).
- No. Ahora sé que algunos de sus poemas han sido utilizados por compositores en sus obras musicales (4).

7. ¿Te ha sorprendido que los poemas de Victor Hugo hayan sido recreados en otras obras musicales? Comenta tu respuesta.

- No, porque me parecen poemas que de por sí sugieren la recreación en otras obras (5).
- No. Es habitual representar la literatura con las distintas artes, como la música, la pintura o el cine.

- No, puesto que los temas expresados también se pueden representar mediante la música.
- No, porque conocía otras obras literarias que habían sido recreadas musicalmente (11).

8. ¿Conocías la existencia de obras musicales basadas en obras de la literatura? ¿Por qué crees que los compositores utilizan en ocasiones las creaciones literarias?

- Sí. Porque se inspiran en ellas y así tienen un esquema para seguir (14).
- Sí. Es un recurso muy productivo.
- No. Les sirve de base para componer (2).
- No. Para dar más sentido a lo que quieren expresar.

9. ¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?

- Sí, es interesante (13).
- Depende de la obra (2).
- No, porque me cuesta entender este tipo de obras (3).

ACTIVIDADES

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

- El comentario del poema de Victor Hugo (3).
- La audición de la obra musical de Liszt (9).
- La explicación de la música descriptiva y la intertextualidad.
- La relación entre la música y el texto (3).
- La escucha de los *lieder* y su traducción.

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

los cambios que realizaba la música pasando de la heroicidad a la tristeza en un pequeño periodo de tiempo y sobre todo el tema principal del poema sinfónico

Figura IV.6.23. Ejemplo de respuesta a la pregunta nº10 del cuestionario intertextual

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

- Descubrir la instrumentación de los diferentes temas que aparecían en el poema sinfónico (2).
- Escuchar el poema sinfónico, pues tiene partes diferentes muy marcadas (4).
- Escuchar las ideas musicales que plasma el compositor sobre el poema de Victor Hugo.
- El análisis de cada una de las partes del poema.
- La lectura de los poemas de Victor Hugo que han servido de base a algunos *lieder*.
- La actividad de composición. Me ha gustado componer una pieza siguiendo un texto literario (6).
- La audición de las obras musicales (2).

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

La escucha del poema sinfónico de Mazepa porque era de las primeras veces que escuchaba música pensando cómo era, analizándola.

Figura IV.6.24. Ejemplo de respuesta a la pregunta nº11 del cuestionario intertextual

12. ¿Cuál ha sido el momento en el que más te has implicado? ¿Por qué?

- Al comentar el poema sinfónico en relación con el poema literario (8).
- Cuando no entendía la estructura y significado de la música.
- Al analizar “La primavera” de *Las cuatro estaciones* de Vivaldi (4).
- En la composición de la obra programática (5).

13. ¿Cuál ha sido el momento en el que menos te has implicado? ¿Por qué?

- La lectura del poema de “Mazeppa” (7).
- No creo que me haya implicado poco con ninguna de las actividades.
- En ningún momento.
Nueve alumnos no contestan.

14. ¿Qué crees que has aportado a la clase?

- Mi opinión (5).
- Mi punto de vista sobre la unión de la literatura y la música (3).
- Mi dinamicidad.
- Ganas de aprender.
- Mi postura participativa (8).

15. ¿Qué te ha aportado la clase a ti?

- La emoción de analizar la música siguiendo de cerca un poema.
- Su opinión acerca de la obra (8).
- Motivación (6).
- Interés por analizar la música en relación con el texto (3).

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

- Para mejorar nuestra formación artística (2).
- Para conocer otros tipos de obras que se pueden hacer combinando distintas artes.
- Para comprender mejor la música y reconocer estilos y obras (2).
- Para formarme culturalmente (4).
- Para conocer la capacidad de simbolización de la música, relacionada con un texto (7).

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

Para potenciar la unión entre el arte literario y el arte musical y la comprensión de ambos en el momento en que se unen.

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

Creo que para aprender más cosas que no se suelen estudiar en el conservatorio.

Figura IV.6.25. Ejemplos de respuestas a la pregunta nº16 del cuestionario intertextual

Análisis del cuestionario

Las tres preguntas referidas al título, compositor y estilo de la obra principal realizadas con anterioridad a la audición musical del poema sinfónico demuestran que la gran mayoría del alumnado conoce el tipo de música a la que se enfrenta, aunque no la pieza concreta que va a ser objeto de estudio en la fase de intervención. En este sentido, con respecto al título de *Mazeppa*, hay una variedad de respuestas, no destacando ninguna de ellas con un número elevado de alumnos. Solo dos alumnos se acercan al indicar que se trata de un personaje llamado Mazeppa. Por otra parte, el nombre de

Mazeppa es vinculado por cuatro de los alumnos con el país de Italia, sus fiestas, ciudades o pueblos. La naturaleza, lo rural, el amor, la muerte y lo romántico son el resto de temas señalados. Por último, seis contestan que no les sugiere nada este nombre.

En cuanto al compositor, la figura de Franz Liszt no es desconocida para ellos, pues trece lo insertan en el estilo de música correspondiente al período romántico. Solo dos comentan que se trata de música barroca, respondiendo de forma errónea a la cuestión. Un alumno indica que es un estilo de música clásica, refiriéndose a un tipo de música culta o no popular, más que al estilo del Clasicismo ubicado en una época concreta de la historia de la música.

La unión de la música y la literatura es la respuesta mayoritaria que el alumnado ofrece al referir las características del poema sinfónico. La propia denominación del género invita, sin duda, al acercamiento de la música a un poema o a la literatura; sin embargo, una breve introducción realizada por el profesor en las clases previas sobre la música programática y descriptiva aportó al alumnado unas nociones básicas para responder con éxito la pregunta. Otras respuestas apuntan hacia un tipo de música expresiva, que refleja estados de ánimo o sugiere imágenes extramusicales, ideas todas ellas relacionadas con el carácter programático de la música que relata un texto.

En la segunda sección del cuestionario, que pretende indagar sobre la comprensión del poema sinfónico *Mazeppa*, el alumnado señala una serie de secciones, temas o estrofas que le dificultaron su entendimiento. La segunda sección, el tema A, el final del tema B, la cuarta estrofa o los cambios de sección suponen algunos problemas para ciertos alumnos. Aludiendo directamente a la unión música-texto, otros comentan que “En general, la obra se puede comprender leyendo el texto”, “En algunos momentos, es difícil identificar la música con un fragmento concreto del texto, aunque la situación general sí es fácil de identificar” y “Más o menos lo he entendido bien, pero no he conseguido identificar totalmente cada parte musical con cada estrofa del poema”.

Como solución a estos posibles momentos de difícil comprensión, el alumnado coincide en acudir al poema de Victor Hugo con el fin de averiguar las relaciones de sus versos con las armonías y frases musicales de Liszt. Dos de las respuestas ejemplifican ciertos casos concretos músico-literarios: “Escuchar las notas de los metales que sobresalen, dando a la obra un toque brillante que caracteriza la posterior victoria de Mazeppa” y “Relacionar el ritmo acelerado de la música con los huracanes del poema”.

La tercera sección, dedicada a la interpretación y las relaciones intertextuales, se encuentra dividida en cinco cuestiones. En primer lugar, el grupo afirma que el poema de Victor Hugo ha ayudado a interpretar el poema sinfónico de Liszt, coincidiendo todo el alumnado en que el texto permite identificar la historia y significado musical de *Mazeppa*. Los ejemplos de respuesta escaneados muestran cómo dos alumnos han expresado concretamente esta situación: “Sí, porque al ponerle texto el significado de la música es mucho más claro y puede comprenderse mejor” y “Sí, porque al conocer la historia es más fácil relacionar lo que expresa la música con la situación del personaje y las descripciones del escenario” (figura IV.6.22).

La gran mayoría del grupo, representada por trece alumnos, no conocía al escritor Victor Hugo. Solo tres alumnos manifiestan saber su nombre como figura dentro de la historia de la literatura. Un único alumno señala haber leído otros poemas diferentes a los analizados durante las fases de la investigación. Por otra parte, el conjunto del grupo comenta haber aprendido a través de las actividades realizadas el estilo romántico de su obra, así como la capacidad de sus poemas para ser musicalizados en obras posteriores por ciertos compositores.

A ninguno de los alumnos le sorprende la recreación musicalizada de la obra del escritor francés. Al tratarse de un grupo que recibe una formación musical específica, diferente a la educación musical ofrecida en las enseñanzas obligatorias, el alumnado muestra un mayor conocimiento de las diferentes creaciones musicales y sus tipos, encontrando familiar once de ellos el recurso del texto en la composición de una obra. Seis alumnos indican que los versos de Victor Hugo presentan unas características que posibilitan esta musicalización. Por último, uno de ellos realiza un interesante

acercamiento interdisciplinar entre la literatura y las otras artes al comentar que “Es habitual representar la literatura con las distintas artes, como la música, la pintura o el cine”.

La octava cuestión, relacionada con la anterior, descubre que para quince de los alumnos no es nueva o desconocida la relación literatura-música en la composición, como se había intuido en la séptima pregunta. Además, afirman que el motivo de la utilización de los textos en la música permite al creador el seguimiento de un esquema, al mismo tiempo que favorece el proceso de comprensión de la música por el público conocedor de esos textos.

Con respecto a la realización de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales, trece alumnos apuntan lo interesante de la propuesta. Solo dos señalan que dependería de la obra objeto de análisis y tres responden negativamente, haciendo hincapié en su dificultad para la comprensión de este tipo de piezas intertextuales.

En la cuarta sección, compuesta por siete cuestiones sobre las actividades, se observan las preferencias, las implicaciones, las aportaciones y la opinión acerca de la utilidad de las tareas llevadas a cabo del grupo. La audición de las obras, así como la lectura de los textos vinculados, son las actividades que el alumnado, una vez finalizada la fase de intervención, más recuerda. Una de las respuestas expresa con detalle ciertos aspectos musicales relacionados con el carácter y las emociones de la obra: “Los cambios que realizaba la música pasando de la heroicidad a la tristeza en un pequeño período de tiempo y sobre todo el tema principal del poema sinfónico” (figura IV.6.23).

La actividad final de composición de una pequeña pieza programática según un texto elegido por el propio alumno es la tarea que más ha gustado a seis de ellos. La escucha del poema sinfónico, atendiendo a su diferente instrumentación y secciones, y el análisis del texto de Victor Hugo, principales actividades de la investigación en este grupo, también se encuentran entre lo que más ha atraído e interesado a los alumnos. Se debe destacar uno de los comentarios reflejados en los cuestionarios, que pone de manifiesto el tipo de audición no reflexiva o racionalizada que se ha venido

desarrollando en las Enseñanzas Profesionales de Música: “La escucha del poema sinfónico de Mazeppa porque era de las primera veces que escuchaba música pensando cómo era, analizándola” (figura IV.6.24). Resulta sorprendente que un alumno que, en teoría, lleva nueve años de estudios específicos de música (cuatro en las Enseñanzas Elementales y cinco en las Enseñanzas Profesionales) indique que es una de las primeras veces que debe escuchar pensando en la música, siendo consciente de ella en cuanto a su estructura y su expresión. La realidad es que el trabajo de audición propuesto en los conservatorios no suele detenerse en una escucha consciente, aspecto que ha de reformularse en los programas de las diferentes asignaturas que componen el currículo.

La audición del poema sinfónico y su análisis comparativo literario-musical, junto con la escucha de “La primavera” de *Las cuatro estaciones* de Vivaldi y la composición de la obra programática han sido los momentos en los que los alumnos más se han implicado. Por otra parte, la simple lectura del poema es la actividad en la que menos se han implicado, contestado así por siete de los alumnos. Dos de ellos responden que no ha habido ningún momento de menor implicación y el resto, nueve alumnos, directamente dejan en blanco la cuestión, siendo esto indicativo quizás de una total implicación por su parte.

Entre lo aportado a la clase por los alumnos, preguntado en las dos cuestiones siguientes, se destaca la opinión, la participación, las ganas de aprender, la motivación, el interés y la emoción de analizar la música en relación con la literatura. Finalmente, este tipo de actividades han servido, según el alumnado, para mejorar su formación artística, para comprender e interpretar mejor la música, “para conocer la capacidad de simbolización de la música, relacionada con un texto”, “para potenciar la unión entre el arte literario y el arte musical y la comprensión de ambos en el momento en que se unen”, “para aprender más cosas que no se suelen estudiar en el conservatorio” (figura IV.6.25).

C. FASE DE INTERPRETACIÓN

C.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario y la entrevista final para el profesor

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. Una vez que has llevado a cabo la investigación, ¿se entiende el interés de esta metodología de investigación-acción sobre las relaciones intertextuales literarias y musicales?						X
2. ¿Crees conveniente continuar con esta metodología en el desarrollo futuro de tus clases?					X	
3. ¿Ha tenido repercusiones positivas en la enseñanza de la música la investigación realizada?					X	
4. ¿Se ha involucrado, motivadoramente, el alumnado en el proyecto?						X
5. ¿Consideras que este análisis comparativo con la literatura favorece el gusto por la audición musical?						X
6. ¿Crees que la metodología interdisciplinar fomenta la implicación del alumnado con la asignatura?					X	
7. Teniendo en cuenta el currículo, ¿crees que se podría articular un enfoque comparativo en la educación musical?						X
<p>8. Comenta, a continuación, todo aquello que necesites ampliar o explicar de las cuestiones formuladas anteriormente, así como los aspectos que quieras destacar de la metodología aplicada en esta investigación.</p> <p>“Los mismos contenidos explicados de una forma más tradicional quizás no se hubieran alcanzado con similares resultados”.</p>						

Tabla IV.6.4. Resultados del cuestionario final para el profesor

Análisis conjunto del cuestionario y la entrevista

El análisis del cuestionario se complementa y matiza con los datos aportados por el docente en la entrevista final. En la primera cuestión, el profesor señala con la máxima puntuación el interés de la metodología desarrollada en su aula. En este sentido, destaca que es necesario abordar el estudio completo de las obras, no descuidando otros elementos no musicales que pudieran influir en la comprensión e interpretación del significado musical. Por ello, afirma igualmente que siempre que pretenda el estudio de alguna obra mixta en la asignatura de Historia de la Música, recurrirá al análisis conjunto de los diferentes elementos configuradores de la obra musical, preparando y recopilando el material necesario para llevar a cabo con éxito una nueva experiencia interdisciplinar.

El desarrollo del modelo didáctico ha tenido repercusiones positivas en la enseñanza de la asignatura, indicado por el profesor con la puntuación cuatro, ya que sus alumnos han alcanzado satisfactoriamente los objetivos planteados para esas sesiones a través de la metodología interdisciplinar.

La motivación del alumnado ha sido excepcional, según la perspectiva docente, siendo valorada con cinco. Los alumnos mostraron en todo momento una actitud participativa en la realización de las tareas, despertándose en ellos un interés creciente por el descubrimiento de los acontecimientos literarios en el transcurso de la escucha del poema sinfónico de Liszt.

La afición por la audición musical es desarrollada también mediante la aplicación del modelo interdisciplinar. El profesor opina que la asimilación y comprensión de las obras, obtenida tras el análisis conjunto literario-musical, favorece la disposición auditiva de los alumnos hacia otro tipo de piezas que contemplen, de forma similar, elementos compositivos de artes diversas.

La actitud implicada de los alumnos pudo comprobarse a lo largo de toda la investigación. No obstante, el profesor comenta que la actividad en la que más se

implicó el grupo fue la correspondiente a la creación de una obra programática. Sin duda, la adopción de la función de compositor a partir de un texto literario, siguiendo el ejemplo de Liszt, y su posterior interpretación en concierto, cerró de forma grandiosa la intervención en este grupo.

Un enfoque comparativo de este tipo podría contemplarse en la educación musical, pues el docente ha comprobado que la perspectiva integradora del modelo didáctico ha favorecido la consecución de los objetivos de su materia de forma significativa y motivadora. Por último, el profesor incide en lo innovador del modelo didáctico a partir de la siguiente reflexión: “Los mismos contenidos explicados de una forma más tradicional quizás no se hubieran alcanzado con similares resultados”.

C.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final para el alumnado

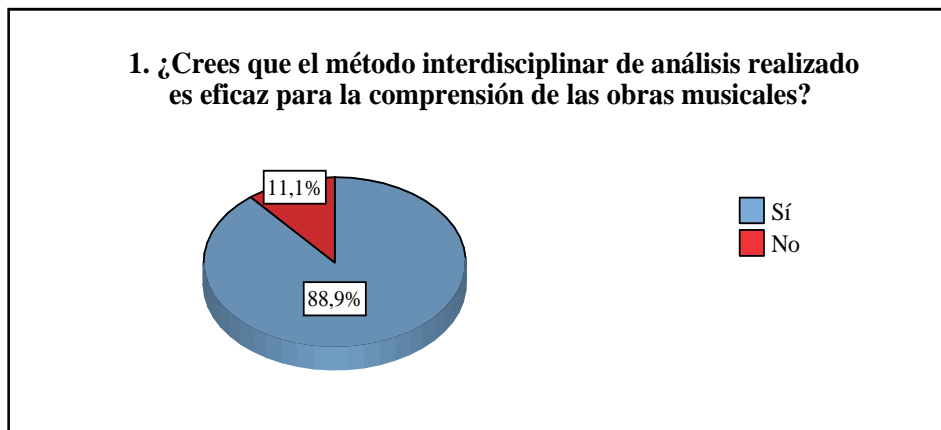


Figura IV.6.26. Porcentajes de los resultados de la pregunta n°1 del cuestionario final para el profesor

¿Por qué?

“Sí”

- Porque resulta atractivo, por lo que ponemos más atención (7).
- Porque te implicas más (2).

- Recordemos que la música es expresión, es un lenguaje.
- Porque eres tú mismo el que analizas en profundidad la obra, no dándotelo todo hecho.
- Si lo damos en clase, será efectivo.

Cinco alumnos no contestan.

“No”

Los dos alumnos que señalan la opción negativa no contestan al porqué.

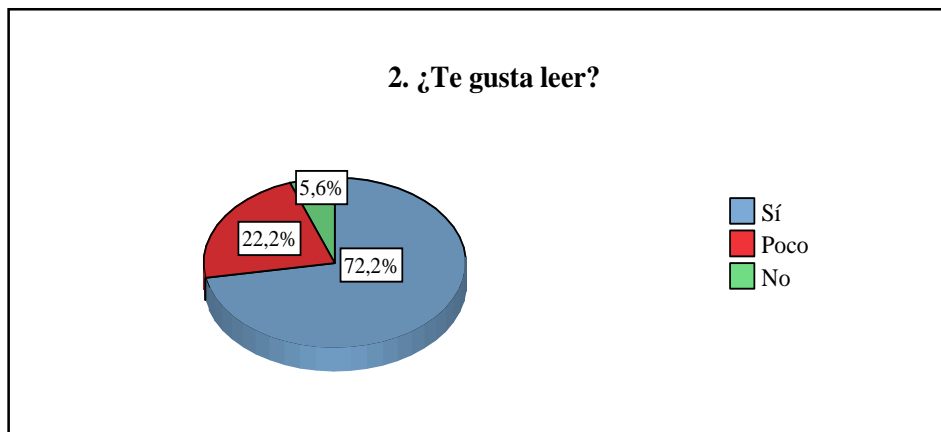


Figura IV.6.27. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº2 del cuestionario final para el profesor

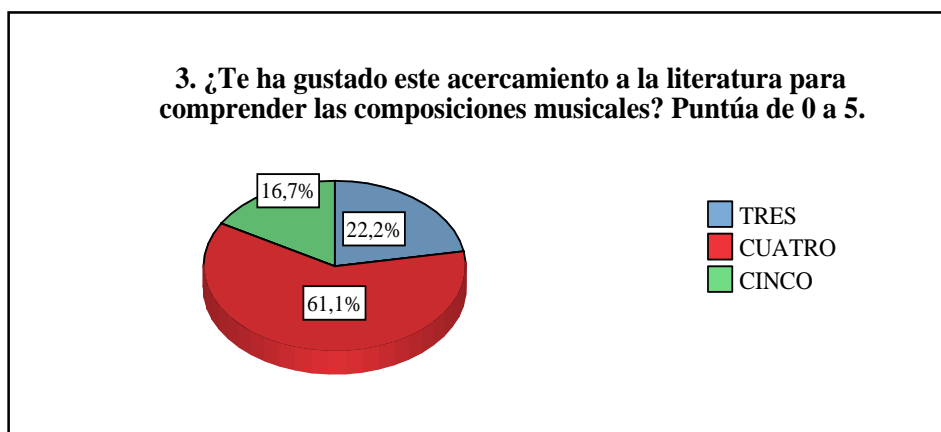


Figura IV.6.28. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº3 del cuestionario final para el profesor

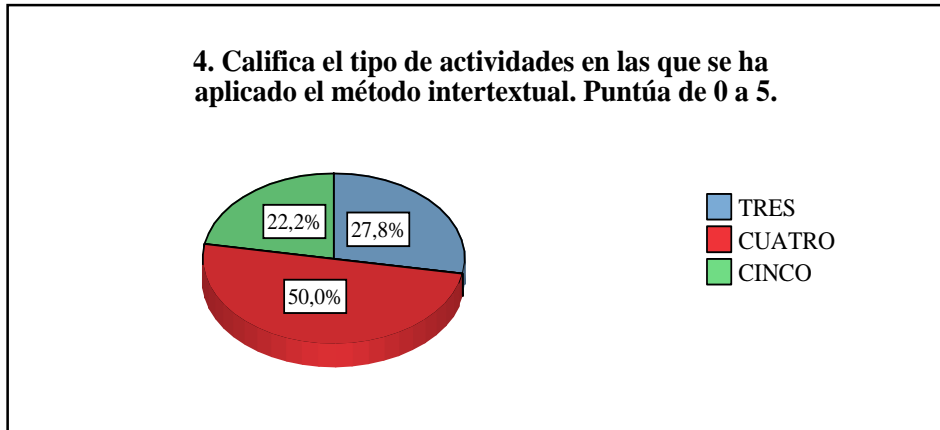


Figura IV.6.29. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº4 del cuestionario final para el profesor

5. Comenta los aspectos positivos y negativos del método intertextual presentado, indicando propuestas de mejora en los casos que consideres necesario.

Aspectos positivos

- Hemos aprendido a relacionar un texto con la música que se ha basado en él. Además, hemos encontrado las similitudes entre ambos y así hemos podido entender el sentido completo de la obra (7).
 - La aportación de ‘literatura musical’ que supone.
 - Motiva el gusto por la música y su comprensión (4).
 - La cantidad de actividades prácticas, donde podemos opinar y participar.
 - Los aspectos positivos son muchos, ya que no hay mejor aprendizaje que el que consiste en ir descubriendo uno mismo el sentido de las obras.
- Cuatro alumnos no señalan aspectos positivos.

Aspectos negativos

- Se me hizo un poco aburrido el escuchar varias veces la obra para encontrar las semejanzas con el texto.
 - Ninguno (3).
- Catorce alumnos no señalan aspectos negativos.

Propuestas de mejora

- Que haya más actividades prácticas (3).
- Quince alumnos no señalan propuestas de mejora.

6. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

- Para poder comprender mejor lo que expresa el texto musical (4).
- Para educar el oído (4).
- Para mejorar nuestra interpretación (5).
- Para escuchar la versión o interpretación que se ha hecho de una obra (1).
- Porque nos enriquece culturalmente (4).

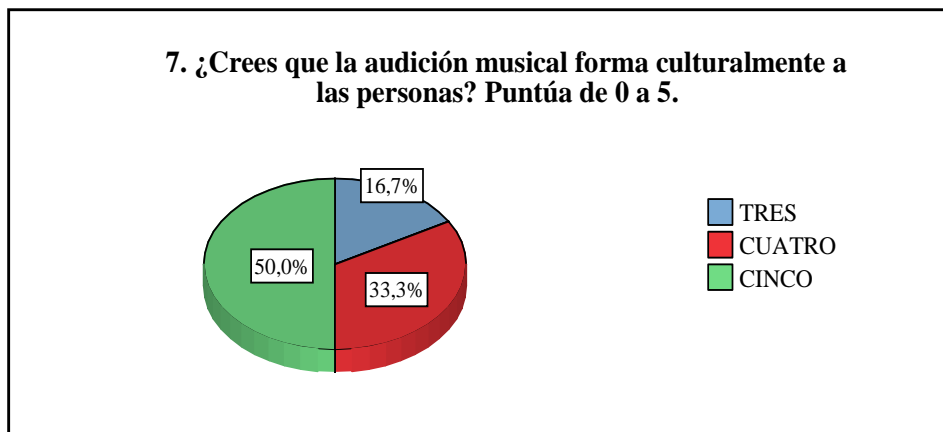


Figura IV.6.30. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº7 del cuestionario final para el profesor

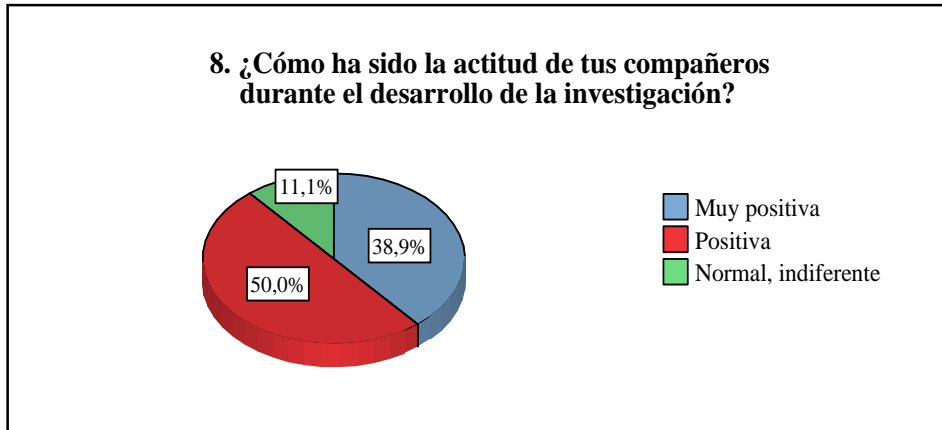


Figura IV.6.31. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº8 del cuestionario final para el profesor

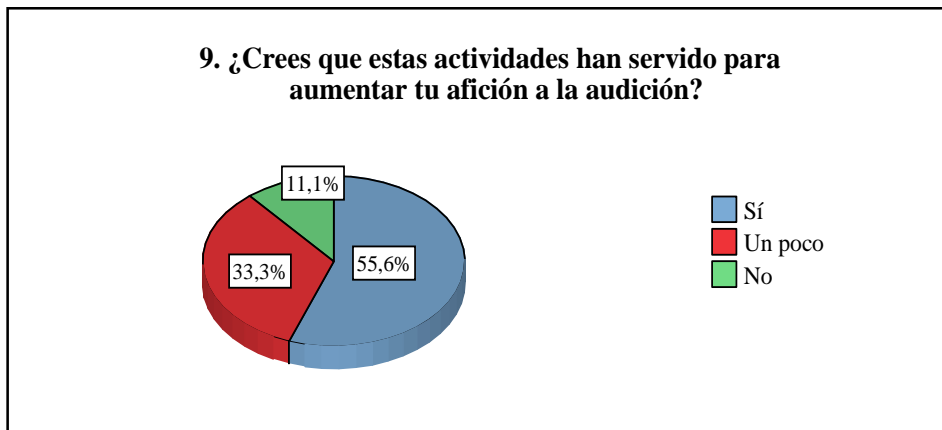


Figura IV.6.32. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº9 del cuestionario final para el profesor

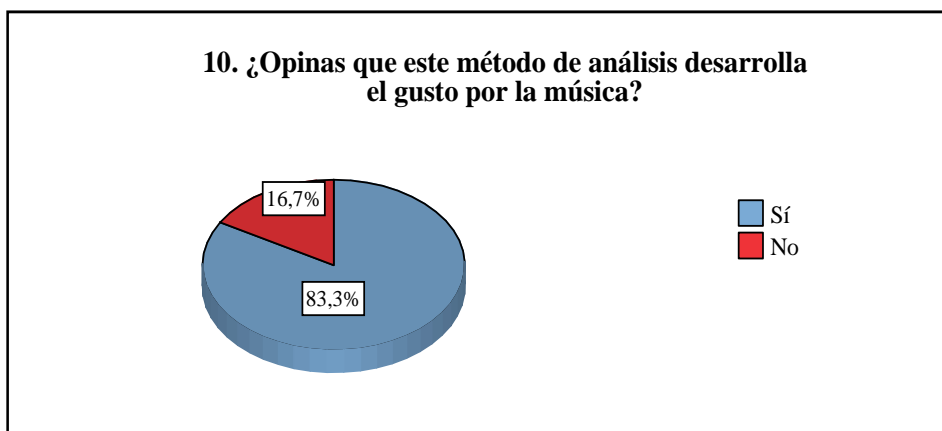


Figura IV.6.33. Porcentajes de los resultados de la pregunta nº10 del cuestionario final para el profesor

¿Por qué?

“Sí”

- Porque descubres de nuevo la música.
- Porque es entretenido y te hace ver el estudio de la música de manera diferente (4).
- Porque nos permite ver que la música no es algo tan extraño, sino que quiere comunicar algo (5).
- Porque si llegas a comprenderla, es más fácil apreciarla (3).
- Porque este método te ‘obliga’ a prestar más atención y, por tanto, a comprender mejor e interiorizar más la música.
- Porque, lógicamente, escuchar a los grandes compositores de la música desarrolla el gusto por esta.

“No”

- Porque a quien no le gusta la música no mostrará interés por él y por ello, no le influirá (1).

Dos alumnos no contestan.

Análisis del cuestionario

Un 88,9% del alumnado opina que el método interdisciplinar de análisis llevado a cabo es eficaz para la comprensión de las obras musicales (figura IV.6.26). Este porcentaje supone que dieciséis de los dieciocho alumnos consideran la validez y el empuje del modelo literario-musical que se investiga en esta tesis doctoral. Tan solo dos alumnos no confían en los resultados de dicho método intertextual. El atractivo de las clases en las que este se aplica es el motivo principal que aducen los alumnos para demostrar su interés por los contenidos explicados, así como la eficaz comprensión de los mismos.

El gusto por la lectura es confirmado positivamente por un 72,2% de los alumnos, seguido de un 22,2% que señala “Poco” y de un 5,6% que marca “No” (figura IV.6.27). Esta pregunta, ya realizada en el cuestionario inicial, fue respondida allí de forma similar, advirtiéndose tan solo el cambio de un alumno de “Poco” a “Sí”, incrementándose aquí el porcentaje de la primera opción. Ya se comentó que un tipo de alumnado como este, que se forma musicalmente en un centro educativo especializado no obligatorio, se esfuerza también por su formación básica y cultural en general, siendo la lectura una fuente de cultura y de enriquecimiento personal.

En las preguntas tercera y cuarta sobre el acercamiento a la literatura para comprender las obras musicales y sobre las actividades intertextuales realizadas, respectivamente, se advierte la alta valoración adjudicada por los alumnos. Tanto en una como en otra cuestión, las puntuaciones parten de la cifra tres, no calificando ningún alumno con uno o dos. En ambos casos, los porcentajes más altos vienen representados por cuatro con un 61,1% y un 50% (figura IV.6.28 y figura IV.6.29).

Entre los aspectos positivos del método intertextual que se comentan, siete de los alumnos coinciden en la siguiente reflexión: “Hemos aprendido a relacionar un texto con la música que se ha basado en él. Además, hemos encontrado las similitudes entre ambos y así hemos podido entender el sentido completo de la obra”. Catorce alumnos no indican aspectos negativos; de igual forma, quince alumnos tampoco expresan propuestas de mejora. Esta ausencia de comentarios lleva a afirmar que la mayor parte del alumnado no encuentra sugerencias al respecto que deba formular, estando conforme con la organización y estructura del método.

Las siguientes dos preguntas ya fueron realizadas en el cuestionario inicial. La audición de obras musicales es importante, según las opiniones de los alumnos, “Para poder comprender mejor lo que expresa el texto musical”, “Para educar el oído”, “Para mejorar nuestra interpretación”, “Para escuchar la versión o interpretación que se ha hecho de una obra” y “Porque nos enriquece culturalmente”. Igualmente, la audición musical forma culturalmente a las personas, siendo puntuada con cinco esta cuestión por un 50% del alumnado, con cuatro por un 33,3% y con tres por un 16,7% (figura

IV.6.30). Con respecto al cuestionario inicial, aumenta el sector del valor cinco, pues la frecuencia de un alumno cambia de la opción de cuatro a cinco en este cuestionario final.

La actitud de la clase durante el desarrollo de la investigación ha sido positiva, tal y como manifiesta un 50% de los alumnos. Un 38,9% señala muy positiva y un 11,1%, normal. Nadie opina que la actitud haya sido negativa, no reflejándose, por tanto, esta opción en la figura IV.6.31.

Las dos últimas cuestiones, realmente importantes para los objetivos de la investigación, confirman la validez del modelo didáctico interdisciplinar. El 55,6% de los alumnos indica que las actividades realizadas en la fase de intervención han servido para aumentar su afición a la audición (figura IV.6.32). Finalmente, el 88,3%, representado por quince alumnos, considera que este método de análisis desarrolla el gusto por la música (figura IV.6.33), “Porque descubres de nuevo la música”, “Porque es entretenido y te hace ver el estudio de la música de manera diferente”, “Porque nos permite ver que la música no es algo tan extraño, sino que quiere comunicar algo”, “Porque si llegas a comprenderla, es más fácil apreciarla”, “Porque este método te ‘obliga’ a prestar más atención y, por tanto, a comprender mejor e interiorizar más la música, “Porque, lógicamente, escuchar a los grandes compositores de la música desarrolla el gusto por esta”.

Para terminar, se comenta, a continuación, una de las respuestas: “Porque descubres de nuevo la música”. Son significativas las palabras utilizadas por el alumno en esta reflexión, ya que el verbo “descubrir” referido a “la música” y el complemento circunstancial de tiempo “de nuevo” aportan una visión realmente interesante para la investigación que aquí se realiza. “De nuevo” implica que ya se descubrió la música en algún momento y que ahora, a partir de este método de análisis, en el que ha intervenido la literatura como elemento intertextual configurador de la obra musical, se ha vuelto a generar un conocimiento de la música más profundo, más completo, abarcando otras perspectivas.

C.3. Análisis interpretativo de los resultados de la investigación en función de los objetivos y la hipótesis

Tras haber realizado la intervención en el aula y haber analizado los resultados en función de cada uno de los instrumentos metodológicos utilizados, es el momento de reflexionar si los objetivos se han cumplido, ofreciendo una respuesta al problema de la investigación inicialmente planteado. Para ello, en primer lugar, se analizan los objetivos específicos, apoyados por los aspectos más relevantes obtenidos en los resultados.

- 1. Aplicar estrategias que desarrollen y potencien la afición a la audición de obras musicales clásicas, por su incidencia y directa contribución en la adquisición del conjunto de habilidades requeridas para una completa y significativa formación del alumnado.*

En el grupo fueron desarrolladas una serie de estrategias intertextuales dirigidas a una completa y efectiva interpretación de las obras musicales estudiadas. Habitualmente, el análisis en el aula de las composiciones está basado únicamente en los aspectos musicales de la misma, sin tener en cuenta otros elementos que pudieran aportar una significativa información para su total comprensión. En el caso del poema sinfónico *Mazeppa* de Franz Liszt, objeto principal de estudio con estos alumnos, resultó fundamental no solo la audición y análisis musical de las diversas secciones constituyentes, sino también la lectura atenta de los versos de Victor Hugo que inspiraron al compositor. Las descripciones y figuras literarias de Hugo sirvieron de programa al poema sinfónico creado por Liszt, por lo que el conocimiento de estas por parte de los alumnos guió todo el proceso receptivo de la composición.

No solo el poema sinfónico de Liszt motivó un tratamiento intertextual de análisis, ya que “La primavera” de Vivaldi, una serie de obras de inspiración literaria de Liszt y cuatro *lieder* con letra de Victor Hugo contribuyeron, entre otras piezas, al desarrollo interdisciplinar de las sesiones en el aula.

Estas estrategias intertextuales literario-musicales, que apoyaban la interpretación del mensaje contenido en las composiciones, fueron dirigidas hacia una implicada y positiva respuesta del alumnado, favoreciendo la afición a la audición de obras musicales clásicas con estas características mixtas, como se plantea en el objetivo.

La consecución del objetivo también se observa en las últimas respuestas del cuestionario final realizado por el alumnado, en el cual este evalúa el modelo de innovación didáctica aplicado en la asignatura de Historia de la Música. En este sentido, la novena cuestión (“¿Crees que estas actividades han servido para aumentar tu afición a la audición?”) fue contestada de manera afirmativa por el 55,6%; el 33,3% indicó “Un poco” y solo el 11,1% respondió negativamente.

Por otra parte, la décima pregunta acerca de un posible gusto por la música desarrollado a partir de este método (“¿Opinas que este método de análisis desarrolla el gusto por la música?”) obtuvo un alto porcentaje de respuestas satisfactorias, correspondientes al 83,3% de los alumnos. Las razones aportadas fueron las siguientes: “Porque descubres de nuevo la música”, “Porque es entretenido y te hace ver el estudio de la música de manera diferente”, “Porque nos permite ver que la música no es algo tan extraño, sino que quiere comunicar algo”, “Porque si llegas a comprenderla, es más fácil apreciarla”, “Porque este método te ‘obliga’ a prestar más atención y, por tanto, a comprender mejor e interiorizar más la música”, “Porque, lógicamente, escuchar a los grandes compositores de la música desarrolla el gusto por esta”.

Por último, la perspectiva del docente reafirma las anteriores conclusiones, pues puntuó con el máximo valor la quinta pregunta de su cuestionario final (“¿Consideras que este análisis comparativo con la literatura favorece el gusto por la audición musical?”). Al mismo tiempo, en las entrevistas realizadas a lo largo del desarrollo de la intervención sobre la función y utilidad de las actividades literario-musicales, el profesor puso de manifiesto la

implicación que estaba siendo conseguida en el aula, aspecto que repercutiría en su afición auditiva.

2. *Contribuir al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias de estudio que integran los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música.*

Puesto que el principal enfoque pretendido en el modelo didáctico aplicado fue el tratamiento intertextual de las obras literarias y musicales, en todo momento se contribuyó al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias enmarcadas en los currículos de las Enseñanzas Artísticas de Música y el Bachillerato, cursado simultáneamente por la mayoría del alumnado. El análisis literario de ciertos poemas en la asignatura de Historia de la Música abrió las puertas hacia un trasvase de contenidos que favoreció el intercambio interdisciplinar, dando cabida a elementos del currículo literario en la educación musical.

3. *Diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza, que permita alcanzar los conocimientos musicales a partir de los intereses del alumnado.*

En la fase de exploración, fue diseñado un cuestionario inicial para el alumnado que incluía, entre otras, una serie de preguntas para conocer los intereses musicales del grupo: “¿Cuál es el tipo de música que prefieres?” (segunda cuestión), “¿Cuál es tu compositor, intérprete o grupo favorito?” (tercera cuestión), “Ordena según tu preferencia los siguientes estilos asignándole un número” (octava cuestión), “¿Qué tipo de agrupación prefieres escuchar?” (novena cuestión), “¿Cómo debe ser la música para que atraiga tu interés y decidas escuchar frecuentemente ese tipo de música?” (decimoséptima cuestión).

No obstante, además de las respuestas ofrecidas, la información procurada por el profesor en las entrevistas, reforzó la idea de que el tipo de música clásica que interesaba a los alumnos era la propia de los estilos y formas sencillas de comprender, más acordes con las características puras y equilibradas del Clasicismo y las características expresivas del Romanticismo. En este sentido, se escogió el estudio de la música descriptiva a partir de un poema sinfónico del compositor romántico Franz Liszt.

El mencionado cuestionario inicial también interrogaba al alumno acerca de su disposición hacia la inclusión de tareas literario-musicales en la pregunta dieciséis (“¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?”). El 44,4% del grupo señaló que “la literatura daría lugar a clases diferentes” y el 11,1%, “la literatura haría más interesantes las clases”. Por otra parte, el 38,9% contestó que le resultaba indiferente y el 5,6% manifestó su rechazo a la literatura. Tras estos porcentajes, se observó en un primer momento que el modelo didáctico interdisciplinar sería bien acogido por más de la mitad del alumnado, asegurando un comienzo positivo de la investigación.

Tras la aplicación del modelo didáctico en el aula, se preguntó más directamente a los alumnos por la motivación y el interés alcanzado a lo largo del desarrollo de las sesiones en los cuestionarios intertextual y final. En la novena pregunta del cuestionario intertextual, trece de los alumnos afirmaron que les gustaba realizar este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales. Las preguntas tercera y cuarta del cuestionario final (“¿Te ha gustado este acercamiento a la literatura para comprender las composiciones musicales?” y “Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual”) fueron puntuadas mayoritariamente con el valor cuatro, lo que confirmó las expectativas iniciales de la fase de exploración.

El cumplimiento de este tercer objetivo específico no solo se comprueba desde la perspectiva de los principales participantes, el alumnado, sino que también el profesor en las preguntas cuarta y sexta de su cuestionario final (“¿Se

ha involucrado, motivadoramente, el alumnado en el proyecto?” y “¿Crees que la metodología interdisciplinar fomenta la implicación del alumnado con la asignatura?”) respondió satisfactoriamente con cinco y cuatro, respectivamente. Además, el profesor apuntó en la entrevista final que una de las actividades en la que más se implicó el alumnado, mostrando su interés por desempeñar la tarea creadora de compositor, fue la elaboración de la pieza programática inspirándose en una obra literaria, al final de la fase de intervención.

4. *Desarrollar en el alumnado la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión, el literario y el musical, descubriendo el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí.*

4.1.b. *Activar la competencia literaria del alumnado para el análisis e interpretación de la obra musical, elaborada a partir de un referente literario.*

La lectura de los poemas de Victor Hugo, que fueron la base del poema sinfónico *Mazeppa* y de otros *lieder* de Liszt y Fauré, así como la lectura del soneto que acompaña “La primavera” de Vivaldi activaron la competencia literaria del alumno en el aula de Historia de la Música. El profesor supo conciliar en su enseñanza los elementos musicales con los literarios para el estudio de diferentes composiciones intertextuales.

4.2.b. *Fomentar estrategias de creación musical a partir de experiencias literarias.*

La tarea de composición llevada a cabo con este grupo obtuvo unos magníficos resultados, tanto desde el punto de vista de la originalidad como desde el punto de vista de la coherencia estructural y calidad en el empleo de los diferentes elementos utilizados. El alumnado se inspiró en una obra literaria para la creación de una pieza programática imitando el proceso compositivo del

poema sinfónico de Liszt estudiado. Posteriormente, las obras se dieron a conocer en un concierto celebrado en el Aula de Cultura de Cajamurcia.

En cuanto al planteamiento general del cuarto objetivo, dirigido a la comprensión de los fenómenos intertextuales de las obras, se acaba de comprobar su consecución en la doble vertiente articulada en análisis y composición. Además, las respuestas del cuestionario intertextual descubrieron que el alumnado encontró útil el procedimiento interdisciplinar para resolver las posibles circunstancias de dificultad en la interpretación del sentido. En este sentido, en la quinta cuestión se leen algunos comentarios como los siguientes: “Averiguar las relaciones musicales con las estrofas del poema”, “Mirar la estructura de la obra literaria y compararla con la musical”, “Escuchar las notas de los metales que sobresalen, dando a la obra un toque brillante que caracteriza la posterior victoria de Mazeppa”, “Relacionar el ritmo acelerado de la música con los huracanes del poema”.

En la quinta cuestión (“¿Crees que la lectura del poema ‘Mazeppa’ de Victor Hugo te ha ayudado a interpretar el poema sinfónico de Liszt?”) se reafirmó esta idea: “Sí, porque da un significado a la música”, “Sí, porque Liszt ha querido expresar lo que el texto decía”, “Sí, porque ayuda a identificar la música con la historia de Mazeppa”, “Sí, porque al ponerle texto el significado de la música es mucho más claro y puede comprenderse mejor” y “Sí, porque al conocer la historia es más fácil relacionar lo que expresa la música con la situación del personaje y las descripciones del escenario”.

Con respecto al cuestionario final, la primera pregunta (“¿Crees que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión de las obras musicales?”) no dejó ninguna duda acerca de la comprensión de las obras lograda con este modelo, según el alumnado, pues el 88,9% respondió de forma afirmativa. Los motivos que ofrecieron fueron variados: “Porque resulta atractivo, por lo que ponemos más atención”, “Porque te implicas más”,

“Recordemos que la música es expresión, es un lenguaje”, “Porque eres tú mismo el que analizas en profundidad la obra, no dándotelo todo hecho”.

Finalmente, el profesor aseguró que el modelo didáctico había tenido repercusiones positivas en la enseñanza de la música, respondiendo con cuatro la tercera cuestión de su cuestionario final. Según ha podido observar el docente en las sesiones de la fase de intervención, el grupo alcanzó los contenidos puramente musicales, objeto de su materia, de forma satisfactoria, lo que demuestra la validez del método interdisciplinar y permite su utilización futura para el estudio de otro tipo de contenidos. Por tanto, el objetivo es conseguido según los resultados obtenidos.

5. *Estimular en el alumnado el aprecio, la valoración y el reconocimiento hacia las obras que contemplan la doble vertiente literario-musical, como productos culturales de la sociedad.*

Las obras literario-musicales no solo fueron trabajadas desde aspectos meramente analíticos e interpretativos, sino que también el reconocimiento del lugar que ocupan en la historia de la música como productos culturales fue introducido en clase y conversado con los alumnos en las sesiones de la investigación. Se estimuló, pues, el aprecio y valoración del género literario-musical, cumpliéndose este último objetivo específico.

Una vez examinados cada uno de los objetivos específicos según los resultados obtenidos, se comprueba que el objetivo general se cumple: *Elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios*. El modelo didáctico ha resultado válido para resolver el problema que la investigación planteaba al inicio acerca de la desmotivación auditiva, ofreciendo además la comparación intertextual una serie de estrategias significativas para la comprensión de las obras estudiadas.

La hipótesis de investigación, articulada en cuatro supuestos, también es confirmada en su conjunto a partir de las conclusiones extraídas de los diferentes objetivos. La hipótesis se formulaba de la siguiente manera:

La aplicación en el ámbito de la enseñanza de la Música de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales literarios

- a. permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula, alejadas de las propuestas tradicionales teóricas y conceptuales, que conducen a la motivación en el aprendizaje musical del alumnado.*
- b. fomenta el interés por la audición musical del alumnado, a partir de las conexiones literarias implicadas en el proceso musical.*
- c. contribuye significativamente en la interpretación del sentido de la obra musical, una vez conocido, analizado y estudiado el hipotexto o re-creación posterior vinculada.*
- d. proporciona un campo de inspiración, así como el conocimiento acerca de la estructura interna de las creaciones, resultado de la equiparación de diferentes lenguajes artísticos, que supone un punto de partida para la producción creativa de composiciones musicales por parte del alumnado.*

En cuanto a los supuestos ‘a’ y ‘b’, se comprueba su validez tras el análisis del tercer y primer objetivo, respectivamente. Por otra parte, los apartados ‘c’ y ‘d’ se confirman con los resultados expuestos en el cuarto objetivo, relacionando ‘c’ con el subapartado ‘4.1.b’ y ‘d’ con el subapartado ‘4.2.b’. Finalmente, las conclusiones derivadas del análisis de los objetivos segundo y quinto, implicados en la puesta en práctica y efectividad del modelo de innovación didáctica, favorecen la validación de la hipótesis anteriormente formulada.

V

CONCLUSIONES

Yo sé un himno gigante y extraño
que anuncia en la noche del alma una aurora,
y estas páginas son de ese himno
cadencias que el aire dilata en la sombras.

Yo quisiera escribirle, del hombre
domando el rebelde mezquino idioma,
con palabras que fuesen a un tiempo
suspiros y risas, colores y notas.

Pero en vano es luchar; que no hay cifra
capaz de encerrarle, y apenas ¡oh hermosa!
si teniendo en mis manos las tuyas
pudiera al oído cantártelo a solas.

(G.A. Bécquer, *Rimas*)

*La música comienza
donde finaliza el poder de las palabras.*

Richard Wagner

Una vez llevada a cabo la investigación en las diferentes enseñanzas, etapas y niveles educativos, en las materias de Lengua castellana y literatura, Música, Piano e Historia de la Música, y analizados los resultados de cada uno de los seis grupos, es preciso interpretar a través de un proceso reflexivo y crítico los efectos pedagógicos que el modelo interdisciplinar literario-musical aplicado presenta. De esta manera, se pretende dar respuesta, desde un enfoque global (frente a la visión parcial ofrecida en el bloque IV), al problema planteado al inicio de la investigación, a partir de las conclusiones obtenidas en torno al objetivo general que vertebra el desarrollo metodológico de la tesis doctoral: *Elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios, de aplicación tanto en el ámbito de la enseñanza de la Literatura como de la Música, a partir de la intervención llevada a cabo en grupos de niveles, etapas, materias y centros educativos diferentes.*

En primer lugar, la relación comprobada a lo largo del marco teórico entre la literatura y la música ha permitido la elaboración de un modelo didáctico interdisciplinar de inspiración intertextual, que resultara válido para su aplicación en las materias con contenidos tanto literarios como musicales. Por ello, se analizaron en un primer momento las similitudes y diferencias entre los dos lenguajes, explicándose el tipo de expresión, significado y sentido que cada uno de ellos podía ofrecer en su representación como obra literaria o musical. Seguidamente, un recorrido por diferentes estudios surgidos en el ámbito de la Literatura comparada, así como una conceptualización del fenómeno de la intertextualidad ofrecieron la clave para la

construcción de la fundamentación teórica del modelo. Igualmente, el concepto del “intertexto lector” de Mendoza (2001) contribuyó al diseño de las estrategias del proceso de recepción, enfocando la metodología hacia una significativa comprensión literaria. Algunas obras mixtas literario-musicales fueron analizadas y comentadas, para ejemplificar el tipo de piezas que podían ser objeto de desarrollo en el aula. Por último, una revisión de las investigaciones realizadas acerca del tratamiento didáctico de la interdisciplinariedad terminaron de definir el carácter y los objetivos del modelo didáctico elaborado finalmente.

A continuación, pasando al marco empírico, describimos la composición de los diferentes grupos de alumnos analizados, con el fin de realizar una valoración global de los **participantes** en la investigación. En cuanto a las características particulares de los seis grupos, se señalan las diferencias advertidas en la fase de exploración e iniciación a la investigación, relativas principalmente al nivel e interés educativo del alumnado. Tanto los cuestionarios como las entrevistas iniciales contextualizaron este variado panorama que, por otra parte, interesaba a la propia investigación. Se destaca, pues, que la elección de los grupos fue realizada con esta intención, de forma que el alumnado evaluado no solo estuviera diferenciado por su pertenencia a grupos de niveles, materias, etapas y enseñanzas diferentes, sino que también representara actitudes diversas frente a sus preocupaciones profesionales, formativas e intelectuales.

Así, los grupos A y B de la Educación Secundaria Obligatoria estaban constituidos por alumnos, en general, con un nivel medio. El grupo C de Bachillerato se componía de un alumnado adscrito a la modalidad del Bachillerato de Investigación, caracterizado por unas inquietudes intelectuales y un buen nivel académico. El grupo D de Bachillerato, por el contrario, reunía alumnos con un alto índice de suspensos y con una desgana generalizada frente a los estudios. Los grupos E y F de las Enseñanzas Artísticas de Música, pese a contar con algún estudiante con dificultades técnicas en su instrumento principal, como se comentó en el caso del grupo E, presentaban un conjunto bien diferente al de los cuatro grupos anteriores, pues el interés por la música había conducido a estos grupos a estudiar una enseñanza musical específica.

Los alumnos no han sido los únicos sujetos investigados del contexto educativo, ya que ha sido necesario analizar y evaluar al profesorado de cada uno de los grupos como agentes participantes igualmente en la acción educativa estudiada. En este sentido, se ha de resaltar la importancia de la figura del profesor en la transmisión de los contenidos y en la explicación de las actividades que integran el modelo didáctico interdisciplinar, pues en una investigación-acción, como la presentada, la manera de llevar a cabo la intervención con los alumnos en el aula es un factor que determina los resultados obtenidos.

La motivación, de especial relevancia en la investigación y pretendida en uno de los objetivos, como se verá, no solo ha dependido del tipo de actividades planteadas, sino también del enfoque con el que el profesorado ha sabido aplicar las estrategias intertextuales literario-musicales. Por ello, resulta interesante remarcar aquí que los procesos motivacionales en el alumnado, como han puesto de manifiesto Bernal y Cárdenas, vienen influenciados por la competencia emocional del profesor:

la buena *praxis* educadora no se encuentra únicamente relacionada con el dominio de los recursos necesarios para el desempeño de la labor didáctica y organizativa, sino con las competencias emocionales que despliega el docente en su desempeño profesional haciendo percibir al alumnado que se tienen en cuenta sus preocupaciones, sueños e ilusiones. Todo ello origina un peculiar acercamiento hacia el profesor y su asignatura, favoreciendo, en gran medida, la motivación educativa (2009, pp. 219-220).

Se desprende de las entrevistas y los cuestionarios dirigidos al profesorado que el modelo interdisciplinar de innovación didáctica fue acogido positivamente en el proceso de enseñanza. El desarrollo de los hábitos lectores y auditivos, fundamentales en la educación literaria y musical, pese a ser un aspecto central en la práctica docente habitual de estos profesores, por constituir una de sus principales preocupaciones, como todos ellos comentan, seguía siendo un terreno frágil, con resultados poco alentadores, desde el que toda opción innovadora era bienvenida.

Con respecto a un enfoque interdisciplinar, la mayoría de ellos ya habían aplicado, en diferentes ocasiones, estrategias que conectaban la literatura con la música o la música con la literatura, con el fin de explicar su disciplina principal. Sin embargo,

la perspectiva de estudio seguida no había sido tan metódica y completa como la que iban a llevar a cabo en esta investigación, sino en forma de actividades aisladas e inconexas entre sí. La afición a la música de las profesoras de Lengua castellana y literatura e, incluso, la formación musical específica de una de ellas ayudó en gran medida al desarrollo de esta investigación. Igualmente, el profesorado de la enseñanza musical, lector apasionado y cultivado en la materia literaria, asumió con una destacable competencia la vinculación con los poemas, cuentos y novelas de las composiciones musicales analizadas.

Seguidamente, tras haber presentado a los participantes de la investigación, el alumnado y profesorado, se examinan más detalladamente cada uno de los **objetivos específicos**, con el fin de dar cuenta del tratamiento que han recibido a lo largo de la investigación, comprobar en qué medida han contribuido a la consecución del objetivo general anteriormente mencionado y extraer las conclusiones generales más destacadas de la tesis doctoral.

- 1. Aplicar estrategias que desarrollen y potencien la afición a la lectura y la audición de obras musicales clásicas, por su incidencia y directa contribución en la adquisición del conjunto de habilidades requeridas para una completa y significativa formación del alumnado.*

En las aulas de las enseñanzas literarias y musicales fueron objeto de desarrollo toda una serie de recursos que estimularon al alumnado hacia el placer lector y auditivo, respectivamente. La lectura fue potenciada a través de temas musicales actuales y clásicos, algunos de ellos conocidos por los grupos, que utilizaban en sus letras los versos de los poetas o que, tratándose de música instrumental, completaban y apoyaban el sentido literario.

En este sentido, en el grupo A, la lectura y análisis de los poemas “Baladilla de los tres ríos” de García Lorca, “Canción del pirata” de Espronceda, “Por una mirada, un mundo” de Bécquer, “No lloréis, ojuelos” de Lope de Vega y “Serranas de Cuenca” de Góngora se fomentó con la audición de las

recreaciones musicalizadas de los grupos Pata Negra y Tierra Santa y el compositor clásico Granados. También, fueron trabajados en este grupo los poemas “Mozart” de Cernuda y “Debussy” de García Lorca, cuyos versos vieron reforzada la imagen y características de los creadores musicales presentados, tras la audición de conocidas melodías clásicas e impresionistas de los mismos.

En el grupo C, se estudió la poesía de Miguel Hernández a partir de algunas de las numerosas versiones musicales que se han inspirado en los versos del poeta. Así, las composiciones intertextuales de los grupos e intérpretes actuales Reincidentes, Pata Negra, Mercedes Sosa, Enrique Morente, La Barbería del Sur, Pedro Faura, Nach y el compositor clásico Manuel Seco de Arpe fueron escuchadas y comentadas en la fase de intervención, extrayendo el alumnado de ellas toda aquella información relevante para la interpretación literaria de los poemas.

Por otra parte, la curiosidad por la audición musical se cultivó desde la lectura y comentario de poemas, cuentos o episodios literarios que explicaban las canciones actuales, las óperas, el ballet, los *lieder* y el poema sinfónico estudiados, ya que los músicos partieron de estas historias al componer su obra. Frecuentemente, la falta de interés por la audición de música clásica viene provocada por la incompreensión de su lenguaje y por la desvinculación del alumnado con los elementos musicales que la definen. Por ello, con el fin de salvar esta problemática situación, fueron desarrolladas una variedad de estrategias intertextuales literario-musicales dirigidas a una significativa comprensión de las obras y consecuente implicación y motivación del grupo en la audición atenta de estas.

La ópera para marionetas *El retablo de Maese Pedro* de Manuel de Falla, principal obra de análisis en el grupo B, fue totalmente asimilada por los alumnos a raíz de la lectura del capítulo de *El Quijote*, en el que se basó el compositor para construir su historia dramática. En el grupo D, se leyeron los cuentos de Hoffmann *La aventura de la noche de San Silvestre* y *El cascanueces*

y *el rey de los ratones*, que aportaron las claves interpretativas de la ópera *Los cuentos de Hoffmann* de Offenbach y el ballet *El Cascanueces* de Tchaikovsky, respectivamente. Los *lieder* para canto y piano *Sonetos de Petrarca* de Franz Liszt fueron analizados en el grupo E con la ayuda de la lectura de los tres poemas correspondientes del escritor italiano. Por último, en el grupo F, la obra de Victor Hugo alcanzó una relevancia significativa en el análisis del poema sinfónico *Mazeppa* de Liszt, elemento vertebrador de las actividades centrales de la fase de intervención, así como en el estudio de cuatro *lieder* del mismo Liszt y Fauré.

En general, en estos últimos cuatro grupos correspondientes a las materias de la educación musical, el lenguaje verbal de las obras literarias ha permitido un acceso más directo a la significación de las composiciones, mostrando la intención comunicativa de los autores de manera más concisa, inmediata y evidente.

El grado de consecución de este primer objetivo se puede comprobar, desde la perspectiva de los docentes y alumnos, en los cuestionarios y entrevistas realizadas. La pregunta novena del cuestionario final del alumnado es realmente concluyente, pues de su análisis se desprende que las actividades han servido para aumentar la afición a la lectura y a la audición musical clásica, siendo manifestado rotundamente por cinco de los seis grupos. El 50% del grupo A, el 52,6% del grupo C, el 44,8% del grupo D, el 62,5% del grupo E y el 55,6% del grupo F afirman esta circunstancia. Por otra parte, en el 63,2% del grupo B, grupo con un nivel medio-bajo, solo ha influido levemente la intervención literario-musical en su interés auditivo; no obstante, se destaca que el matiz intermedio de “Un poco” se ubica igualmente en un nivel creciente de audición junto al firme “Sí”.

¿Crees que estas actividades han servido para aumentar tu afición a la lectura/audición?	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	F
Sí	50%	26,3%	52,6%	44,8%	62,5%	55,6%
Un poco	35,3%	63,2%	36,8%	34,5%	37,5%	33,3%
No	14,7%	10,5%	10,5%	20,7%		11,1%

Tabla V.1. Porcentajes comparados de los resultados de la pregunta “¿Crees que estas actividades han servido para aumentar tu afición a la lectura/audición?”

En la pregunta décima del mismo cuestionario, los alumnos confirmaron que el método de análisis desarrolla el gusto por la literatura y por la música, siendo esto reflejado por el 79,4% del grupo A, el 63,2% del grupo B, el 68,4% del grupo C, el 62,1% del grupo D, el 100% del grupo E y el 83,3% del grupo F. El porcentaje del grupo E se explica por el reducido número de alumnos que lo componen, solo ocho alumnos en total. Además, en las explicaciones abiertas a esta cuestión, el alumnado que contesta afirmativamente expone las siguientes razones: el interés hacia el texto asociado a una pieza musical, el conocimiento más completo de las obras, la motivación suscitada, el carácter innovador de las sesiones frente a las clases tradicionales, la mayor interiorización de la música a través del texto.

¿Opinas que este método de análisis desarrolla el gusto por la literatura/música?	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	F
Sí	79,4%	63,2%	68,4%	62,1%	100%	83,3%
No	20,6%	36,8%	31,6%	37,9%		16,7%

Tabla V.2. Porcentajes comparados de los resultados de la pregunta “¿Opinas que este método de análisis desarrolla el gusto por la literatura/música?”

Por otra parte, se destaca un aumento de la afición lectora en algunos de los alumnos pertenecientes a los grupos musicales. Así fue confirmado en la pregunta duplicada en los cuestionarios inicial y final “¿Te gusta leer?”, formulada con la idea de comprobar el grado de aceptación que tendría en la educación musical un modelo basado en el estudio de referentes intertextuales literarios. En este sentido, en los grupos B y D de Música, aun estando representada la opción afirmativa por unos porcentajes muy débiles (21,1% y 31%), esta mejora tímidamente sus resultados en el cuestionario final (36,8% y 41,4%). En el grupo E no varía el porcentaje, encontrándose la lectura entre las preferencias del 87,5% del alumnado. Por último, el grupo F también mejora sus resultados, que evolucionan del 66,7% en el cuestionario inicial al 72,2% en el cuestionario final. Por otra parte, la pregunta “¿Te gusta la música?” de los grupos A y C no presenta variaciones significativas de un cuestionario a otro.

En cuanto a la opinión de los profesores, las respuestas ofrecidas en la quinta pregunta del cuestionario final (“¿Consideras que este análisis comparativo con la música favorece el desarrollo del hábito lector?”/“¿Consideras que este análisis comparativo con la literatura favorece el gusto por la audición musical?”) son una prueba decisiva y convincente de la validez del modelo didáctico en su principal objetivo, la afición lectora y auditiva, siendo valorado su enunciado con las cifras cuatro y cinco. Concretamente, los profesores señalaron la implicación de sus alumnos al realizar este tipo de actividades literario-musicales, apuntando que repercutiría en su afición lectora y su afición a la audición musical clásica.

- 2. Contribuir al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias de estudio que integran los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música.*

Siempre se trabajó desde perspectivas interdisciplinares, pues la música fue incluida en las aulas literarias y la literatura en las aulas musicales,

favoreciendo que el alumnado pudiera interrelacionar los conocimientos aprendidos en ambas materias. La explicación de los parámetros musicales de la intensidad, el ritmo y el timbre, por ejemplo, para aclarar el sentido del texto en las clases de Lengua castellana y literatura, así como el análisis métrico de los versos y la interpretación de ciertas figuras retóricas para apoyar el significado expresivo de las composiciones en las asignaturas de Música, Piano e Historia de la Música, ha sido una constante en la aplicación del modelo interdisciplinar de innovación didáctica.

La lectura y análisis de ciertos textos literarios en el aula de Música, como el capítulo XXVI de la segunda parte de *El Quijote* en el grupo B, supuso una conexión entre las asignaturas, que hizo posible que el alumnado reconociera y aplicara los saberes ya adquiridos en la asignatura de Lengua castellana y literatura. Hoffmann, Petrarca y Victor Hugo fueron las figuras literarias, cuya lectura en los grupos D, E y F contribuyó al análisis intertextual de las obras musicales, como tarea relevante del modelo didáctico interdisciplinar en la enseñanza musical.

De igual forma, la escucha de canciones actuales y obras musicales clásicas en la materia literaria permitió unir el componente artístico musical con el poético, actualizando e, incluso, incorporando contenidos musicales el alumnado en el aula de Lengua castellana y literatura. Ya se ha mencionado la inclusión de audiciones de Pata Negra, Tierra Santa, Reincidentes, Nach, Granados o Seco de Arpe, entre otros, en los grupos literarios A y C.

Además de las actividades de análisis e interpretación, las tareas llevadas a cabo de creación literaria a partir de la audición musical en los grupos A, C y E y de composición musical a partir de la lectura literaria en los grupos B, E y F, que en el cuarto objetivo se comentan de forma más detallada, permitieron, de nuevo, esta imbricación interdisciplinar de los lenguajes verbal y musical.

Por último, se ha de destacar que el trasvase de contenidos no solo se produjo entre las asignaturas de una misma etapa o enseñanza, sino que también fluyeron los temas de estudio del Bachillerato a las Enseñanzas Artísticas de Música o de las Enseñanzas Artísticas de Música a la Educación Secundaria Obligatoria, por ejemplo. Se han franqueado las barreras entre los currículos, lo que ha contribuido al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada, como plantea este segundo objetivo específico.

3. *Diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza, que permita alcanzar los conocimientos literarios y musicales a partir de los intereses del alumnado.*

Con respecto al tercer objetivo, el componente motivador fue de especial importancia a lo largo del desarrollo de la investigación, siendo conscientes de lo eficaz que resulta todo aprendizaje ligado a los intereses y preferencias de los alumnos. En este sentido, en la primera fase de exploración e iniciación a la investigación, se indagó el tipo de libros y de música que captaba la atención de los alumnos, tanto a través de la observación directa en el aula de las primeras actividades introductorias, anotando los comentarios y reacciones que estas suscitaban, como a través del cuestionario inicial, concretado en algunas preguntas como las siguientes: “¿Qué tipo de libros te gusta leer?”, “¿Cuál es la temática que más te gusta?”, “¿Cuál es el tipo de música que prefieres?”, “¿Cuál es tu compositor, intérprete o grupo favorito?”, “¿Te gusta la música clásica?”, “¿Qué te parece la música que escuchas en clase?”, “Ordena según tu preferencia los siguientes estilos asignándole un número”, “¿Qué tipo de agrupación prefieres escuchar?”, “¿Cómo deber ser un libro para que atraiga tu interés y decidas leerlo?”, “¿Cómo debe ser la música para que atraiga tu interés y decidas escuchar frecuentemente ese tipo de música?”.

Se extrajo de aquí, sin duda, una valiosa información para la elaboración de las actividades del plan de acción, realizado en la segunda fase de intervención, escogiendo unas lecturas y audiciones acordes con los intereses del

alumnado, que permitieron *diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza*.

En el caso de los grupos A y C de Lengua castellana y literatura, cuyo principal contenido de estudio iba a ser el género lírico, se comprobó que precisamente la poesía no se encontraba entre las preferencias de los alumnos, siendo la narrativa el tipo de lectura demandada por la mayoría. En el caso del grupo C, además, ni siquiera es referida como opción, contando tan solo en el grupo A con el 2,9%. Por ello, con el fin de alcanzar unos resultados satisfactorios de aprendizaje, se seleccionaron piezas musicales atractivas y variadas en estilos que ayudaran a interpretar los versos de los poetas.

Se destaca especialmente el éxito alcanzado por la versión de la banda de heavy metal Tierra Santa de la “Canción del pirata” de Espronceda en el grupo A y la interpretación rapera de Nach de ciertos poemas de Miguel Hernández titulada “Hoy conVerso con Miguel” en el grupo C. La actividad de reconocimiento de los versos de Espronceda y Miguel Hernández en los estilos musicales heavy y rapero consiguió que el alumnado se interesara de forma apasionada en la lectura de los poemas, descubriendo la actualidad y posibilidades musicales de los mismos.

En los grupos B y D de Música, los intereses de los alumnos se dirigían hacia un tipo de música actual y comercial, descartando estos la música clásica entre sus preferencias, por lo que el estudio de las óperas de Falla y Hoffmann debía ser presentado de manera especialmente motivadora. Así, en el grupo B, se realizó un acercamiento a las recreaciones musicales de *El Quijote* a partir de la audición, entre otras, de dos canciones del grupo Mägo de Oz, pertenecientes a su álbum *La Leyenda de La Mancha*, temas musicales que actualizaron la figura del caballero andante y predispusieron positivamente al alumnado al visionado atento e implicado de *El retablo de Maese Pedro*. Por otra parte, el elemento que procuró la motivación del grupo D fue la lectura de los cuentos fantásticos y sobrenaturales de E.T.A Hoffmann, cuya temática cautivó al alumnado,

consiguiendo su interés hacia el visionado de las obras e incitándolo a la búsqueda de similitudes entre lo literario y lo musical.

En los grupos E y F de las Enseñanzas Artísticas de Música, el tipo de música clásica que interesaba a los alumnos era mayoritariamente aquella con unas formas lógicas y sencillas que la hicieran comprensible, al mismo tiempo que con un lenguaje expresivo que moviera las pasiones de los oyentes. Por tanto, elegimos en ambos grupos piezas del compositor romántico Franz Liszt, aprovechando que ese año 2011 se celebraba su 200 aniversario de nacimiento.

Resulta interesante reflejar también los porcentajes comparados de la pregunta del cuestionario inicial que indagaba acerca de la inclusión de actividades músico-literarias en las aulas de las diversas materias. Se observa en la tabla V.3 una positiva predisposición en el conjunto de los grupos, siendo los porcentajes mayoritarios los correspondientes a las dos primeras opciones del cuestionario: el 55,9% del grupo A, el 57,9% del grupo C y el 62,5% del grupo E señalaron “Sí, la música/literatura haría más interesantes las clases” y el 47,4% del grupo B y el 44,4% del grupo F indicaron “Sí, la literatura daría lugar a clases diferentes”. Tan solo el grupo D de la asignatura de Música en el Bachillerato, del que ya se ha comentado su desgana frente a los estudios, mostró una significativa diferencia, al señalar la tercera opción (“Me da igual”) como principal, con un 58,6%.

¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	F
Sí, la música/literatura haría más interesantes las clases	55,9%	26,3%	57,9%	20,7%	62,5%	11,1%
Sí, la música animaría las clases/ Sí, la literatura daría lugar a clases diferentes	35,3%	47,4%	31,6%	13,8%	37,5%	44,4%
Me da igual	8,8%	15,8%	10,5%	58,6%		38,9%
No, no me gusta la música/literatura		10,5%		6,9%		5,6%

Tabla V.3. Porcentajes comparados de los resultados de la pregunta “¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?”

Una vez llevada a cabo la aplicación del modelo didáctico con los grupos, se deben comentar principalmente las conclusiones extraídas de las preguntas tercera y cuarta del cuestionario final del alumnado, por su implicación directa en la consecución de este tercer objetivo. El acercamiento a la literatura y a la música para comprender las obras musicales y literarias, respectivamente, así como el tipo de actividades intertextuales realizadas, es puntuado básicamente con los valores tres, cuatro y cinco, siendo el intervalo posible de cero a cinco. Solo los grupos B y D señalan la puntuación dos, aunque con un porcentaje débil.

Si indicamos el sector más amplio de cada conjunto de alumnos, el 55,9% del grupo A califica con cuatro la tercera cuestión y el 64,7%, también con cuatro la cuarta; el 36,8% del grupo B valora con tres la tercera pregunta y el 36,8%, con cuatro la cuarta; el 47,4% del grupo C puntúa con tres la tercera cuestión y el 42,1%, con cuatro la cuarta; dos secciones iguales del grupo D, representadas cada una por el 34,5%, valoran con tres y cuatro la tercera pregunta y el 44,8%, con tres la cuarta; el 75% del grupo E califica con cinco tanto la tercera cuestión como la cuarta; y el 61,1% del grupo F señala cuatro en la tercera pregunta y el 50%, cuatro en la cuarta. Tras el análisis comparado de estos porcentajes, reflejados en las tablas V.4 y V.5, se puede afirmar que el modelo didáctico fue acogido de forma motivadora por la mayoría del alumnado de los diferentes grupos.

¿Te ha gustado este acercamiento a la música/literatura para comprender los textos literarios/las composiciones musicales?	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	F
0						
1						
2		21,1%		20,7%		
3	20,6%	36,8%	47,4%	34,5%		22,2%
4	55,9%	26,3%	26,3%	34,5%	25%	61,1%
5	23,5%	15,8%	26,3%	10,3%	75%	16,7%

Tabla V.4. Porcentajes comparados de los resultados de la pregunta “¿Te ha gustado este acercamiento a la música/literatura para comprender los textos literarios/las composiciones musicales?”

Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	F
0						
1						
2		15,8%		13,8%		
3	17,6%	31,6%	21,1%	44,8%		27,8%
4	64,7%	36,8%	42,1%	37,9%	25%	50%
5	17,6%	15,8%	36,8%	3,4%	75%	22,2%

Tabla V.5. Porcentajes comparados de los resultados de la pregunta “Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual”

Con respecto al cuestionario final del profesorado, también se reafirma el cumplimiento del objetivo, ya que las preguntas cuarta y sexta (“¿Se ha involucrado, motivadoramente, el alumnado en el proyecto?” y “¿Crees que la metodología interdisciplinar fomenta la implicación del alumnado con la asignatura?”) fueron valoradas por los docentes de los grupos A, B, C, D y F con cuatro y cinco.

Por último, la motivación del alumnado adquirió, pues, un gran relieve en este modelo didáctico que pretendía resolver de forma eficaz aspectos delicados y problemáticos de la enseñanza de la literatura y de la música. Fueron aplicados de forma constante recursos motivadores que procuraron la implicación de los alumnos en la realización de las actividades y conectaron sus gustos personales con la materia de estudio, pudiéndose finalmente concluir el alto grado de consecución de este objetivo específico a lo largo de la investigación.

4. *Desarrollar en el alumnado la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión, el literario y el musical, descubriendo el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí.*

4.1.a. *Activar la competencia musical del alumnado para el análisis e interpretación de la obra literaria, elaborada a partir de un referente musical.*

4.1.b. *Activar la competencia literaria del alumnado para el análisis e interpretación de la obra musical, elaborada a partir de un referente literario.*

La competencia musical del alumnado fue activada en la materia de Lengua castellana y literatura de los grupos A y C, al analizar las piezas clásicas y modernas cuyas letras recreaban los versos de los poetas estudiados o cuyas melodías inspiraban posteriores versiones poéticas. De igual forma, la actualización de contenidos literarios en el aula de Música, Piano e Historia de la Música de los grupos B, D, E y F se alcanzó a través de la lectura y comentario comparado de un capítulo de *El Quijote*, cuentos de Hoffmann y poemas de Petrarca y Victor Hugo, principalmente.

4.2.a. *Fomentar estrategias de creación literaria a partir de experiencias musicales.*

4.2.b. *Fomentar estrategias de creación musical a partir de experiencias literarias.*

Se fomentaron estrategias de creación literaria en los grupos de Lengua castellana y literatura y estrategias de creación musical en los grupos de Música, Piano e Historia de la Música. Así, el grupo A elaboró un cuento tomando como inspiración la pieza “The curtain rises” de la suite orquestal *El mandarín maravilloso* de Béla Bartók. Por su parte, el grupo C, tras la audición de “El Gnomo” de la obra sinfónica *Cuadros de una exposición* de Mussorgsky y la canción moderna “Be brave” del grupo The strange boys, también escribió sendos relatos o programas musicales. Los resultados de este último grupo fueron de una gran calidad, pudiendo leerse historias realmente creativas, originales y muy bien redactadas.

En el caso de las materias musicales, el grupo B imitó los recursos melódico-rítmicos de uno de los personajes de la ópera, Trujamán, para inventar y, posteriormente, interpretar un recitado al estilo de este; además, aquí se incluyeron elementos tanto verbales como musicales, dando lugar a un género mixto como el estudiado en *El Retablo de Maese Pedro*. En el grupo D no se consiguió este objetivo, pues el nivel de los alumnos no permitió a la profesora plantear ni siquiera la actividad de composición musical.

Los grupos E y F de las Enseñanzas Artísticas de Música compusieron diversas piezas de inspiración literaria a partir de textos previamente escogidos por ellos. Las obras resultantes en el grupo E fueron composiciones pianísticas, mientras que en el grupo F fueron mayoritariamente piezas camerísticas, interpretadas por el autor de la misma junto a uno o varios compañeros de clase.

Debido al excepcional funcionamiento del modelo didáctico en el grupo E, el alumnado, al igual que los grupos A y C de la asignatura Lengua castellana

y literatura, creó además un cuento basado en el Concierto para piano nº 5, “El Egipcio”, de Saint-Saëns, lo que favoreció el desarrollo de capacidades vinculadas a los currículos literarios y contribuyó a la consecución no solo del subapartado 4.2.b sino también del subapartado 4.2.a del cuarto objetivo.

Se observa que el análisis y la interpretación de las obras literarias y musicales, así como la producción creativa de textos literarios y composiciones musicales fueron las actividades principales en torno a las cuales se desarrolló la intervención didáctica. No solo se llevaron a cabo tareas de recepción lectora y auditiva, sino que la creatividad de los alumnos se promovió a partir de la redacción de cuentos e historias y la composición de pequeñas piezas musicales, de inspiración intertextual e interdisciplinar. Por tanto, el cuarto objetivo queda de esta manera conseguido en su diferente articulación.

La formulación general del objetivo, enfocada básicamente a la comprensión intertextual e interdisciplinar de las obras literarias y musicales, es discutida en la primera pregunta del cuestionario final del alumnado. En este sentido, el método interdisciplinar es eficaz para la comprensión de los textos y las obras musicales, según manifiesta la mayoría de los alumnos correspondientes a los seis grupos investigados. Los porcentajes que confirman esta conclusión se concretan en el 73,5% del grupo A, el 84,2% del grupo B, el 89,5% del grupo C, el 79,3% del grupo D, el 100% del grupo E y el 88,9% del grupo F, como muestra la tabla V.6. Las razones aportadas por estos se resumen en la motivación que supone la conexión literario-musical, el interés hacia el texto provocado por la música, la mayor atención prestada a las palabras al intentar descubrir su relación con la música y la efabilidad del texto como ayuda en la interpretación de las obras musicales.

¿Crees que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión del texto/ de las obras musicales?	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	F
Sí	73,5%	84,2%	89,5%	79,3%	100%	88,9%
No	26,5%	15,8%	10,5%	20,7%		11,1%

Tabla V.6. Porcentajes comparados de los resultados de la pregunta “¿Crees que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión del texto/de las obras musicales?”

La opinión de los profesores corroboraron estos porcentajes, ya que en la tercera pregunta de su cuestionario final (“¿Ha tenido repercusiones positivas en la enseñanza de la música la investigación realizada?”) calificaron con los valores más altos, cuatro y cinco, este enunciado. Para finalizar, apoyando el planteamiento metodológico del modelo didáctico, resulta interesante remarcar el comentario de la profesora del grupo C: “la figura de Miguel Hernández ha sido aprendida desde una perspectiva mucho más significativa, al haber utilizado este análisis comparativo e interpretativo de los poemas con la música. Se trata, sin duda, de una metodología con interesantes posibilidades”.

5. *Estimular en el alumnado el aprecio, la valoración y el reconocimiento hacia las obras que contemplan la doble vertiente literario-musical, como productos culturales de la sociedad.*

La valoración de las obras es un aspecto crucial en toda enseñanza que trabaje con los productos culturales de la sociedad. Por ello, la educación literaria y musical no debe enfocarse únicamente hacia el análisis e interpretación de los textos y las composiciones, sino que el alumnado ha de saber además apreciar y reconocer la calidad de las creaciones surgidas a lo largo de la historia. En este sentido, los profesores mostraron en todo momento una actitud de respeto y admiración a la creación artística mixta que actualiza la tradición literaria y musical.

Además, acorde con este objetivo, relacionando el valor cultural de las obras con la formación cultural que las mismas procuran, se puede extraer una interesante reflexión observada tras la comparación de preguntas duplicadas en los cuestionarios iniciales y finales del alumnado, pues en algunos casos se advierte una evolución en la opinión de los grupos tras la aplicación del modelo didáctico en la fase de intervención. Así, en el grupo A, la pregunta “¿Crees que la lectura forma culturalmente a las personas?” mejora sus resultados, ya que es valorada con cinco por el 52,9% en el cuestionario final, mientras que en el cuestionario inicial los porcentajes mayoritarios se repartían entre la puntuación tres y cuatro con el 32,4% en ambos casos. De igual forma, el grupo C también aumenta su porcentaje significativamente para la puntuación cinco, estando esta representada por el 31,6% en el cuestionario inicial y por el 52,6% en el cuestionario final. En cuanto a la pregunta “¿Crees que la audición musical forma culturalmente a las personas?” formulada en los grupos musicales B, D, E y F no se observan cambios notables.

Una vez extraídas las principales consideraciones a partir del análisis de cada uno de los objetivos específicos, fundamentadas en los resultados obtenidos de los distintos instrumentos metodológicos empleados, se está en disposición de afirmar que el **objetivo general** de la investigación se cumple desde la evaluación técnica del antes y el después: *Elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios, de aplicación tanto en el ámbito de la enseñanza de la Literatura como de la Música, a partir de la intervención llevada a cabo en grupos de niveles, etapas, materias y centros educativos diferentes. Se ha elaborado, por tanto, un modelo interdisciplinar de innovación didáctica eficaz, capaz de dar respuesta a la problemática planteada y, al mismo tiempo, de validar la hipótesis de la investigación, diseñada como solución o respuesta tentativa a dicho problema.*

A continuación, se reproduce la **hipótesis de investigación** articulada en los dos ámbitos de aplicación de la presente tesis doctoral, educación literaria y educación musical, con el fin de proceder a su validación:

1. *La aplicación en el ámbito de la enseñanza de la Literatura de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales*
 - a. *permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula, alejadas de las propuestas tradicionales teóricas y conceptuales, que conducen a la motivación en el aprendizaje literario del alumnado.*
 - b. *fomenta el interés lector del alumnado, a partir de las conexiones musicales implicadas en el proceso literario.*
 - c. *contribuye significativamente en la interpretación del sentido de la obra literaria, una vez conocido, analizado y estudiado el hipotexto o re-creación posterior vinculada.*
 - d. *proporciona un campo de inspiración, así como el conocimiento acerca de la estructura interna de las creaciones, resultado de la equiparación de diferentes lenguajes artísticos, que supone un punto de partida para la producción creativa de textos literarios por parte del alumnado.*

2. *La aplicación en el ámbito de la enseñanza de la Música de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales literarios*
 - a. *permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula, alejadas de las propuestas tradicionales teóricas y conceptuales, que conducen a la motivación en el aprendizaje musical del alumnado.*
 - b. *fomenta el interés por la audición musical del alumnado, a partir de las conexiones literarias implicadas en el proceso musical.*
 - c. *contribuye significativamente en la interpretación del sentido de la obra musical, una vez conocido, analizado y estudiado el hipotexto o re-creación posterior vinculada.*
 - d. *proporciona un campo de inspiración, así como el conocimiento acerca de la estructura interna de las creaciones, resultado de la equiparación de diferentes lenguajes artísticos, que supone un punto de partida para la producción creativa de composiciones musicales por parte del alumnado.*

La interpretación de los resultados de la acción en el aula de cada uno de los grupos, que ya se ha ido comentado a lo largo del desarrollo de la investigación, muestra evidencias que contribuyen al contraste de la hipótesis y permiten la validez de los supuestos en los que se vertebra. En este sentido, la hipótesis queda validada y confirmada, pues cada uno de estos supuestos encuentra su justificación en las consideraciones derivadas del análisis de los objetivos específicos.

Los apartados ‘a’ y ‘b’, referidos a la motivación y al interés lector y auditivo, se validan a partir de las conclusiones reflejadas en el tercer y primer objetivo, respectivamente. Los supuestos ‘c’ y ‘d’ encuentran su validación en las consideraciones expuestas en el cuarto objetivo, relacionando ‘c’ con los subapartados ‘4.1.a’ y ‘4.1.b’ de análisis e interpretación y ‘d’ con los subapartados ‘4.2.a’ y ‘4.2.b’ de creación. Por otra parte, las conclusiones vinculadas a los objetivos específicos segundo y quinto también permiten la validación de la hipótesis, ya que apoyan, matizan y completan el sentido y utilidad del modelo didáctico interdisciplinar en las materias de Lengua castellana y literatura, Música, Piano e Historia de la Música.

Con respecto al **problema de la investigación**, la interpretación realizada de los resultados obtenidos de la observación directa, los cuestionarios, las entrevistas, los trabajos de los alumnos y los documentos audiovisuales, ya ha ido dando respuesta a los interrogantes surgidos que motivaron el desarrollo de la presente investigación. Dicho problema, formulado en una amplia pregunta y desglosado en tres subproblemas que ayudaban a definirlo, se presentaba de la siguiente manera:

- ❖ *¿Es posible fomentar la afición a la lectura y la audición musical clásica, así como desarrollar estrategias de interpretación intertextual ligadas a un planteamiento motivador de la enseñanza, a partir de procedimientos interdisciplinarios literario-musicales?*
 - a. *¿Influye la relación intertextual músico-literaria en los procesos receptivos, asegurando la motivación del alumnado y su predisposición hacia la lectura y la audición musical clásica?*

- b. *¿Qué tipo de estrategias y actividades interdisciplinares pueden aplicarse en las aulas de las enseñanzas musicales y literarias para un eficaz análisis e interpretación de las obras?*
- c. *¿El enfoque intertextual puede articularse como un modelo de innovación didáctica interdisciplinar dirigido a la consecución de las competencias lectora y artística en las programaciones de las diferentes materias literarias y musicales?*

Las conclusiones que han sido comentadas en los objetivos específicos contribuyen igualmente a la resolución de estos interrogantes. Por tanto, según lo ya argumentado, el interrogante general se responde de manera afirmativa, pues se ha constatado la eficacia del modelo didáctico interdisciplinar para el fomento de la afición a la lectura y la audición musical clásica, así como para el desarrollo de estrategias de interpretación intertextual ligadas a un planteamiento motivador de la enseñanza.

Más concretamente, el subproblema ‘a’ se vincula con las reflexiones comentadas en los objetivos específicos primero y tercero. El subproblema ‘b’, relativo al tipo de estrategias y actividades, se contesta con las tareas de interpretación y creación expuestas en el objetivo cuarto.

Por último, el subproblema ‘c’ pretende ir más allá, intentando vincular el modelo didáctico interdisciplinar con las programaciones y currículos de las materias de estudio en las diferentes etapas y enseñanzas investigadas. Por tanto, se debe comentar la visión que los profesores de los distintos grupos ofrecieron al respecto en los cuestionarios y entrevistas finales. En este sentido, tras la fase de intervención, los docentes coincidieron en afirmar que resultaba conveniente continuar con esta metodología en el desarrollo futuro de sus clases, pues los resultados observados en las sesiones mostraron la implicación del alumno con la asignatura, lo que favorece el desarrollo del hábito lector y la escucha musical. Asimismo, opinaron que un enfoque comparativo de este tipo podría ser contemplado en el aula según los currículos vigentes, acercando de esta manera las diferentes materias de estudio que el alumnado debe superar en cada una de las enseñanzas abordadas. Por ello, teniendo en cuenta los

resultados y las conclusiones que se han ido ofreciendo anteriormente, unidas a las reflexiones de los docentes, se concluye, respondiendo a este tercer subproblema, que el modelo didáctico elaborado es eficaz y válido para la consecución de las competencias lectora y artística y, por tanto, su inclusión en las programaciones docentes de las materias literarias y musicales es beneficiosa, conveniente y oportuna.

Cabe destacar que el modelo de innovación didáctica investigado se sitúa en la línea de la propuesta realizada por la Unión Europea acerca de la incorporación de las **competencias básicas** al currículo. El planteamiento integrador de los aprendizajes de diferentes materias, que persigue el modelo diseñado, es precisamente una de las finalidades de dicha inclusión. Más concretamente, se puede leer en el currículo la siguiente idea: “permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a, p. 685). No existe una correspondencia unívoca entre cada una de las competencias y las materias de estudio, sino que un área contribuye a la adquisición de diferentes competencias e, igualmente, cada competencia será conseguida a través del trabajo en varias áreas. Por ello, se destaca la pertinencia y actualidad de nuestro modelo didáctico en el nuevo marco educativo, marco en el que se requieren este tipo de experiencias que ofrezcan nuevos planteamientos y enfoques de los aprendizajes.

En las líneas anteriores se acaban de exponer las conclusiones a las que se ha llegado tras la interpretación de los resultados, conclusiones que responden al problema de la investigación, validando la hipótesis y comprobando la funcionalidad de los objetivos en la elaboración de un modelo didáctico interdisciplinar eficaz. Se ha de comentar, además, que las conclusiones obtenidas confirman los resultados de otras investigaciones empíricas que ya relacionaron las artes plásticas y musicales con la literatura (Escobar, 2010; Guerrero, 2008). No obstante, en un ejercicio de rigor intelectual y autocrítica, se deben señalar las **limitaciones de la investigación** desarrollada.

En alguna ocasión, el subtexto, el texto procedente de la tradición que el creador ha incorporado en su obra, ha ocasionado ciertas dificultades de comprensión por parte del alumnado al analizar el producto mixto. Es el caso del grupo E de Piano, pues los sonetos de Petrarca que los alumnos debieron leer, con el fin de estudiar los *lieder* de Liszt, resultaron complejos para el nivel literario de estos. Por ello, en posteriores aplicaciones del modelo didáctico interdisciplinar con este grupo, se deberían seleccionar otras obras musicales con un texto más accesible a las edades de los alumnos. Este cambio sería posible y no ocasionaría ningún trastorno en la programación de la asignatura, puesto que no se trata tanto de estudiar una obra en concreto como de conocer las características de los estilos (para lo cual no es imprescindible, en principio, el estudio de una obra determinada) y estimular al alumno hacia la escucha de música clásica.

Otra de las limitaciones que se podría apuntar es la concerniente al tiempo de intervención en el aula con este modelo didáctico, pues con una aplicación durante unos meses concretos de un curso no se obtienen los mismos resultados que se derivarían de un período de tiempo mayor. Sería conveniente acostumar al alumno al análisis completo de las obras, independientemente de la materia en la que se ubique su estudio, integrando los conocimientos adquiridos en otras disciplinas siempre que sea necesario para la interpretación correcta y completa de las creaciones. No solo se consigue así una mejora en la asimilación y comprensión de los contenidos, sino que esta comprensión va indiscutiblemente ligada a los factores motivadores del aprendizaje. La comprensión del texto o la composición musical le conducirá a la lectura y audición de otras obras en las que pueda aplicar con eficacia unas estrategias descodificadoras similares.

Por último, una limitación no tanto de la presente investigación, sino de las futuras aplicaciones del modelo en otras aulas con diferentes docentes, apunta a la necesaria competencia básica de estos profesores en las disciplinas literarias o musicales implicadas en el análisis de su principal obra de estudio musical o literaria, respectivamente, y a una concreta preparación y programación en este modelo de trabajo. En este sentido, aquel profesor que no domine la materia musical en lo relativo a estilos, géneros y características principales de su lenguaje, por ejemplo, difícilmente

podrá abordar la explicación integrada de las obras literarias con referencias musicales o incluir la audición comentada de obras musicales basadas en ejemplos literarios en sus clases de literatura. De igual forma, los docentes de música que no posean la suficiente competencia para el análisis métrico de los poemas musicalizados, entre otros aspectos, encontrarán la dificultad de justificar en las composiciones mixtas los patrones rítmicos que conjugan la unión de texto y música. No obstante, el enfoque de la educación por competencias, que se ha señalado anteriormente, ya persigue este carácter integrador de los aprendizajes, que deberá reconducir la práctica docente.

Los aspectos señalados deberían ser revisados en una nueva planificación del modelo didáctico, con el fin de poder corregir, modificar e introducir mejoras que contribuyan a su perfeccionamiento y, consecuentemente, a una progresiva consolidación de los resultados. En este sentido, no debe olvidarse que la investigación se inscribe en el marco metodológico de la **investigación-acción**, caracterizada precisamente por su carácter cíclico y la flexibilidad e interactividad de sus fases. Se trata de un proceso que implica un vaivén o espiral dialéctica entre la acción y la reflexión, como ya se comentó en el capítulo correspondiente, en el que el conjunto de las fases planificar-actuar-observar-reflexionar se va sucediendo como nuevo ciclo, guiado por una mirada retrospectiva y una intención prospectiva. Por ello, la investigación desarrollada en la presente tesis doctoral no constituye un proceso cerrado, sino que, al contrario, se sitúa en esa espiral de ciclos autorreflexiva, en la que nuevos motivos, estímulos y sugerencias puedan ocasionar el comienzo de un segundo ciclo investigador.

Por otra parte, cabría señalar que esta investigación queda sustentada en unos **criterios de fiabilidad y validez** acordes con el tipo de metodología cualitativa e interpretativa propia de la investigación-acción. Ya se expuso que la fiabilidad “es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, y la validez, en la medida en que se interpreta de forma correcta” (Pérez Serrano, 2002, pp. 77-78). Los diferentes tipos externos e internos de fiabilidad y validez, así como los procesos de triangulación (triangulación de tiempo, triangulación de investigador, triangulación metodológica), saturación y contraste, comentados en el

marco metodológico, garantizan la consistencia, confirmación, credibilidad y transferencia de los resultados obtenidos, como prueba del rigor científico de la presente investigación. En este sentido, se ha de destacar especialmente que la función del profesorado que realiza la intervención en el aula, como informador y analista permanente del proceso, es realmente pertinente en la validación y credibilidad de las conclusiones reflejadas, ya que todos los resultados fueron contrastados con su perspectiva creada desde la experiencia del trabajo diario con los grupos. Igualmente, la supervisión de los directores de la tesis doctoral, así como de otros compañeros investigadores, avalan la credibilidad de la investigación, sometiendo constantemente a juicio el trabajo que se iba desarrollando.

Para terminar este último bloque de conclusiones, queda por referir la **prospectiva investigadora y pedagógica** a la que daría lugar el trabajo presentado. Así, en futuras investigaciones, el modelo didáctico interdisciplinar podría aplicarse en las aulas de niveles, etapas y asignaturas diferentes a las analizadas, con el fin de generar un conocimiento más profundo y amplio del modelo intertextual literario-musical. No solo la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música resultan interesantes por la variedad de recursos y estrategias que permiten sus materias, sino que, en lo que respecta al conjunto de enseñanzas que ofrece el sistema educativo español señaladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se podría llevar a cabo un trabajo de campo en otros contextos educativos.

La Educación Infantil, la Educación Primaria y la Enseñanza Universitaria proporcionarían diferentes y muy concretas perspectivas de estudio, completando el panorama analizado. Por otra parte, todas estas enseñanzas, aunque en el ámbito de la educación literaria, son las observadas y examinadas por Guerrero (2008) en la aplicación del Modelo Ekfrástico, ya referido en capítulos anteriores.

Además, con respecto a las Enseñanzas de Régimen Especial, concretamente las Enseñanzas Artísticas de Música, una vez estudiado el nivel Elemental y Profesional, faltaría por investigar el correspondiente a las Enseñanzas Superiores, cuyas materias

más teóricas o de análisis musical posibilitarían la inclusión del modelo didáctico interdisciplinar literario-musical.

En cuanto a la prospectiva pedagógica, debido a la naturaleza interpretativa de la investigación que se ha llevado a cabo, no se puede hablar de una “generalización” de los resultados aquí extraídos, aunque sí de una “transferencia” a otras situaciones, siendo posible aplicar las conclusiones y hallazgos descubiertos a contextos similares, según procura la validez externa de toda investigación (Pérez Serrano, 2002, p.86). A partir del análisis individual de cada uno de los seis grupos, cuyos resultados han presentado una equivalente y satisfactoria aceptación del modelo interdisciplinar de innovación didáctica por parte del profesorado y del alumnado, así como unos semejantes beneficios en el fomento del hábito lector y auditivo del alumnado, han podido formularse unas conclusiones generales al término de esta investigación, que sería posible trasladar a otros escenarios educativos. Así, el profesorado con idénticos problemas a los presentados inicialmente en este estudio, la desmotivación lectora y auditiva del alumnado, podría aplicar en el aula el modelo didáctico interdisciplinar diseñado, con el fin de procurar la consecución de los principales objetivos de sus materias.

Finalmente, el testigo pasa al profesorado, al cual se invita a incorporar a su práctica docente los aspectos interdisciplinarios referidos, aplicados debidamente al nivel de los alumnos. Este debe tener en cuenta ante todo el binomio “qué/cómo”, es decir, qué es lo que quiere conseguir y cómo lo va a llevar a la práctica:

- La música como estrategia de explotación didáctica para desarrollar la formación lecto-literaria.
- La literatura como estrategia de explotación didáctica para desarrollar hábitos de escucha musical.

Todavía resta al profesorado una ardua tarea en la reconducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo pretende abrir una puerta hacia la investigación interdisciplinar músico-literaria en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y la Didáctica de la Expresión Musical.

1. BIBLIOGRAFÍA

Abensour. C. (2011). Littérature et musique. *Nouvelle Revue Pédagogique, Lettres Lycée*, 43, 8-9.

Aguilar, M^a C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: A. Machado Libros.

Albright, D. (2007). *Musicking Shakespeare: a conflict of theatres*. Rochester, New York: University of Rochester Press.

Alonso, S. (2001). *Música, literatura y semiosis*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Alonso, S. (ed.) (2002). *Música y literatura. Estudios comparativos y semiológicos*. Madrid: Arco/Libros.

Alumnos de Educación Secundaria (2000). *Arde La Celestina*. Murcia: I.E.S. Manuel Tárraga Escribano.

Alumnos y profesores de Educación Primaria y Secundaria (2005). *Más de cien mentiras (Quijote y Sabina, confabulados)*. Murcia: Ayuntamiento de San Pedro del Pinatar / Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

- Arnal, J., D. Del Rincón y A. Latorre (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Ballestra-Puech, S. y Moura, J.-M. (eds.) (1999). *Le comparatisme aujourd'hui*. Lille: Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- Barat, J.R. (1999). *Poesía para Gorriones* (2ª ed.). Lorca: Ayuntamiento de Lorca.
- Backès, J.-L. (1994). *Musique et littérature. Essai de poétique comparée*. París: Presses Universitaires de France.
- Backès, J.-L., Coste, C. y Pistone, D. (2001). *Littérature et musique dans la France contemporaine*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Bajtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Baudelaire, Ch. (1999). *Les Fleurs du Mal*. París: Gallimard.
- Bécquer, G.A. (1968). *Rimas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, 2. París: Gallimard.
- Berg, M. (2008). Apprendre l'allemand en chantant! *Les Langues Modernes*, 4, 31-38.
- Bernal, A. y Cárdenas, A.R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de Educación Secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 203-222.
- Bernstein, L. (2006). *El maestro invita a un concierto. Conciertos para jóvenes* (5ª ed.). Madrid: Siruela.

- Berthaud, S. (2004). Du dialogue à l'interdisciplinarité: rencontre entre littérature et musique. *Lire Écrire à l'École*, 24, 41-45.
- Blecua, J.M. (ed.) (1991). *Poesía de la Edad de Oro I, Renacimiento*. Madrid: Castalia.
- Briatte, R. (1997). Musiques pour films imaginaires. *Lire au collège*, 48, 21-22.
- Brown, C. S. (1948). *Music and Literature*. Athens: The University of Georgia Press.
- Brunel, P. y Chevrel, Y. (dir.) (1989). *Précis de littérature comparée*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Brunel, P., Pichois, C., Rousseau, A.-M. (1996). *Qu'est-ce que la littérature comparée?* (2^a ed.). Paris: Armand Colin.
- Brunel, P. (1997). *Les arpèges composés. Musique et Littérature*. Paris: Klincksieck.
- Brunel, P. y Pistone, D. (eds.) (1998). *Musique et littérature. Séminaire 1996-1997, n°6*. Paris: Observatoire Musical Français, Université de Paris-Sorbonne.
- Bruner, C. (2011). Des mots pour rappers, slameurs et poètes. *Nouvelle Revue Pédagogique, Lettres Collège*, 621 (1), 9.
- Bucay, J. (2006). *Cuentos para pensar* (16^a ed.). Barcelona: RBA Libros.
- Buffard-Moret, B. (2006). *La chanson poétique du XIX^e siècle. Origine, statut et formes*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Caballero, P.A. y García-Lago, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 345-359.

- Cannone, B. (1998). *Musique et littérature au XVIII^e siècle*. París: Presses Universitaires de France.
- Carbajo, C. y Menchón, M. (2011). Recuperando nuestra herencia musical: el compositor murciano Julián Santos. En *Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria III* (pp. 373-394). Murcia: Universidad de Murcia.
- Caro Valverde, M^a T. (1999). L'abîme blanchi (Mallarmé). En *La escritura del otro* (pp. 137-187). Murcia: Universidad de Murcia.
- Caro Valverde, M^a T. (coord.) (2000). Acto VI: Amor a todo ritmo (Sonetos y canciones). En *Las clases de un clásico: Arde La Celestina* (pp. 79-90). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Caro Valverde, M^a T. (2006a). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Disponible en <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/117>. Consultado el 1 de marzo de 2009.
- Caro Valverde, M. T. (2006b). Didáctica de la intertextualidad literaria entre clásicos y modernos: una experiencia creativa internivelar e intercurricular con Don Quijote y Sabina. En Cano Vela, A. G. y Pastor Comín, J.J. (eds.), *Don Quijote en el aula: la aventura pedagógica* (pp. 193-200). Ciudad Real: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Caro Valverde, M^a T. (2007). Imaginarios pictóricos de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia. *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética*, 2, 9-18. Disponible en <http://revistas.um.es/cartaphilus/article/viewFile/734/777>. Consultado el 8 de mayo de 2010.

Caro Valverde, M^a T. y Soto Pallarés (2004). Théorie de l'intertextualité dans la poésie de Mallarmé. *Scripta Mediterranea*, XXV, 53-61.

Carpentier (2004). *La consagración de la primavera*. Madrid: Alizanza.

Casini, C. (2006). *El arte de escuchar la música*. Barcelona: Paidós.

Celaya, G. (1975). *Cantos iberos* (2^a ed.). Madrid: Turner.

Cernuda, L. (1998). *La realidad y el deseo*. Madrid: Fondo de cultura económica.

Cerrillo, P.C. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/>. Consultado el 9 de julio de 2011.

Cervantes, M. de (1970). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*. Madrid: Espasa-Calpe.

Chabanne, J.-C. (2009). *Conférence d'ouverture, synthèse des propositions*. Journées d'études scientifiques "Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture. Former à l'approche de l'œuvre les enseignants et les médiateurs. Pratiques de l'œuvre, discours sur l'œuvre, savoirs et expériences de l'œuvre". IUFM de l'académie de Montpellier (Université Montpellier2), Francia. Disponible en <http://www.jepeac.univ-montp2.fr/chabanne.pdf>. Consultado el 2 de agosto de 2011.

Chacón, M^a A. y Molina, E. (2004). *Musicalización de textos*. Madrid: Enclave Creativa.

Chevrel, Y. (2009). *La littérature comparée* (6^a ed.). París: Presses Universitaires de France.

- Copland, A. (1975). *Cómo escuchar la música*. Méjico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cortot, P. (2005). Sur les traces d'Orphée. *Textes et Documents pour la Classe*, 891, 41-46.
- Cortot, P. (2010). De quelques "correspondances" dans l'œuvre pour piano de Liszt. *Textes et Documents pour la Classe*, 1004, 43-47.
- Darío, R. (1994). *Antología poética*. Madrid: Bruño.
- De Amo Sánchez-Fortún, J.M. (2007). La formación de actitudes lectoras en el desarrollo de la competencia literaria: un estudio exploratorio. *Lenguaje y Textos*, 26, 247-264.
- Decroisette, F. (dir.) (2010). *Le livret d'opéra, oeuvre littéraire?* París: Presses Universitaires de Vincennes, Université Paris 8.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- De Paulis, T. (2011). Découvrir le portrait. Un portrait de femme: la marquise de Pompadour. *L'École des lettres*, 4-5, 37-41.
- Eco, U. (1985). *Tratado de semiótica general* (3ª ed.). Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (2ª ed.). Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Enciclopedia *Los Grandes Temas de la Música* (1986). Pamplona: Salvat.

- Escobar Martínez, M^a D. (2010). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Espronceda, J. de (1993). *Poesías líricas y fragmentos épicos*. Madrid: Castalia.
- Feat-Feunteun, A. (2008). Musiques et chansons du monde: apprendre à écouter en anglais. *Les Langues Modernes*, 4, 52-60.
- Febvre, M.-C. (2006). Molière en spectacle, *Le Malade imaginaire*. *Nouvelle Revue Pédagogique, Lettres Collège*, 587 (1), 29-36.
- Finck, M. (coord.) (1995). *Yves Bonnefoy. Poésie, peinture, musique*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg
- Fize, P. y Gapaillard, C. (1999). Les chansons de trouvères. *L'Écoles des Lettres des Collèges*, 14, 15-35.
- Fraisse, M. (2008). L'utilisation de la chanson en cours d'occitan. *Les Langues Modernes*, 4, 25-30.
- Fubini, E. (1990). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX* (2^a ed.). Madrid: Alianza.
- Fubini, E. (2004). *Estética de la música* (2^a ed.). Madrid: A. Machado Libros.
- Fubini, E. (2006). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza.
- García Lorca, F. (1954). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- García Pérez, F.J. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de Geografía y*

- Ciencias Sociales*, 207. Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>. Consultado el 10 de octubre de 2011.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.
- Gignoux, A. C. (2005). *Initiation à l'intertextualité*. París: Ellipses.
- Goethe, J.W. (1963). *Obras completas*, tomo I. Madrid: Aguilar.
- Goethe, J.W. (2009). *Fausto*. Madrid: Cátedra.
- Góngora, L. de (1961). *Obras completas* (5ª ed.). Madrid: Aguilar.
- González Lucini, F. (2010). *Miguel Hernández. ¡Dejadme la esperanza!* Madrid: Autor.
- González Martínez, J.M. (2006). Resultado creativo de la convergencia estructural entre las formas musicales y literarias. *Imafronte*, núm. 18, pp. 19-27.
- González Valle, J.V. (1987). Música y retórica: una nueva trayectoria de la 'Ars Musica' y la 'Música práctica' a comienzos del Barroco. *Revista de Musicología*, 10 (3), 811-842.
- Goulet, A.-M. y Naudeix, L. (dir.) (2010). *La fabrique des paroles de musique en France à l'âge classique*. Wavre, Bélgica: Mardaga.
- Gourvenec, L. (2008). Théoriser l'exploitation de la chanson en clase de langue. *Les Langues Modernes*, 4, 15-24.
- Guerrero, P. (1989). *Rafael Alberti. Poema del color y la línea*. Murcia: Ediciones Myrtia.

- Guerrero, P. (1991). *Rafael Alberti. Arte y poesía de vanguardia*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Guerrero, P. (2003). La interpretación ekfrástica: una investigación sobre recepción de obras literarias con hipotexto plástico. En Mendoza, A. y Cerrillo, P.C. (eds.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 181-232). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.
- Guerrero, P. y Cano, A.G. (2009). La intertextualidad poesía-música como estrategia didáctica. Un ejemplo del *Cancionero*. *Lenguaje y Textos*, 29, 103-124.
- Guillén, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada (Ayer y hoy)*. Barcelona: Tusquets.
- Hernández, M. (1992). *Poesía. Obra completa*, tomo I. Madrid: Espasa-Calpe.
- Hernández Pina, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*. Murcia: Diego Marín.
- Hill, J. W. (2008). *La música barroca*. Madrid: Akal.
- Hoffmann, E.T.A. (2007). *Cuentos*. Madrid: Cátedra.
- Hoffmann, E.T.A. (2008). El cascanueces y el rey de los ratones. En Hernández Arias, J.R. (ed.), *Cuentos fantásticos del romanticismo alemán* (pp. 279-342). Madrid: Valdemar.
- Hugo, V. (1888). *Obras completas*, tomo V. Valencia: Terraza, Aliena y Compañía.

- Hugo, V. (1939). *Odes et Ballades. Les Orientales II*. París: Librairie Alphonse Lemerre.
- Hugo, V. (2002). *Antología íntima*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Ingarden, R. (1983). *L'œuvre d'art littéraire*. Lausana: L'Age d'Homme.
- Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- Jauss, H.R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- Jiménez, J.R. (1982). *Pastorales*. Madrid: Taurus.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica I*. Madrid: Fundamentos.
- Lamarche, L. (2008). *Un violon dans les jambes et L'Échelle de Glasgow. Nouvelle Revue Pédagogique, Lettres Collège, 34, 1-32*.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Lelong, G. (2010). *Révolutions sonores. De Mallarmé à la musique spectrale. Une théorie des rapports texte/musique/contexte*. París: Éditions MF.

- Lessing, G.E. (2002). *Laocoonte o sobre los límites en la pintura y la poesía*. Barcelona: Folio.
- Locatelli, A. (2001). *Littérature et musique au XXe siècle*. París: Presses Universitaires de France.
- Locatelli, A. y Delpy, J.-A. (2009). Littérature et musique: points d'achoppement et de rencontré. *Québec français*, 152, 30-33. Disponible en <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1098199/44182ac.pdf>. Consultado el 6 de julio de 2011.
- Locatelli, A. (dir.) (2011). *Musique et littérature. Rencontres Sainte Cécile*. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.
- Machado, A. (1987). *Poesías completas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Maillard, N. (2008). Poèmes mis en musique: propositions pour la classe de FLE. *Les Langues Modernes*, 4, 43-51.
- Mallarmé, S. (1945). La musique et les lettres. En *Œuvres complètes* (pp. 635-657). París : Gallimard.
- Marín Corbí, F. (2007). Figuras, gesto, afecto y retórica en la música. *Nasarre, Revista Aragonesa de Musicología*, XXIII, 11-52. Disponible en <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/28/30/02marin.pdf>. Consultado el 6 de junio de 2011.
- Martínez Fernández, J.E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- Mazouer, Ch. (coord.) (2006). Les écrivains à l'écoute de la musique. *Œuvres & Critiques*, XXXI (1).

- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (coord.) (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (coord.) (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Meyer, L.B. (2008). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza.
- Mignon, A. (2010). *Homo romanticus: Schumann et son piano, fantaisie et liberté. Textes et Documents pour la Classe, 1004, 38-42*.
- Millares, S. (1995). *Método de Español para Extranjeros (Nivel Superior)*. Madrid: Edinumen.
- Millares, S. (2002). *Al son de los poetas. Lengua y literatura hispánicas a través de la música*. Madrid: Edinumen.
- Miller, C. (2003). *Cocteau, Apollinaire, Claudel et le groupe des six. Rencontres poético-musicales autour des Mélodies et des Chansons*. Sprimont, Bélgica: Mardaga.
- Morgan, R.P. (1999). *La música del siglo XX* (2ª ed.). Madrid: Akal.

- Mühlenfels, F.S. (1984). La literatura y las otras artes. En Schmeling, M. (coord.), *Teoría y praxis de la literatura comparada* (pp. 169-193). Barcelona: Alfa.
- Müller, L. (2006). *Le Bourgeois gentilhomme*, “comédie-ballet”. *Nouvelle Revue Pédagogique, Lettres Collège*, 587 (1), 18-28.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. París: Christian Bourgois Editeur.
- Nattiez, J.-J. (1999). *Proust musicien* (2ª ed.). París: Christian Bourgois Éditeur.
- Nattiez, J.-J. (2002). Relato literario y “relato” musical. En S. Alonso (comp.), *Música y literatura. Estudios comparativos y semiológicos* (pp. 119-127). Madrid: Arco/libros.
- Nattiez, J.-J. (2010). *La musique, les images et les mots. Du bon et du moins bon usage des métaphores dans l'esthétique comparée*. Québec: Fides.
- Neruda, P. (1990). *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Madrid: Castalia.
- Ordovás, J. (1987). *Historia de la música pop española*. Madrid: Alianza.
- Ortiz-de-Urbina, P.I. (1999-2000). Música y literatura: una propuesta didáctica. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, 205-217. Disponible en <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.21.pdf>. Consultado el 29 de mayo de 2010.
- Palacios, F. (2002). *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical* (4ª ed.). Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- Palau, A. (2011). Daniel del Pino, humildad y pureza en las manos. *Melómano*, 161, 67-71.

- Paletta, V. y Sáez de Ibarra, J. (2002). *Molto vivace. Cuentos de música*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Pageaux, D.-H. (1994). *La littérature générale et comparée*. París: Armand Colin.
- Pastor, J.J. (2007). *Cervantes: Música y poesía. El hecho musical en el pensamiento lírico cervantino*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- Pastor, J.J. (2009). *Loco, trovador y cortesano. Bases materiales de la expresión musical en Cervantes*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- Pauset, E.-N. (2007). *Marcel Proust et Gustav Mahler: créateurs parallèles. L'expression du moi et du temps dans la littérature et la musique au début du XX^e siècle*. París: L'Harmattan.
- Pelosse, C. (2008). Poèmes, chansons et parodies: pistes d'exploitation pédagogique. *Les Langues Modernes*, 4, 39-42.
- Peiró, J.V. (2006). *Las músicas de Cortázar*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim, Diputació de Valencia.
- Pérez-Reverte, A. (2007). Corsés góticos y cascos de walkiria. Patente de corso. *XL Semanal*, 1051. Disponible en http://xlsemanal.finanzas.com/web/firma.php?id_edicion=2667&id_firma=5110. Consultado el 20 de noviembre de 2010.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos* (3^a ed.). Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos* (5^a ed.). Madrid: La Muralla.
- Petrarca, F. (2006). *Cancionero I* (5^a ed.). Madrid: Cátedra.

- Piette, I. (1987). *Litterature et musique. Contribution à une orientation théorique: 1970-1985*. Namur: Presses Universitaires.
- Ponzio, A. (1998). *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtin y la ideología contemporánea*. Madrid: Cátedra.
- Pozuelo Yvancos, J.M. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Randel, D. (ed.), (2008). *Diccionario Harvard de música*. Madrid: Alianza.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. París: Seuil.
- Rodde, M. (2007). Orphée charme les dieux des Enfers. *Nouvelle Revue Pédagogique, Lettres Collège*, 599 (4), 51-52.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (1999-2000). La creación poética de Enrique Díez-Canedo: hacia una didáctica de los elementos poéticos. *Cauce*, 22-23, 371-382. Disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce22-23/cauce22-23_18.pdf. Consultado el 3 de enero de 2012.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (2008). Didáctica de la poesía: objetivos, actividades y gestión de aula en Educación Primaria. *Glosas didácticas*, 17, 40-48. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/04.pdf>. Consultado el 3 de enero de 2012.
- Rodríguez Martos, C. (2006). *Poesía y cantautores. Una propuesta de historia de la literatura española*. Memoria del Máster “La enseñanza de español como lengua extranjera”, Universidad de Salamanca. Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_20Rodriguez_Martos.pdf?documentId=0901e72b80e24f28. Consultado el 1 de febrero de 2010.

- Rousseau, J.-J. (2007). *Diccionario de música*. Madrid: Akal.
- Rubio Navarro, G.M. (1999). *Música y escritura en Alejo Carpentier*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ruiz, J. (2004). *Preludio*. Madrid: Ocho y medio.
- Ruwet, N. (2002). Función de la palabra en la música vocal. En S. Alonso (Comp.), *Música y literatura. Estudios comparativos y semiológicos* (pp. 63-92). Madrid: Arco/libros.
- Sabatier, F. (2004). *La musique dans la prose française*. París: Fayard.
- Sadie, S. (ed.) (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan Publishers Limited.
- Sadie, S. (ed.) (2000). *Diccionario Akal/Grove de la Música*. Madrid: Akal.
- Santullano, L. (ed.) (1946). *Romancero español*. Madrid: Aguilar.
- Sanz, T. (1999). *Música y literatura. La poesía francesa en la obra de Maurice Ravel*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Schloezer, B. de (1947). *Introduction à J.S. Bach. Essai d'esthétique musicale*. París: Gallimard.
- Schmeling, M. (1984). *Teoría y praxis de la literatura comparada*. Barcelona: Alfa.
- Shakespeare, W. (2007). *Romeo y Julieta*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (4ª ed.). Madrid: Paraninfo.

- Sierra i Fabra, J. (1987). *Heavy metal. Enciclopedia. Historia & A-Z Bio's*. Barcelona: Edicomunicación.
- Siméon, J.-P. y Galice, C. (2008). Introduction: Paroles et musique. *Les Langues Modernes*, 4, 12-14.
- Sociedad General de Autores y Editores (2009). *Anuario SGAE 2007-2009 de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales*. Disponible en <http://www.anuariosgae.com/anuario2007-2009/menu.html>. Consultado el 3 de enero de 2012.
- Sociedad General de Autores y Editores (2010). *Anuario SGAE 2010 de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales*. Disponible en http://www.kulturklik.euskadi.net/wp-content/uploads/2010/07/ANUARIO-SGAE_2010.pdf. Consultado el 3 de enero de 2012.
- Sociedad General de Autores y Editores (2011). *Anuario SGAE 2011 de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales*. Disponible en <http://www.anuariosgae.com/anuario2011/frames.html>. Consultado el 3 de enero de 2012.
- Subirats Bayego, M.A. (2011). La investigación en Didáctica de la Expresión Musical. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 175-194.
- Teillout, M. (2010). Schubert et Chopin: écoutes musicales. *Textes et Documents pour la Classe*, 1004, 33-37.
- Tel Quel (1968). *Théorie d'Ensemble*. París: Seuil.
- Tinnell, R. (1986). *Federico García Lorca. Catálogo-Discografía de las "Canciones populares antiguas" y de música basada en textos lorquianos*. University of New Hampshire, Plymouth State College.

- Tinnell, R. (2001). *Catálogo anotado de la música española contemporánea basada en la literatura española*. Granada: Comares.
- Tolstoi, L. (2004). *La sonata a Kreutzer*. Madrid: Alianza.
- Tranchefort, F.-R. (dir.) (1990). *Guía de la música de piano y de clavecín*. Madrid: Taurus.
- Tranchefort, F.-R. (dir.) (2008). *Guía de la música sinfónica* (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- Tromp, G. (1980). Le texte d'opéra. En P. Brunel y S. Wolff (dir.), *L'opéra* (pp. 85-105). París: Bordas.
- Ury-Petes, J.-P. (dir.) (2010). *L'intertextualité lyrique. Recyclages littéraires et cinématographiques opérés par la chanson*. Rosières en Haye: Camion Blanc.
- Vega, L. de (1952). *Poesías líricas II*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Verlaine, P. (1986). *Œuvres poétiques*. París: Garnier.
- Vernadakis, E. (2007). Richard Strauss/Oscar Wilde 'Salomé'. *The Athens Concert Hall*, Éditions de l'Opéra d'Athènes, 24-37.
- Villanueva, D. (1994). *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus.
- Vicente Nicolás, G. (2004). Los parámetros del sonido en el primer ciclo de Educación Primaria. *Música y Educación*, 59, 31-46.
- Vicente Nicolás, G. (2012). Música y movimiento. Variaciones sobre un mismo tema. *Eufonía. Didáctica de la música*, 54, 74-81.

- Vicente Ruiz, P.A. (2003). Buenos tiempos para la lírica. En *Literatura y adolescentes: amores y odios* (pp. 83-94). Murcia: Centro de Profesores y Recursos Murcia II.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: Recogida de datos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Vuong, H. H. (2003). *Musiques de roman. Proust, Mann, Joyce*. Bruxelles: Presses Interuniversitaires Européennes, P.I.E.-Peter Lang.
- Wagner, R. (1952). *La poesía y la música en el drama del futuro*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Weisstein, U. (1975). *Introducción a la Literatura Comparada*. Barcelona: Planeta.
- Wellek, R. y A. Warren (1979). *Teoría literaria* (4ª ed.). Madrid: Gredos.
- Zamora Pérez, E.C. (2000). *Juglares del Siglo XX: la canción amorosa, pop, rock y de cantautor (Temas y tópicos literarios desde la dialogía en la década 1980-1990)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

2. PARTITURAS

Castelnuovo-Tedesco, M. (1961). *Romancero gitano*. Berlín: Bote & Bock.

Chopin, F. (1993). *Preludes*. Madrid: Real Musical.

Debussy, C. (1970). *Suite bergamasque*. Leipzig: Peters.

Debussy, C. (1989). *Complete preludes*. Nueva York: Dover.

Fauré, G. (1871). *Mai*, Op.1 n°2. París: J. Maho. Disponible en <http://imslp.org>, International Music Score Library Project. Consultado el 20 de agosto de 2010.

Fauré, G. (1879). *L'absent*, Op.5 n°3. París: J. Hamelle. Disponible en <http://imslp.org>, International Music Score Library Project. Consultado el 20 de agosto de 2010.

Friedman, S. (1975). *Solus*. Nashville, Estados Unidos: The Brass Press.

Granados, E. (1996). *Complete works for voice and piano*. Barcelona: Tritó.

Ives, Ch. (1921). *Sonata n°2, Concord, Massachussets, 1840-1860*. New York: Knickerbocker Press.

- Kuhnau, J. (1958). *Klavierwerke*. Wiesbaden, Alemania: Breitkopf & Härtel.
Disponible en <http://imslp.org>, International Music Score Library Project.
Consultado el 15 de mayo de 2010.
- Liszt, F. (1909). *Mazeppa*, Symphonische Dichtung nº6. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
Disponibile en <http://imslp.org>, International Music Score Library Project.
Consultado el 20 de agosto de 2010.
- Liszt, F. (1911). *Etüden für Pianoforte zu zwei Händen, Band II*. Leipzig: Breitkopf & Härtel. Disponible en <http://imslp.org>, International Music Score Library Project.
Consultado el 20 de agosto de 2010.
- Liszt, F. (1913). *Klavierwerke, Band 6: Original Kompositionen für Klavier zu zwei Händen*. Leipzig: Peters. Disponible en <http://imslp.org>, International Music Score Library Project. Consultado el 20 de agosto de 2010.
- Liszt, F. (1917). *Musikalische Werke, Serie VII, Band 1*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
Disponibile en <http://imslp.org>, International Music Score Library Project.
Consultado el 20 de agosto de 2010.
- Offenbach, J. (1990). “Entre’acte et Barcarolle”, *Les Contes d’Hoffmann*. Florida: Edwin F. Kalmus & Co. Disponible en <http://imslp.org>, International Music Score Library Project. Consultado el 17 de abril de 2011.
- Schubert, F. (1989). *Lieder I*. Frankfurt: Peters.
- Seco De Arpe, M. (1989). “Canciones”. *Cadencia*, Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” de Murcia.

3. REGISTROS AUDIOVISUALES

Alfredo Kraus Recital [CD] (1989). Alfredo Kraus, Edelmiro Arnaltes. Frechen, Alemania: Capriccio.

Bartók, B. (1999). *El mandarín maravilloso* [CD]. Col. Deutsche Grammophon. Orquesta Sinfónica de Londres, Claudio Abbado. Barcelona: Altaya.

Baryshnikov, M. (Coreógrafo) y Minkus, L. (Compositor) (1983). *Don Quixote* [DVD]. American Ballet Theatre. Londres: NVC ARTS.

Debussy, C. (1993). *Complete Piano Music, vol. I y II* [4 CD]. Werner Haas y Noël Lee. Alemania: Philips.

Falla, M. de (1999). *El sombrero de tres picos* [CD]. Col. Deutsche Grammophon. Boston Symphony Orchestra. Barcelona: Altaya.

Falla, M. de (2006). *El retablo de Maese Pedro* [DVD]. Londres: DECCA.

Faura, P. (2006). Rosario dinamitera. En *La palabra más tuya. Cantando a Miguel Hernández*. Barcelona: Factoría Autor.

- Granados, E. (1989). *Integral d'Enric Granados per a cant i piano* [CD]. Carmen Bustamante y Manuel García Morante. Barcelona: Catalunya Música.
- Hoffmann, E.T.A. (2003). *Chamber Music* [CD]. Georgsmarienhütte: Cpo.
- La barbería del Sur (1995). *Túmbanos si puedes*. Madrid: Nuevos medios.
- Liszt, F. (1999). *Mazeppa* [CD]. Col. Deutsche Grammophon. Orquesta Filarmónica de Berlín, Herbert von Karajan. Barcelona: Altaya.
- Liszt, F. (2002). *Anées de Pèlerinage* [3 CD]. Lazar Berman. Hamburg: Deutsche Grammophon.
- Liszt, F. (2004). *12 Études d'exécution transcendante* [CD]. György Cziffra. Londres: Emi Classics.
- Los gitanos cantan a Federico García Lorca* [CD] (1997). Varios intérpretes. Madrid: Polygram Ibérica.
- Mägo de Oz (1998). *La leyenda de La Mancha* [CD]. Madrid: Locomotive Music.
- Morente, E. (1996). *Homenaje flamenco a Miguel Hernández* [CD]. Madrid: Hispavox.
- Mozart, W.A. (2001). *La Flauta Mágica* [CD]. Orquesta Sinfónica y Coros de Baden-Baden. Valencia: Alfadelta.
- Mozart, W.A. (2006). *Piano Sonatas KV 311-330-331* [CD]. Klára Würtz. Holanda: Brilliant Classics.
- Música en el Quijote* [CD] (2005). Orphénica Lyra, José Miguel Moreno. San Lorenzo de El Escorial: Glossa Music.

- Mussorgsky, M. (1979). *Pictures at an Exhibition* [CD]. Hamburg: Deutsche Grammophon.
- Offenbach, J. (1981). *Les Contes d'Hoffmann* [DVD]. The Royal Opera Covent Garden, Plácido Domingo. Londres: NVC ARTS.
- Palacios, F. (dir.) (2000). *János, el niño que soñaba despierto* [CD]. Col. La Mota de Polvo. Vitoria: AgrupArte Producciones.
- Palacios, F. (dir.) (2002). *Peer Gynt* [CD]. Col. La Mota de Polvo. Vitoria: AgrupArte Producciones.
- Palacios, F. (dir.) (2004). *Los extraños sueños de la pequeña Pino* [CD]. Col. La Mota de Polvo. Vitoria: AgrupArte Producciones.
- Pata Negra y Mercedes Sosa (2006). Compañero del alma. En *Flamencópolis* [CD]. Madrid: Universal Music.
- Prokofiev, S. (2005). Romeo at Juliet's Grave. Orquesta de Filadelfia, Riccardo Muti. En *Romeo and Juliet, Suites 1 & 2* [CD]. Londres: EMI.
- Reincidentes (2000). *¿Y ahora qué?* [CD]. Madrid: RCA/BMG.
- Rimsky-Korsakov (1999). *Scherzade, Op.35* [CD]. Col. Deutsche Grammophon. Orquesta Filarmónica de Berlín, Herbert von Karajan. Barcelona: Altaya.
- Saint-Saëns, C. (1981). *Piano concertos* [2 CD]. Pascal Rogé, Charles Dutoit. Londres: DECCA.
- Schubert, F. (1997). *Lieder*. Renée Fleming. Londres: DECCA.

Schubert, F. (2003). *4 Gesänge aus Wilhelm Meister (Lied der Mignon)*, D.877, Op.62.
Naxos.

Serrat, J.M. (2010). *Miguel Hernández* [CD, DVD, libro]. Madrid: Sony Music.

Strauss, R. (2007). *Don Quijote / Don Juan* [CD]. Frühbeck de Burgos, Dresner
Philharmonie. Barcelona: Gaudisc.

Tchaikovsky, P.I. (1985). *The Nutcracker* [DVD]. The Royal Ballet Covent Garden.
Londres: NVC ARTS.

Tchaikovsky, P.I. (1999). *The Nutcracker* [CD]. Col. Deutsche Grammophon. Mstislav
Rostropóvich, Orquesta Filarmónica de Berlín. Barcelona: Altaya.

The Strange Boys (2010). *Be brave* [CD]. Los Ángeles: In The Red.

Tierra Santa (2000). *Tierras de leyenda* [CD]. Madrid: Locomotive music.

Victor Hugo en musique [CD] (2008). Konstantin Wolff y Trung Sang. Arlés: Harmonia
mundi.

Vivaldi, A. (1995). *Las cuatro estaciones, 3 conciertos* [CD libro]. Col. La gran música
paso a paso. Herbert Von Karajan, Filarmónica de Berlín. Madrid: Polygram
Ibérica.

Vivaldi, A. (1999). *Le quattro stagioni* [CD]. Anne-Sophie Mutter. Hamburg: Deutsche
Grammophon GmbH.

4. NORMATIVA

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007a). REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 5, 5 de enero de 2007, pp. 667-773.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007b). REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 18, 20 de enero de 2007, pp. 2853-2900.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007c). REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, 266, 6 de noviembre de 2007, pp. 45381-45477.

Consejería de Educación y Cultura (2007). Orden de 21 de mayo de 2007, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establece la organización del

Bachillerato de Investigación, con carácter experimental, y las condiciones para su impartición, a partir del curso escolar 2007-2008. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 143, 23 de junio de 2007, pp. 19024-19032.

Consejería de Educación, Ciencia e Investigación (2007). Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 221, 24 de septiembre de 2007, pp. 27179-27303.

Consejería de Educación, Ciencia e Investigación (2008a). Decreto n.º 58/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música para la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 88, 16 de abril de 2008, pp. 11787-11793.

Consejería de Educación, Ciencia e Investigación (2008b). Corrección de error del Decreto número 58/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música para la Región de Murcia, por omisión de la publicación de sus anexos. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 94, 23 de abril de 2008, pp. 12749-12759.

Consejería de Educación, Ciencia e Investigación (2008c). Decreto n.º 75/2008, de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música para la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 105, 7 de mayo de 2008, pp. 14347-14398.

Consejería de Educación, Ciencia e Investigación (2008d). Decreto n.º 262/2008, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 211, 10 de septiembre de 2008, pp. 28023-28168.

VII

DOCTORADO

INTERNACIONAL

Clair de lune

Votre âme est un paysage choisi
Que vont charmant masques et bergamasques
Jouant du luth et dansant et quasi
Tristes sous leurs déguisements fantasques.

Tout en chantant sur le mode mineur
L'amour vainqueur et la vie opportune,
Ils n'ont pas l'air de croire à leur bonheur
Et leur chanson se mêle au clair de lune,

Au calme clair de lune triste et beau,
Qui fait rêver les oiseaux dans les arbres
Et sangloter d'extase les jets d'eau,
Les grands jets d'eau sveltes parmi les marbres.

(P. Verlaine, *Fêtes Galantes*)

Clair de Lune
Andante très expressif
ppp con sordino
Tempo rubato
pp
peu à peu cresc. et animé
dim. molto
E. P. 124206

“Clair de lune” de C. Debussy
(Suite bergamasque)

1. RÉSUMÉ

La thèse doctorale que je présente est source d'une triple motivation : littéraire, musicale et enseignante. En premier lieu, ma formation académique en tant que philologue, musicologue et pianiste a stimulé une série d'inquiétudes orientées vers un type de recherche théorique, basé sur les relations d'intertextualité que les œuvres littéraires et musicales ont maintenues tout au long de l'histoire. En deuxième lieu, je dois ajouter que ma tâche en tant qu'enseignante, aussi bien dans l'Enseignement Secondaire que dans les Conservatoires Professionnels et Supérieurs de Musique m'a montré une réalité éducative qui pouvait parfois paraître préoccupante, puisque certains apprentissages, considérés essentiels dans la formation de l'élève, n'étaient pas acquis ou travaillé de la façon adéquate.

Je fais ici référence à la lecture et à l'audition musicale classique, pratiques que le professorat doit faire travailler aux élèves dans les matières littéraires et musicales, quel que soit l'étape scolaire ou le type d'enseignement général ou spécialisé. Contrairement à une situation acceptable d'implication et de motivation des élèves envers la lecture et l'audition, les résultats scolaires extraits de notre propre expérience éducative, tout comme les rapports et les études réalisés par différentes fondations, organisations et collectifs (PIRLS et PISA dans les classes de Primaire et Secondaire, le *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros* élaboré par la Federación de Gremios de Editores de España et l' *Anuario SGAE de las Artes Escénicas, Musicales y*

Audiovisuales) montrent que parmi leurs intérêts et loisirs on n'atteint pas les attentes minimum de pratiques lectrices ou auditives.

D'autre part, tout au long de l'histoire, le langage musical s'est uni au verbal dans de nombreuses créations artistiques, donnant lieu à des produits mixtes d'inspiration intertextuelle. Dans ce sens, on trouve des compositions musicales avec un sous-texte littéraire, des œuvres littéraires avec un sous-texte musical et aussi des créations qui depuis le début même de leur production sont conçues grâce à l'union de textes et de musiques originaux. L'opéra, la musique programmatique, le *lied*, les romans avec des structures musicales, les poèmes qui reprennent des éléments ou des scènes musicales, sont quelques-uns des genres dans lesquels on observe cette richesse inter-artistique.

Pour cela, la préoccupation pour ce contexte éducatif, unie aux recours artistiques et créatifs des œuvres musico-littéraires, sont les facteurs déterminants qui motivent la présente étude dans la recherche de solutions interdisciplinaires d'apprentissage dans les matières aux contenus littéraires et musicaux ; des matières qui n'ont pas su exploiter cette richesse culturelle dans leurs programmes éducatifs. Plus concrètement, la recherche prétend traiter la problématique proposée à travers l'élaboration d'un modèle interdisciplinaire d'innovation didactique basé sur l'étude des référents intertextuels musicaux et littéraires.

Le corps central de la thèse se structure en une série de chapitres intégrés dans quatre grands blocs conduisant à une rigoureuse recherche pratique dans le contexte éducatif : cadre théorique, cadre méthodologique, développement de la recherche et conclusions.

En premier lieu, le cadre théorique se divise en six chapitres, qui développent les bases théoriques sur lesquelles s'appuie le modèle didactique interdisciplinaire que l'on prétend élaborer. Puisque la principale problématique dérivée des études comparatives de la littérature et la musique est d'ordre sémiologique, conséquence de la nature différente de chaque manifestation artistique comme système de signes, le premier

chapitre s'attarde sur les différents langages, verbal et musical, en analysant les caractéristiques, propriétés et différences des deux types de signes. Ainsi, en suivant le schéma biplan du signe linguistique de Saussure (signifiant et signifié) ou la conception triadique de Peirce (signe, objet et interprétant), certains théoriciens ont fourni la définition du signe musical. Ensuite, nous commentons les théories existantes autour du signifié musical, la capacité sémantique de la musique, qui s'opposent aux absolutistes et aux référencialistes, puis nous exposons finalement la typologie du signifié de Meyer (2008). Nous analysons également le genre de la musique vocale depuis la perspective de Ruwet (2002), en insistant sur la coexistence des systèmes verbal et musical et sur ce que cette coexistence apporte à la signification de l'œuvre. Enfin, nous définirons le concept de « peinture textuelle », en montrant avec une série d'exemples musicaux la relation picturale entre les mots et leur représentation ou illustration musicale.

Le deuxième chapitre est dédié à la Littérature comparée, discipline qui a parfois considéré l'étude de la connexion entre la littérature et les arts. Après avoir réalisé un retour sur l'histoire de la discipline, recherchant l'intervention des comparatistes européens par rapport à cette relation comparative ou « illumination réciproque des arts », on fait surtout référence aux recherches des théoriciens français, qui ont développé un travail riche et pertinent dans le champ comparatif de la littérature avec la musique. Le chapitre termine sur la classification de Mühlenfels (1984), qui montre les différentes perspectives depuis lesquelles on peut accéder à la recherche des relations de la littérature avec les arts : comparaison de style, comparaison thématique, doubles talents, transpositions formelles et thématiques, et formes mixtes.

Dans le troisième chapitre, nous abordons le concept de l'intertextualité, phénomène sur lequel se base la construction théorique du modèle didactique interdisciplinaire, qui se définit comme la relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire la présence effective d'un texte dans un autre (Genette, 1982). En premier lieu, nous exposons l'histoire du concept à travers les principaux spécialistes du terme. En deuxième lieu, nous délimitons le mécanisme intertextuel à partir de divers schémas et formules, pour finir sur la classification réalisée par Martínez Fernández (2001). La troisième partie du chapitre explique les types de relations intertextuelles que

peuvent présenter les créations littéraires et musicales : intertextualité exo-littéraire (textes non littéraires), intertextes marqués et non marqués, para-texte (titres intertextuels).

L'Esthétique de la réception est théorisée dans le quatrième chapitre, dans lequel nous faisons référence aussi bien aux procédés lecteurs qu'aux procédés auditifs. Pour situer ce nouveau paradigme théorique basé sur l'actualisation de l'œuvre à travers son expérience réceptive, nous analysons d'abord les concepts d'« ouverture », « lecteur modèle » et « coopération interprétative » de Umberto Eco (1992, 1987). Nous abordons ensuite dans ce chapitre plus concrètement l'« intertexte lecteur » et les phases de réception impliquées dans la lecture de textes élaborées par Antonio Mendoza Fillola (1998, 2000, 2001) et les procédés d'audition musicale basés sur l'attente et sur la réponse émotive signalés par Leonard Meyer (2008).

Dans le cinquième chapitre, nous commentons les influences de la littérature dans différents styles et genres de musique, en traitant seulement les types musicaux qui sont utilisés a posteriori dans la pratique éducative avec les groupes d'élèves. Dans ce sens, le chapitre se divise en différentes sections : la musique classique, qui intègre l'étude de la musique programmatique, le *lied* et le livret d'opéra, et la musique non classique, qui offre une vision générale du panorama stylistique pop, rock, flamenco, rap, heavy metal et d'auteurs interprètes.

Le dernier chapitre du cadre théorique est centré sur l'interdisciplinarité en éducation, et présente un ensemble de recherches et de propositions didactiques qui replacent dans son contexte et situent le caractère et propos de la thèse doctorale. Dans la première partie du chapitre, nous décrivons les travaux de Mendoza (1994, 2000), Guerrero (2008), Guerrero et Cano Vela (2009), Caro Valverde (2000, 2006b, 2007), Escobar (2010), Molina et Chacón (2004) sur le traitement didactique interdisciplinaire de la littérature, les arts plastiques et la musique. Dans la deuxième partie, bien que cette recherche s'intéresse fondamentalement à l'étude de la littérature en langue maternelle, nous commentons le recours de la musique dans l'enseignement des langues secondes, afin de connaître son fonctionnement et d'établir des parallèles. En dernier lieu, puisque

pendant le déroulement de la thèse nous avons effectué un séjour en France pour approfondir nos recherches, nous incluons une partie dédiée à l'éducation française, en commentant le nouveau programme littéraire-musical, une série de séquences didactiques et les journées d'études scientifiques JEPEAC.

Le bloc suivant correspond au cadre méthodologique, dans lequel sont exposés le propos de la recherche et le fondement et le schéma de celle-ci dans chacun des chapitres. Dans un premier chapitre, nous définissons le problème de la recherche, en délimitant la problématique autour d'une série d'aspects fondamentaux, comme nous l'avons avancé dans les lignes précédentes, qui finalement se formulent d'une façon concrète dans la question suivante :

❖ *¿Est-il possible d'éveiller le goût pour la lecture et l'audition musicale classique, ainsi que développer des stratégies d'interprétation intertextuelle liées à une proposition motivante d'enseignement, à partir de procédés interdisciplinaires littéraire-musicaux ?*

Nous proposons ensuite une hypothèse comme solution au problème, rédigée ici en regroupant les deux champs de la recherche, l'éducation littéraire et l'éducation musicale :

L'application dans le domaine de l'enseignement de la Littérature et de la Musique d'un modèle didactique interdisciplinaire, basé sur l'étude de référents intertextuels musicaux et littéraires

- a. permet le développement d'activités innovatrices dans la classe, éloignées des propositions traditionnelles théoriques et conceptuelles, qui conduisent à la motivation dans l'apprentissage littéraire et musical des élèves.*
- b. suscite l'intérêt des élèves pour la lecture et l'audition, à partir des connexions musicales et littéraires impliquées dans le procédé créatif.*

- c. *contribue de façon significative à l'interprétation du sens de l'œuvre littéraire et musicale, une fois connu, analysé et étudié le sous-texte ou la création postérieure.*
- d. *offre un champ d'inspiration, ainsi que les connaissances sur la structure interne des créations, résultat de la comparaison entre différents langages artistiques, qui suppose un point de départ pour la production créative de textes littéraires et compositions musicales de la part des élèves.*

Pour terminer, nous formulons cinq objectifs spécifiques qui articulent l'objectif général suivant :

- ❖ *Élaborer un modèle didactique interdisciplinaire efficace, basé sur l'étude de référents intertextuels musicaux et littéraires, d'application aussi bien dans le cadre de l'enseignement de la Littérature que de la Musique, à partir de l'intervention menée à bien dans des groupes de niveaux, étapes, matières et centres éducatifs différents.*

Le deuxième chapitre de ce bloc décrit le procédé suivi tout au long de la recherche, justifie l'approche méthodologique de la recherche-action et expose le schéma de cette dernière. Puisque la recherche a été orientée vers la pratique éducative, c'est la recherche-action qui a été la ligne qui nous intéressait de suivre pour atteindre les objectifs éducatifs proposés. L'idée principale exposée ici est que la recherche-action sert à améliorer et à réformer l'éducation grâce à un changement, ainsi qu'à apprendre à partir des conséquences de ce changement, c'est-à-dire à reconduire la pratique du professorat en prenant en compte les effets obtenus dans la classe. D'autre part, l'étude se fonde sur une analyse qualitative des faits, puisqu'elle se centre sur la découverte du sens et du signifié des actions sociales. Quelques informations sont recueillies de forme numérique sous forme de graphiques en pourcentages, pratique plus propre de la méthode quantitative ; cependant, ces informations ne s'analysent pas depuis une perspective simplement statistique mais avec la finalité d'obtenir une compréhension plus significative du contexte éducatif qu'elles reflètent. En définitive,

nous ne recourons pas à l'objectivation des faits, mais à des techniques interprétatives de recherche.

Quant aux participants qui interviennent, nous avons choisi six groupes d'élèves. Quatre d'entre eux appartiennent à l'Enseignement Secondaire Obligatoire espagnol (groupes A et B) et au *Bachillerato* (groupes C et D), les groupes A et C correspondant à la matière de Langue castillane et littérature et les groupes B et D à celle de Musique. Les deux derniers (groupes E et F) sont ceux des Enseignements Artistiques de Musique, en particulier les matières de Piano et l'Histoire de la Musique. En plus, afin de pouvoir contraster des réalités éducatives différentes, il semble intéressant de mener à bien la recherche dans cinq établissements de la Région de Murcia : I.E.S. "Diego Tortosa" de Cieza, I.E.S. "Miguel Espinosa" de Murcia, I.E.S. "Infanta Elena" de Jumilla, I.E.S. "Santa María de los Baños" de Fortuna et Conservatoire Professionnel de Musique "Narciso Yepes" de Lorca.

Les techniques et instruments employés pour recueillir l'information sont l'observation directe et participative du professorat et du chercheur, les questionnaires aux élèves et aux professeurs, les entretiens avec les professeurs, le travail écrit des élèves et les moyens audiovisuels qui donnent des échantillons des activités réalisées. Il faut souligner que la variété d'instruments répond aux problèmes de consistance générés par toute recherche qualitative, cette triangulation méthodologique permettant à travers la complémentarité de compenser la fragilité de cette méthode.

Ensuite, le bloc intitulé « Déroulement de la recherche » est le plus pertinent de la thèse doctorale, puisque c'est la partie dans laquelle est mise en pratique la recherche empirique avec les groupes. Ce bloc se divise en six chapitres correspondants aux matières, étapes, et types d'enseignement, obligatoires ou de spécialités, donnant lieu aux six groupes d'élèves. Avec chacun de ces groupes nous avons suivi le même schéma didactique et donc, une structure de présentation similaire. Tout au long du déroulement des trois phases qui articulent cette recherche-action éducative, nous exposons les résultats, certains d'entre eux à partir des graphiques générés par le

programme informatique SPSS, version 15.0, et nous réalisons un analyse interprétative de ceux-ci.

La phase d'exploration et d'initiation à la recherche suppose une première prise de contact avec les élèves et les professeurs responsables du groupe à travers les questionnaires et les entretiens. Ces instruments prétendent, en premier lieu, analyser la réalité dans laquelle se trouve le problème de la démotivation lectrice et auditive de la part des élèves, pour comprendre comment et pourquoi cela arrive ; en deuxième lieu, vérifier quelle est l'opinion des professeurs sur le problème et quel est leur méthodologie pour encourager la lecture et l'audition musicale ; et en troisième lieu, connaître la prédisposition des professeurs et des élèves, quant aux tâches musico-littéraires que le modèle didactique qui va se mettre en pratique implique. En plus, nous réalisons dans cette phase une étude préalable de la programmation et des possibilités d'application par rapport à la méthodologie interdisciplinaire. Enfin, nous développons une série d'activités préliminaires autour de l'intertextualité musico-littéraire, afin d'évaluer la réponse de l'élève devant ce type de tâches et planifier et programmer de façon efficace les activités de la phase suivante.

La phase d'intervention est la plus importante de cette recherche-action. Une fois le plan stratégique d'action élaboré dans l'étape précédente, nous passons à l'étape d'action proprement dite. Le déroulement des tâches et des activités est en lien avec la résolution de la problématique proposée, à travers le modèle didactique interdisciplinaire basé sur les relations d'intertextualité qu'offrent le champ littéraire et le champ musical. D'autre part, les informations recueillies dans les questionnaires et entretiens de cette phase sont de grande utilité, puisqu'elles permettent de reconduire, rediriger et modifier certaines activités dans l'application du modèle didactique interdisciplinaire.

La phase d'interprétation vient refléter les conséquences de l'intervention, les opinions des agents participants (élèves et professeurs) à partir des questionnaires et entretiens finaux, et de toutes les dernières informations recueillies sur le processus d'élaboration et l'application du modèle didactique.

Enfin, les conclusions générées reprennent depuis une vision globale les considérations les plus pertinentes des six groupes. En premier lieu, nous observons d'une façon satisfaisante la consécution de chacun des objectives spécifiques, ce qui nous mène à affirmer l'accomplissement de l'objectif général. Pour cela, nous avons élaboré un modèle interdisciplinaire d'innovation didactique, basé sur l'étude de référents intertextuels musicaux et littéraires, qui s'est avéré efficace dans la résolution du problème pour lequel il a été élaboré. La validité du modèle se constate à partir de l'interprétation des résultats obtenus puisqu'il a été capable de susciter chez les élèves le goût pour la lecture et l'audition, et aussi d'appliquer des stratégies significatives et motivantes dans l'apprentissage des matières de Langue castillane et littérature, Musique, Piano et Histoire de la Musique.

L'ensemble des points formant l'hypothèse sont également validés et confirmés, puisque chacun d'entre eux trouve sa justification dans les considérations dérivées de l'analyse des objectifs : activités innovatrices et motivantes, goût lecteur et auditeur, interprétation significative des œuvres et production créative des textes et compositions musicales.

D'autre part, l'efficacité du modèle didactique pour l'acquisition des compétences lectrice et artistique des élèves permet son inclusion dans les programmations scolaires des matières littéraires et musicales. Les professeurs responsables des groupes participant à la recherche ont commenté, dans ce sens, qu'il était souhaitable, profitable et opportun de poursuivre avec cette méthodologie à l'avenir dans les classes, étant possible l'articulation d'une approche comparative de ce type dans l'éducation littéraire et musicale.

Il faut souligner que le modèle d'innovation didactique étudié se situe dans la ligne de la proposition réalisée par l'Union Européenne autour de l'introduction des compétences basiques dans les programmes officiels. La vision intégrative des apprentissages des différentes matières, que poursuit le modèle élaboré dans cette étude, est précisément une des finalités de cette incorporation. Pour cela, nous soulignons la pertinence et l'actualité de notre modèle didactique dans le nouveau contexte éducatif,

contexte dans lequel nous avons besoin de ce type d'expériences qui offrent une nouvelle approche des apprentissages.

Les références et les annexes complètent le travail. Les références se distinguent de par leur variété et typologie, puisqu'elles incluent non seulement une bibliographie dédiée aux thématiques philologiques, musicologiques, didactiques et méthodologiques, mais aussi un autre genre de documents, comme le sont les partitions, les registres audiovisuels et les normes, éléments fondamentaux dans le déroulement de la recherche, qui améliorent d'une façon qualitative le panorama des références utilisées. Enfin, les annexes présentent les rédactions et compositions musicales créées par les élèves comme le résultat de la recherche, montrent les fiches élaborées pour le déroulement de l'intervention en classe et offrent le modèle des questionnaires réalisées par les élèves et les professeurs lors des différentes phases de la recherche.

Enfin, nous soulignons que l'objet de cette étude a été de proposer un modèle didactique intertextuel aussi bien en Didactique de la Langue et la Littérature qu'en Didactique de l'Expression Musicale. Nous avons prétendu inclure des objectifs qui favorisent le développement de l'interdisciplinarité dans les programmations des enseignements littéraires et musicaux, en accord avec le niveau et l'étape éducative de l'élève. De cette façon, à travers des « lectures musicales » et des « auditions littéraires » il s'agissait de faire que l'apprentissage soit plus significatif et motivant, et à la fois d'encourager les comportements lecteurs et auditeurs de musique classique chez nos élèves.

2. CONCLUSIONS

Après avoir réalisé la recherche-action dans les différents enseignements, étapes et niveaux éducatifs, dans les matières de Langue castillane et littérature, Musique, Piano et Histoire de la Musique, et après avoir analysé les résultats obtenus dans les six groupes, il est nécessaire d'interpréter les effets pédagogiques que présente le modèle interdisciplinaire littéraire-musical appliqué, à travers un procédé réflexif et critique. De cette manière, nous prétendons répondre, de façon globale (face à une vision partielle présentée dans le bloc IV), à la problématique initiale de la recherche, à partir des conclusions obtenues autour de l'objectif général qui structure le développement méthodologique de la thèse doctorale : *Élaborer un modèle didactique interdisciplinaire efficace, basé sur l'étude de référents intertextuels musicaux et littéraires, d'application aussi bien dans le cadre de l'enseignement de la Littérature que de la Musique, à partir de l'intervention menée à bien dans des groupes de niveaux, étapes, matières et centres éducatifs différents.*

En premier lieu, la relation vérifiée tout au long du cadre théorique entre la littérature et la musique a permis l'élaboration d'un modèle didactique interdisciplinaire d'inspiration intertextuelle, qui sera valide pour son application dans les matières aux contenus aussi bien littéraires que musicaux. Pour cela, nous avons analysé dans un premier temps les similitudes et différences entre les deux langages, en expliquant le type d'expression, le signifié et le sens que ces langages pouvaient offrir dans leur représentation comme œuvre littéraire ou musicale. Ensuite, un passage en revue des

différentes études réalisées dans le champ de la Littérature comparée, ainsi qu'une conceptualisation du phénomène de l'intertextualité nous ont fourni la clé pour la construction du fondement théorique du modèle. Le concept d'« intertexte lecteur » de Mendoza (2001) a également contribué à l'élaboration des stratégies du processus de réception, en centrant la méthodologie vers une compréhension littéraire significative. Certaines œuvres mixtes littéraire-musicales ont été analysées et commentées pour illustrer le type de pièces qui pouvaient être objet d'une application en classe. Enfin, une révision des recherches réalisées sur le traitement didactique de l'interdisciplinarité a aidé à définir le caractère et les objectifs du modèle didactique finalement élaboré.

Ensuite, nous décrivons la composition des différents groupes d'élèves analysés, afin de réaliser une évaluation globale des **participants** dans cette étude. Quant aux caractéristiques particulières des groupes, nous signalons les différences observées dans la phase d'exploration et d'initiation à la recherche, surtout relatives au niveau et à l'intérêt éducatif des élèves. Aussi bien les questionnaires que les entretiens initiaux montrent le contexte de ce panorama varié qui, d'autre part, nous intéressait ici. Nous soulignons donc que le choix des groupes a été réalisé avec cette intention, de façon à ce que les élèves évalués ne soient pas seulement différenciés de par leur appartenance à des groupes de niveaux, matières, étapes et enseignements différents, mais aussi qu'ils présentent des attitudes diverses face à leurs préoccupations professionnelles, formatives et intellectuelles.

Ainsi, les groupes A et B de l'Éducation Secondaire Obligatoire espagnole étaient constitués d'élèves ayant un niveau moyen, en général. Le groupe C de *Bachillerato* était composé d'élèves inscrits dans la modalité de *Bachillerato* de Recherche, caractérisé par des inquiétudes intellectuelles et un bon niveau scolaire. Le groupe D de *Bachillerato*, au contraire, réunissait des élèves avec un indice élevé d'échec aux évaluations et un manque d'intérêt généralisé envers les études. Les groupes E et F des Enseignements Artistiques de Musique, malgré quelques élèves ayant des difficultés techniques avec son instrument principal, comme nous avons commenté dans le cas du groupe E, formaient un ensemble bien différent à ceux des

quatre groupes précédents, puisque leur intérêt pour la musique avaient conduit ces groupes à étudier un enseignement musical spécifique.

Les élèves n'ont pas été les uniques sujets analysés dans le contexte éducatif, puisqu'il a été nécessaire d'analyser et d'évaluer les professeurs de chaque groupe en tant qu'agents participants également à l'action éducative étudiée. En ce sens, nous devons souligner l'importance de la figure du professeur dans la transmission des contenus et dans l'explication des activités qui intègrent le modèle didactique interdisciplinaire, puisque dans une recherche-action, comme celle ici présentée, la manière de mener à bien l'intervention avec les élèves dans la classe est un facteur qui détermine les résultats obtenus.

La motivation, étant d'une spéciale importance dans la recherche et présentée comme un des objectifs, comme nous le verrons, n'a pas seulement dépendu du type d'activités présentées, elle a également dépendu de l'approche avec laquelle les professeurs ont su appliquer les stratégies intertextuelles littéraire-musicales. Pour cela, il est intéressant de remarquer ici que les processus motivationnels chez les élèves, comme l'ont souligné Bernal et Cárdenas, sont influencés par la compétence émotionnelle du professeur :

la buena *praxis* educadora no se encuentra únicamente relacionada con el dominio de los recursos necesarios para el desempeño de la labor didáctica y organizativa, sino con las competencias emocionales que despliega el docente en su desempeño profesional haciendo percibir al alumnado que se tienen en cuenta sus preocupaciones, sueños e ilusiones. Todo ello origina un peculiar acercamiento hacia el profesor y su asignatura, favoreciendo, en gran medida, la motivación educativa⁸ (2009, pp. 219-220).

Les entretiens et les questionnaires adressés aux professeurs démontrent que le modèle interdisciplinaire d'innovation didactique a été accueilli positivement dans le processus d'enseignement. Le développement des comportements lecteurs et auditifs,

⁸ la bonne *praxis* éducative n'est pas seulement liée à l'acquisition des ressources nécessaires pour le déroulement de la tâche didactique et organisatrice, mais aux compétences émotionnelles que montre l'enseignant dans sa pratique professionnelle en laissant voir aux élèves que leurs préoccupations, rêves et illusions sont prises en compte. Tout cela origine un rapprochement particulier avec le professeur et sa matière, et favorise, en grande partie, la motivation éducative.

fondamentaux dans l'éducation littéraire et musicale, même s'il s'agit d'un aspect central dans la pratique enseignante habituelle de ces professeurs, puisqu'il constitue une de leur principale préoccupation, comme ils le commentent tous, était encore un terrain fragile, avec des résultats peu encourageants, dans lequel toute option innovatrice était donc bienvenue.

En ce qui concerne l'approche interdisciplinaire, la plupart d'entre eux avaient déjà appliqué, en différentes occasions, des stratégies qui connectaient la littérature avec la musique ou la musique avec la littérature, afin d'expliquer leur discipline principale. Cependant, la perspective d'étude suivie n'avait pas été aussi méthodique et complète que celle qu'ils allaient mener à bien dans cette recherche, mais plutôt sous forme d'activités isolées et non connectées entre elles. La passion pour la musique des enseignantes de Langue castillane et littérature et, même, la formation musicale spécifique d'une de ces enseignantes a contribué en grande partie au déroulement de cette recherche. Les professeurs de l'enseignement musical, lecteurs passionnés et cultivés en matière littéraire, ont établi avec éloquence le lien entre les poèmes, les contes, les romans et les compositions musicales analysées.

Ensuite, après la présentation des participants de la recherche, des élèves et des professeurs, nous examinons plus en détails chacun des objectifs spécifiques, afin de connaître le traitement que ceux-ci ont reçu tout au long de la recherche, de savoir dans quelle mesure ils ont contribué à atteindre l'objectif général précédemment mentionné et afin d'extraire les conclusions générales les plus pertinentes de la thèse doctorale.

- 1. Appliquer des stratégies qui développent et encouragent le goût pour la lecture et l'audition d'œuvres musicales classiques, de par leur incidence et leur directe contribution dans l'acquisition de l'ensemble des habiletés requises pour une formation de l'élève complète et significative.*

Dans les salles de classe d'enseignements littéraires et musicaux, nous avons élaboré toute une série de recours qui ont stimulé les élèves vers le plaisir lecteur et auditif. La lecture a été favorisée grâce à des thèmes musicaux actuels

et classiques, certains d'entre eux connus des groupes, qui utilisaient dans leurs paroles les vers des poètes ou qui, s'agissant de musique instrumentale, complétaient et soutenaient le sens littéraire.

En ce sens, dans le groupe A, la lecture et l'analyse des poèmes « Baladilla de los tres ríos » de García Lorca, « Canción del pirata » de Espronceda, « Por una mirada, un mundo » de Bécquer, « No lloréis, ojuelos » de Lope de Vega et « Serranas de Cuenca » de Góngora a été encouragée par l'audition des créations musicales des groupes Pata Negra et Tierra Santa et le compositeur classique Granados. Nous avons également travaillé dans ce groupe les poèmes de « Mozart » de Cernuda et « Debussy » de García Lorca, dont les vers ont vu renforcées l'image et les caractéristiques des créateurs musicaux présentés, après l'audition des célèbres mélodies classiques et impressionnistes de ces compositeurs.

Dans le groupe C, nous avons étudié la poésie de Miguel Hernández en utilisant quelques unes des nombreuses versions musicales inspirées des vers du poète. Ainsi, les compositions intertextuelles des groupes et interprètes actuels Reincidentes, Pata Negra, Mercedes Sosa, Enrique Morente, La Barbería del Sur, Pedro Faura, Nach et le compositeur classique Manuel Seco de Arpe ont été écoutées et commentées dans la phase d'intervention, en extrayant toute information pertinente pour l'interprétation littéraire des poèmes.

D'autre part, la curiosité pour l'audition musicale s'est travaillée depuis la lecture et le commentaire des poèmes, contes ou épisodes littéraires qui expliquaient les chansons actuelles, les opéras, le ballet, les *lieder* et le poème symphonique étudiés, puisque les musiciens se sont basés sur ces histoires pour composer leurs œuvres. Fréquemment, le manque d'intérêt pour l'audition de musique classique est dû à l'incompréhension de son langage et au lien inexistant entre les élèves et les éléments musicaux qui définissent la musique classique. Pour cela, afin de sauver cette situation problématique, nous avons développé une grande variété de stratégies intertextuelles littéraire-musicales

pour une compréhension significative des œuvres et pour une conséquente implication et motivation du groupe dans l'audition attentive de ces œuvres.

L'opéra pour marionnetes *El retablo de Maese Pedro* de Manuel Falla, œuvre principale d'analyse dans le groupe B, a été totalement assimilée par les élèves à la suite de la lecture du chapitre de *El Quijote*, sur lequel s'est basé le compositeur pour construire son histoire dramatique. Dans le groupe D, les élèves ont lu les contes de Hoffmann *La aventura de la noche de San Silvestre* et *El cascanueces y el rey de los ratones*, qui ont apporté les clés interprétatives de l'opéra *Los cuentos de Hoffmann* de Offenbach et le ballet *El cascanueces* de Tchaïkovsky. Les *lieder* pour chant et piano *Sonetos de Petrarca* de Franz Liszt ont été analysés dans le groupe E avec l'aide de la lecture des trois poèmes correspondants de l'écrivain italien. Enfin, dans le groupe F, l'œuvre de Victor Hugo a atteint une importance significative dans l'analyse du poème symphonique *Mazeppa* de Liszt, élément central des activités principales de la phase d'intervention, et dans l'étude de quatre *lieder* de Liszt et Fauré.

En général, dans ces quatre derniers groupes correspondants aux matières de l'éducation musicale, le langage verbal des œuvres littéraires a permis un accès plus direct à la signification des compositions, en montrant l'intention communicative des auteurs de manière plus concise, immédiate et évidente.

Le degré d'accomplissement de ce premier objectif peut se vérifier, depuis la perspective des enseignants et des élèves, dans les questionnaires et entretiens réalisés. La neuvième question du questionnaire final aux élèves est réellement concluante, puisque de son analyse en ressort que les activités ont servi à augmenter le goût pour la lecture et pour l'audition musicale classique, cinq des six groupes manifestant ce fait de façon catégorique. 50% du groupe A, 52,6% du groupe C, 44,8% du groupe D, 62,5% du groupe E et 55,6% du groupe F affirment cette circonstance. D'un autre côté, pour le groupe B ayant un niveau moyen-bas, l'intervention littéraire-musicale a légèrement influencé l'intérêt auditif chez 63,2% des élèves ; cependant, on constate que la nuance

intermédiaire de « Un peu » se situe également à un niveau croissant d'audition dans la même ligne qu'un ferme « Oui ».

Crois-tu que ces activités ont servi à augmenter ton goût pour la lecture/audition ?	GROUPES					
	A	B	C	D	E	F
Oui	50%	26,3%	52,6%	44,8%	62,5%	55,6%
Un peu	35,3%	63,2%	36,8%	34,5%	37,5%	33,3%
Non	14,7%	10,5%	10,5%	20,7%		11,1%

Tableau V.1. Pourcentages comparés des résultats à la question « Crois-tu que ces activités ont servi à augmenter ton goût pour la lecture/audition ? »

À la dixième question du même questionnaire, les élèves ont confirmé que la méthode d'analyse développe le goût pour la littérature et pour la musique, ceci étant reflété par 79,4% du groupe A, 63,2% du groupe B, 68,4% du groupe C, 62,1% du groupe D, 100% du groupe E et 83,3% du groupe F. Le pourcentage du groupe E s'explique par le nombre réduit d'élèves qui le composent, seulement huit élèves au total. En plus, dans les explications ouvertes à cette question, les élèves qui répondent affirmativement à cette question expose les raisons suivantes : l'intérêt pour le texte associé à une pièce musicale, la connaissance plus complète des œuvres, la motivation suscitée, le caractère innovateur des sessions face à des cours traditionnels, la plus grande intériorisation de la musique à travers le texte.

Penses-tu que cette méthode d'analyse développe le goût pour la littérature/musique ?	GROUPES					
	A	B	C	D	E	F
Oui	79,4%	63,2%	68,4%	62,1%	100%	83,3%
Non	20,6%	36,8%	31,6%	37,9%		16,7%

Tableau V.2. Pourcentages comparés des résultats à la question « Penses-tu que cette méthode d'analyse développe le goût pour la littérature/musique ? »

D'autre part, on remarque une augmentation de l'intérêt lecteur chez quelques élèves appartenant aux groupes musicaux. Cela se confirme avec la question répétée dans les questionnaires initial et final « Tu aimes lire ? », formulée avec l'idée de vérifier le degré d'acceptation qu'un modèle basé sur l'étude de référents intertextuels littéraires aurait dans l'éducation musicale. En ce sens, dans les groupes B et D de Musique, bien que l'option affirmative reste représentée avec des pourcentages très faibles (21,1% et 31%), celle-ci s'améliore timidement dans le questionnaire final (36,8% et 41,4%). Dans le groupe E, le pourcentage ne varie pas, la lecture se trouvant parmi les préférences de 87,5% des élèves. Enfin, le groupe F améliore aussi ses résultats, qui passent de 66,7% dans le questionnaire initial à 72,2% dans le questionnaire final. D'autre part, la question « Aimes-tu la musique ? » des deux groupes A et C ne présente pas de variations significatives d'un questionnaire à un autre.

Quant à l'opinion des professeurs, les réponses offertes à la cinquième question du questionnaire final (« Considères-tu que cette analyse comparative avec la musique favorise le développement du comportement lecteur ? »/ « Considères-tu que cette analyse comparative avec la littérature favorise le goût pour l'audition musicale ? ») sont une preuve décisive et convaincante de la validité du modèle didactique dans son principal objectif, le goût lecteur et auditif, les réponses se trouvant entre les chiffres quatre et cinq. Concrètement, les professeurs ont signalé l'implication de leurs élèves au moment de réaliser ce type d'activités littéraire-musicales, et ont précisé que cela aurait des répercussions positives sur leur goût lecteur et leur goût pour l'audition de musique classique.

2. *Contribuer au développement d'un enseignement intégrateur et non compartimenté de différentes matières qu'intègrent les programmes de l'Éducation Secondaire Obligatoire espagnole, le Bachillerato et les Enseignements Artistiques de Musique.*

Nous avons toujours travaillé depuis des perspectives interdisciplinaires, puisque la musique a été incluse dans les classes littéraires et la littérature dans

les classes musicales, favorisant chez l'élève l'interrelation entre les connaissances apprises dans chaque matière. L'explication des paramètres musicaux de l'intensité, du rythme et du timbre, par exemple, pour éclaircir le sens du texte en classe de Langue castillane et littérature, ainsi que l'analyse métrique des vers et l'interprétation de certaines figures rhétoriques pour renforcer le sens expressif des compositions dans les matières de Musique, Piano et Histoire de la Musique, a été une constante dans l'application du modèle interdisciplinaire d'innovation didactique.

La lecture et analyse de certains textes littéraires en classe de Musique, comme le chapitre XXVI de la seconde partie de *El Quijote* pour le groupe B, a supposé une connexion entre les matières, qui a rendu possible que l'élève reconnaisse et applique les savoirs déjà acquis en Langue castillane et littérature. Hoffmann, Petrarca et Victor Hugo ont été les figures littéraires, dont la lecture effectuée par les groupes D, E et F a contribué à l'analyse intertextuelle des œuvres musicales, comme tâche pertinente du modèle didactique interdisciplinaire dans l'enseignement musical.

De la même façon, l'écoute de chansons actuelles et d'œuvres musicales classiques dans la matière littéraire a permis d'unir le composant artistique musical avec le poétique chez les élèves, qui ont actualisé et, même, incorporé des contenus musicaux dans la classe de Langue castillane et littérature. Nous avons déjà mentionné l'inclusion d'auditions de Pata Negra, Tierra Santa, Reincidentes, Nach, Granados ou Seco de Arpe, entre autres, dans les groupes littéraires A et C.

En plus des activités d'analyse et d'interprétation, les tâches de création littéraire menées à bien à partir de l'audition musicale dans les groupes A, C et E et de composition musicale à partir de la lecture littéraire dans les groupes B, E et F, qui sont commentées dans le quatrième objectif de façon plus détaillée, ont permis, de nouveau, cette imbrication interdisciplinaire des langages verbal et musical.

Enfin, nous avons remarqué qu'il s'est non seulement produit un transfert de contenus entre les matières d'une même étape ou enseignement, mais que les thèmes étudiés au *Bachillerato* se sont intégrés aux Enseignements Artistiques de Musique ou les Enseignements Artistiques de Musiques à L'Éducation Secondaire Obligatoire, par exemple. Les barrières entre les différents programmes se sont brisées et cela a contribué au développement d'un enseignement intégrateur et non compartimenté, comme le propose ce deuxième objectif spécifique.

3. *Élaborer une proposition motivante d'enseignement, qui permette que les élèves atteignent les connaissances littéraires et musicales à partir de leurs intérêts.*

En ce qui concerne le troisième objectif, le composant motivateur a été un élément spécialement important tout au long du déroulement de la recherche, puisque nous sommes conscients de l'efficacité d'un apprentissage lié aux intérêts et préférences des élèves. En ce sens, dans la première phase d'exploration et d'initiation à la recherche, nous avons recherché le type de livres et de musique qui captait l'attention des élèves, aussi bien à travers l'observation directe dans la classe lors des premières activités introductives, en notant les commentaires et réactions que celles-ci suscitaient, qu'à travers le questionnaire initial, à l'aide des questions suivantes : « Quel type de livre aimes-tu lire ? », « Quelle est la thématique qui te plaît le plus ? », « Quel type de musique préfères-tu ? », « Quel est ton compositeur, interprète ou groupe préféré ? », « Aimes-tu la musique classique ? », « Que penses-tu de la musique que tu écoutes en classe ? », « Classe selon ta préférence les styles suivants en leur attribuant un numéro », « Quel type de formation musicale préfères-tu écouter ? », « Comment doit être un livre pour qu'il suscite ton intérêt et que tu décides de le lire ? », « Comment doit être la musique pour qu'elle suscite ton intérêt et que tu décides d'écouter fréquemment ce type de musique ? ».

Nous avons sans aucun doute extrait des réponses à ces questions une information précieuse pour l'élaboration des activités du plan d'action, réalisé

lors de la deuxième phase d'intervention, pour laquelle nous avons choisi des lectures et auditions en accord avec les intérêts des élèves, qui ont permis d'*élaborer une proposition motivante d'enseignement*.

Dans le cas des groupes A et C de Langue castillane et littérature, dont le contenu principal à étudier allait être le genre lyrique, nous avons précisément vérifié que la poésie ne se trouvait pas parmi les préférences des élèves, qui demandaient, en grande majorité, un genre de lecture plutôt narratif. De plus, dans le cas du groupe C, elle n'est même pas référencée comme une option, et elle l'est seulement pour 2,9% dans le groupe A. Pour cela, afin d'obtenir des résultats d'apprentissage satisfaisants, nous avons choisi des pièces musicales attirantes et variées en styles pour aider les élèves à interpréter les vers des poètes.

Il faut spécialement souligner le succès atteint par la version du groupe de heavy metal Tierra Santa de la « Canción del pirata » de Espronceda dans le groupe A et l'interprétation de rap de Nach de certains poèmes de Miguel Hernández intitulée « Hoy conVerso con Miguel » dans le groupe C. L'activité de reconnaissance des vers de Espronceda et de Miguel Hernández dans les styles musicaux heavy et de rap a permis que les élèves s'intéressent de façon passionnée à la lecture des poèmes, tout en découvrant l'actualité et les possibilités musicales de ces derniers.

Dans les groupes B et D de Musique, les intérêts des élèves étaient plus orientés vers un type de musique actuel et commercial, la musique classique ne faisant pas partie de leurs préférences ; c'est pourquoi l'étude des opéras de Falla et Hoffmann devait être présentée de façon spécialement motivante. Ainsi, dans le groupe B, une approche vers les recreations musicales de *El Quijote* a été faite à partir de l'audition, entre autres, de deux chansons du groupe Mägo de Oz, de leur album *La Leyenda de La Mancha*, thèmes musicaux qui ont actualisé la figure du chevalier errant et ont prédisposé positivement les élèves au visionnage attentif et impliqué de *El retablo de Maese Pedro*. D'autre part, l'élément qui a

suscité la motivation des élèves du groupe D a été la lecture des contes fantastiques et surnaturels de E.T.A Hoffmann, dont la thématique a captivé les élèves, et permis de susciter leur intérêt pour le visionnage des œuvres et de les inciter à la recherche de similitudes entre l'aspect littéraire et l'aspect musical.

Dans les groupes E et F des Enseignements Artistiques de Musique, le type de musique classique qui intéressait les élèves était majoritairement un type aux formes logiques et simples qui fait que la musique soit compréhensible, et aussi une musique au langage expressif qui provoque les passions des auditeurs. Nous avons donc choisi pour chacun de ces deux groupes des pièces du compositeur romantique Franz Liszt, en profitant du fait qu'en cette année 2011 se célébrait son 200^{ème} anniversaire de naissance.

Il résulte intéressant de refléter aussi les pourcentages comparés de la question du questionnaire initial qui cherchait à connaître l'avis des élèves sur l'inclusion d'activités musico-littéraires dans les classes de diverses matières. Nous pouvons observer dans le tableau V.3 une prédisposition positive pour l'ensemble des groupes, les pourcentages correspondants aux deux premières options du questionnaire étant plus élevés : 55,9% du groupe A, 57,9% du groupe C et 62,5% du groupe E ont signalé « Oui, la musique/littérature rendrait les cours plus intéressants » et 47,4% du groupe B et 44,4% du groupe F ont indiqué « Oui, la littérature donnerait lieu à des cours différents ». Seul le groupe D de la matière de Musique de *Bachillerato*, groupe dont nous avons déjà commenté son manque d'enthousiasme face aux études, a montré une différence significative, en signalant la troisième option (« Ça m'est égal ») comme principale, avec un résultat de 58,6%.

Aimerais-tu réaliser des activités musico-littéraires ?	GROUPES					
	A	B	C	D	E	F
Oui, la musique/littérature rendrait les cours plus intéressants	55,9%	26,3%	57,9%	20,7%	62,5%	11,1%
Oui, la musique rendrait les cours plus amusants/ Oui, la littérature donnerait lieu à des cours différents	35,3%	47,4%	31,6%	13,8%	37,5%	44,4%
Ça m'est égal	8,8%	15,8%	10,5%	58,6%		38,9%
Non, je n'aime pas la musique		10,5%		6,9%		5,6%

Tableau V.3. Pourcentages comparés des résultats à la question
« Aimerais-tu réaliser des activités musical-littéraires ? »

Une fois menée à bien l'application du modèle didactique avec les groupes, nous devons principalement commenter les conclusions extraites des questions trois et quatre du questionnaire final aux élèves, de par son rapport direct avec la consécution de ce troisième objectif. L'approche vers la littérature et la musique pour comprendre les œuvres musicales et littéraires, tout comme le type d'activités intertextuelles réalisées, est surtout ponctuée avec les valeurs trois, quatre et cinq, l'intervalle possible allant de zéro à cinq. Seuls les groupes B et D signalisent une ponctuation de deux, bien qu'il s'agisse d'un faible pourcentage d'élèves.

En ce qui concerne le secteur le plus important de chaque ensemble d'élèves, 55,9% du groupe A qualifie avec un quatre la troisième question et 64,7%, aussi avec un quatre la quatrième question ; 36,8% du groupe B donne un trois à la troisième question et 36,8%, un quatre à la quatrième ; 47,4% du groupe C ponctue avec un trois la troisième question et 42,1%, avec un quatre la quatrième ; deux sections égales du groupe D, représentées chacune par 34,5%, donnent un trois et un quatre à la troisième question et 44,8%, un trois à la quatrième ; 75% du groupe E qualifie avec un cinq aussi bien la troisième question que la quatrième ; et 61,1% du groupe F ponctue avec un quatre la troisième question et 50%, avec un quatre la quatrième. Après l'analyse comparé

de ces pourcentages, reflétés dans les tableaux V.4 et V.5, nous pouvons affirmer que le modèle didactique a été accueilli de façon motivante par la plupart des élèves des différents groupes.

As-tu aimé cette approche vers la musique/littérature pour comprendre les textes littéraires/les compositions musicales ?	GROUPES					
	A	B	C	D	E	F
0						
1						
2		21,1%		20,7%		
3	20,6%	36,8%	47,4%	34,5%		22,2%
4	55,9%	26,3%	26,3%	34,5%	25%	61,1%
5	23,5%	15,8%	26,3%	10,3%	75%	16,7%

Tableau V.4. Pourcentages comparés des résultats à la question « As-tu aimé cette approche vers la musique/littérature pour comprendre les textes littéraires/les compositions musicales? »

Qualifie le type d'activités dans lesquelles a été appliqué le modèle intertextuel	GROUPES					
	A	B	C	D	E	F
0						
1						
2		15,8%		13,8%		
3	17,6%	31,6%	21,1%	44,8%		27,8%
4	64,7%	36,8%	42,1%	37,9%	25%	50%
5	17,6%	15,8%	36,8%	3,4%	75%	22,2%

Tableau V.5. Pourcentages comparés des résultats à la question « Qualifie le type d'activités dans lesquelles a été appliqué le modèle intertextuel »

En ce qui concerne les réponses au questionnaire final adressé aux professeurs, nous constatons une réaffirmation de l'accomplissement de

l'objectif, puisque les questions quatre et six (« Les élèves se sont-ils impliqués, de façon motivante, dans le projet ? » et « Crois-tu que la méthodologie interdisciplinaire favorise l'implication des élèves dans la matière ? ») ont été évaluées par les professeurs des groupes A, B, C, D et F par un quatre et un cinq.

Enfin, la motivation acquise par l'élève est donc une grande mise en relief dans ce modèle didactique qui prétendait résoudre de forme efficace des aspects délicats et problématiques de l'enseignement de la littérature et de la musique. Des ressources motivantes ont constamment été utilisées, ce qui a encouragé l'implication des élèves dans la réalisation des activités et connecté leurs goûts personnels avec la matière étudiée. Cela a permis de conclure sur un haut degré d'accomplissement de cet objectif spécifique tout au long de la recherche.

4. *Développer chez les élèves la capacité d'interrelation de deux codes différents d'expression, le littéraire et le musical, par la découverte du dialogue intertextuel entre les créations.*

4.1.a. *Éveiller la compétence musicale de l'élève pour l'analyse et l'interprétation de l'œuvre littéraire, élaborée à partir d'un référent musical.*

4.1.b. *Éveiller la compétence littéraire de l'élève pour l'analyse et l'interprétation de l'œuvre musicale, élaborée à partir d'un référent littéraire.*

La compétence musicale de l'élève a été activée dans la matière de Langue castillane et littérature des groupes A et C, grâce à l'analyse de pièces classiques et modernes dont les paroles recréaient les vers des poètes étudiés ou dont les mélodies inspiraient des versions poétiques postérieures. De la même façon, l'actualisation des contenus littéraires dans la classe de Musique, Piano et Histoire de la Musique des groupes B, D, E et F s'est réalisée à travers la lecture

et le commentaire comparé d'un chapitre de *El Quijote*, contes de Hoffmann et poèmes de Petrarca et Victor Hugo, principalement.

4.2.a. *Développer des stratégies de création littéraire à partir d'expériences musicales.*

4.2.b. *Développer des stratégies de création musicale à partir d'expériences littéraires.*

Nous avons développé des stratégies de création littéraire dans les groupes de Langue castillane et littérature et des stratégies de création musicale dans les groupes de Musique, Piano et Histoire de la Musique. De cette façon, le groupe A a élaboré un conte en s'inspirant de la pièce « The curtain rises » de la suite orchestrale *El mandarín maravilloso* de Belá Bartók. De leur côté, les élèves du groupe C, après l'écoute de « El Gnomo » de l'œuvre symphonique *Cuadros de una exposición* de Mussorgsky et de la chanson moderne « Be brave » du groupe The strange boys, ont également écrit des récits ou des programmes musicaux. Les résultats de ce dernier groupe ont été de grande qualité, puisque nous avons pu lire des histoires réellement créatives, originales et très bien rédigées.

Dans le cas des matières musicales, le groupe B a imité les recours mélodique-rythmiques d'un des personnages de l'opéra, Trujamán, pour inventer et, postérieurement, interpréter un récit du même style ; en plus, les élèves ont ici inclus des éléments aussi bien verbaux que musicaux, ce qui a donné lieu à un genre mixte comme celui étudié dans *El retablo de Maese Pedro*. Dans le groupe D, nous n'avons pas atteint cet objectif, puisque le niveau des élèves n'a pas permis à l'enseignante de proposer l'activité de composition musicale.

Les groupes E et F des Enseignements Artistiques de Musique ont composé des pièces d'inspiration littéraire à partir de textes choisis au préalable par eux-mêmes. Les œuvres réalisées dans le groupe E sont des compositions de piano, alors que dans le groupe F il s'agit pour la plupart de pièces de caméra,

interprétées par son auteur, accompagné d'un ou de plusieurs camarades de classe.

Grâce au fonctionnement exceptionnel du modèle didactique dans le groupe E, les élèves, tout comme ceux des groupes A et C de la matière de Langue castillane et littérature, ont aussi créé un conte basé sur le *Concierto pour piano n°5, «El Egipcio»*, de Saint-Saëns, ce qui a favorisé le développement de capacités liées au programme de littérature et a contribué non seulement à la consécution de la sous-partie 4.2.b mais aussi de la sous-partie 4.2.a du quatrième objectif.

Nous observons que l'analyse et l'interprétation des œuvres littéraires et musicales, ainsi que la production créative de textes littéraires et de compositions musicales ont été les principales activités autour desquelles s'est déroulée l'intervention didactique. Nous avons non seulement mener à bien des tâches de réception lectrice et auditive, nous avons aussi promu la créativité des élèves à partir de la rédaction de contes et d'histoires et la composition de petites pièces musicales, d'inspiration intertextuelle et interdisciplinaire. De cette manière, nous pouvons affirmer que le quatrième objectif a été entièrement atteint.

La formulation générale de l'objectif, dirigée principalement vers la compréhension intertextuelle et interdisciplinaire des œuvres littéraires et musicales, est discutée dans la première question du questionnaire final aux élèves. Dans ce sens, la méthode interdisciplinaire est efficace pour la compréhension des textes et des œuvres musicales, selon ce que manifeste la plupart des élèves correspondants aux six groupes participants à la recherche. Les pourcentages qui confirment cette conclusion se confirment pour 73,5% du groupe A, 84,2% du groupe B, 89,5% du groupe C, 79,3% du groupe D, 100% du groupe E et 88,9% du groupe F, comme le montre le tableau V.6. Les raisons apportées à ces réponses se trouvent dans la motivation que suppose la connexion littéraire-musicale, l'intérêt vers le texte provoqué par la musique, la

plus grande attention prêtée aux mots en essayant de découvrir sa relation avec la musique et l'effabilité du texte comme aide à l'interprétation des œuvres musicales.

Crois-tu que la méthode interdisciplinaire d'analyse réalisée est efficace pour la compréhension du texte/des œuvres musicales ?	GROUPES					
	A	B	C	D	E	F
Oui	73,5%	84,2%	89,5%	79,3%	100%	88,9%
Non	26,5%	15,8%	10,5%	20,7%		11,1%

Tabla V.6. Pourcentages comparés des résultats à la question « Crois-tu que la méthode interdisciplinaire d'analyse réalisée est efficace pour la compréhension du texte/des œuvres musicales ? »

L'opinion des professeurs corroborent ces pourcentages, puisque dans la troisième question de leur questionnaire final (« Cette recherche a-t-elle eu des répercussions positives dans l'enseignement de la musique ? ») ils ont qualifié avec les valeurs les plus hautes, quatre et cinq, cet énoncé. Pour finir, en insistant sur la proposition méthodologique du modèle didactique, il est intéressant de remarquer le commentaire de l'enseignante du groupe C : « la figura de Miguel Hernández ha sido aprendida desde una perspectiva mucho más significativa, al haber utilizado este análisis comparativo e interpretativo de los poemas con la música. Se trata, sin duda, de una metodología con interesantes posibilidades»⁹.

5. *Stimuler chez les élèves l'estime, la considération et la reconnaissance envers les œuvres qui considèrent le double aspect littéraire-musical, comme des produits culturels de la société.*

L'appréciation des œuvres est un aspect crucial dans tout enseignement qui travaille avec les produits culturels de la société. Pour cela, l'éducation

⁹ « la figure de Miguel Hernández a été apprise depuis une perspective beaucoup plus significative, grâce à l'utilisation de cette analyse comparée et interprétative des poèmes avec la musique. Il s'agit, sans doute, d'une méthodologie aux possibilités intéressantes ».

littéraire et musicale ne doit pas être dirigée uniquement vers l'analyse et l'interprétation de textes et de compositions, car l'élève doit en plus savoir apprécier et reconnaître la qualité des créations nées tout au long de l'histoire. Dans ce sens, les professeurs ont montré à tout moment une attitude de respect et d'admiration envers la création artistique mixte qui actualise la tradition littéraire et musicale.

En plus, en accord avec cet objectif, la mise en relation de la valeur culturelle des œuvres avec la formation culturelle que celles-ci offrent, donne lieu à une réflexion intéressante observée à partir de la comparaison entre les questions répétées dans les questionnaires initial et final de l'élève, puisque l'on remarque dans certains cas une évolution de l'opinion des groupes après l'application du modèle didactique dans la phase d'intervention. Ainsi, dans le groupe A, la question « Crois-tu que la lecture forme culturellement les personnes ? » améliore ses résultats, puisqu'elle est évaluée avec un cinq par 52,9% des élèves dans le questionnaire final, alors que dans le questionnaire initial les réponses se situaient entre trois et quatre pour 32,5% des élèves dans chaque cas. De la même façon, le groupe C a aussi sensiblement augmenté son pourcentage pour la ponctuation cinq, 31,6% des élèves ayant choisi cette option dans le questionnaire initial et 52,6% dans le questionnaire final. Quant à la question « Crois-tu que l'audition musicale forme culturellement les personnes ? » formulée dans les groupes musicaux B, D, E et F, il ne s'est pas observé de changements notables.

Une fois les principales considérations extraites à partir de l'analyse de chacun des objectifs spécifiques, fondées sur les résultats obtenus à travers les différents instruments méthodologiques employés, nous sommes en mesure d'affirmer que **l'objectif général** de la recherche s'accomplit depuis l'évaluation technique de l'avant et de l'après : *Élaborer un modèle didactique interdisciplinaire efficace, basé sur l'étude de référents intertextuels musicaux et littéraires, d'application aussi bien dans le cadre de l'enseignement de la Littérature que de la Musique, à partir de l'intervention menée à bien dans des groupes de niveaux, étapes, matières et centres*

éducatifs différents. C'est pourquoi nous avons élaboré un modèle interdisciplinaire d'innovation didactique efficace, capable de donner des réponses à la problématique formulée et en même temps de valider l'hypothèse de la recherche, énoncée comme solution ou tentative de réponse au problème exposé.

Ensuite, nous reproduisons **l'hypothèse de recherche** qui s'articule sur deux axes ou deux domaines d'applications de la présente thèse doctorale, l'éducation littéraire et l'éducation musicale, afin de procéder à sa validation :

1. *L'application dans le domaine de l'enseignement de la Littérature d'un modèle didactique interdisciplinaire, basé sur l'étude de référents intertextuels musicaux*
 - a. *permet le développement d'activités innovatrices dans la classe, éloignées des propositions traditionnelles théoriques et conceptuelles, qui conduisent à la motivation dans l'apprentissage littéraire des élèves.*
 - b. *suscite l'intérêt lecteur des élèves, à partir des connexions musicales impliquées dans le procédé littéraire.*
 - c. *contribue de façon significative à l'interprétation du sens de l'œuvre littéraire, une fois connu, analysé et étudié le sous-texte ou recreation postérieure.*
 - d. *offre un champ d'inspiration, ainsi que les connaissances sur la structure interne des créations, résultat de la comparaison entre différents langages artistiques, qui suppose un point de départ pour la production créative de textes littéraires de la part des élèves.*

2. *L'application dans le domaine de l'enseignement de la Musique d'un modèle didactique interdisciplinaire, basé sur l'étude de référents intertextuels littéraires*
 - a. *permet le développement d'activités innovatrices dans la classe, éloignées des propositions traditionnelles théoriques et conceptuelles, qui conduisent à la motivation dans l'apprentissage littéraire des élèves.*

- b. *suscite l'intérêt pour l'audition musicale des élèves, à partir des connexions littéraires impliquées dans le procédé musical.*
- c. *contribue de façon significative à l'interprétation du sens de l'œuvre musicale, une fois connu, analysé et étudié le sous-texte ou recréation postérieure.*
- d. *offre un champ d'inspiration, ainsi que les connaissances sur la structure interne des créations, résultat de la comparaison entre différents langages artistiques, qui suppose un point de départ pour la production créative de compositions musicales de la part des élèves.*

L'interprétation des résultats de l'action dans la classe de chaque groupe, qui a déjà été commentée tout au long du développement de la recherche, montre des évidences qui contribuent à la révision de l'hypothèse et qui permettent de la valider. En ce sens, l'hypothèse est validée et confirmée, puisque chaque point de cette hypothèse trouve sa justification dans les considérations dérivées de l'analyse des objectifs spécifiques.

Les parties « a » et « b », qui font référence à la motivation et à l'intérêt lecteur et auditif, se valident à partir des conclusions reflétées dans le troisième et le premier objectif. Les points « c » et « d » peuvent se valider à partir des considérations exposées dans le quatrième objectif, « c » étant mise en relation avec les sous-parties « 4.1.a » et « 4.1.b » d'analyse et interprétation et « d » avec les sous-parties « 4.2.a » et « 4.2.b » de création. D'autre part, les conclusions liées aux deuxième et cinquième objectifs spécifiques permettent aussi de valider l'hypothèse, puisqu'elles soutiennent, nuancent et complètent le sens et l'utilité du modèle didactique interdisciplinaire dans les matières de Langue castillane et littérature, Musique, Piano et Histoire de la Musique.

En ce qui concerne le **problème de la recherche**, l'interprétation faite des résultats obtenus de l'observation directe, des questionnaires, des entretiens, des travaux des élèves et des documents audiovisuels, ont déjà apporté des réponses aux interrogations qui ont motivé le déroulement de la présente recherche. Ce problème,

formulé en une question approfondie et découpé en trois sous-problèmes qui aidaient à le définir, se présentaient de la manière suivante :

- ❖ *Est-il possible d'éveiller le goût pour la lecture et l'audition musicale classique, ainsi que développer des stratégies d'interprétation intertextuelle liées à une proposition motivante d'enseignement, à partir de procédés interdisciplinaires littéraire-musicaux ?*
 - a. *La relation intertextuelle musical-littéraire a-t-elle une influence dans les processus réceptifs, tout en assurant la motivation de l'élève et sa prédisposition vers la lecture et l'audition musicale classique ?*
 - b. *Quel type de stratégies et activités interdisciplinaires peuvent s'appliquer dans les classes d'enseignements musicaux et littéraires pour une analyse et une interprétation efficace des œuvres ?*
 - c. *L'approche interculturelle peut-elle s'articuler comme un modèle d'innovation didactique interdisciplinaire dirigé à la consécution des compétences lectrice et artistique dans les programmations des différentes matières littéraires et musicales ?*

Les conclusions qui ont été commentées dans les objectifs spécifiques contribuent également à résoudre ces interrogations. Selon ce qui a été argumenté, nous pouvons donc dire que nous avons répondu de manière positive à l'interrogation générale, puisque nous avons constaté l'efficacité du modèle didactique interdisciplinaire pour l'éveil du goût pour la lecture et l'audition musicale classique, ainsi que pour le développement de stratégies d'interprétation intertextuelle liées à une proposition motivante d'enseignement.

Plus concrètement, le sous-problème « a » est en lien avec les réflexions commentées dans les premier et troisième objectifs spécifiques. Le sous-problème « b », relatif au type de stratégies et activités, est résolu à partir des tâches d'interprétation et de création exposées dans le quatrième objectif.

Enfin, le sous-problème « c » prétend aller plus loin, et essaie de relier le modèle didactique interdisciplinaire avec les programmes officiels des matières d'étude dans les différentes étapes et enseignements étudiés. Nous devons donc commenter la vision que les professeurs des différents groupes ont donnée sur ce point dans les questionnaires et entretiens finaux. Dans ce sens, après la phase d'intervention, les enseignants ont coïncidé pour affirmer qu'il résultait opportun de continuer avec cette méthodologie à l'avenir dans les classes, puisque les résultats observés dans le déroulement des sessions ont montré l'implication de l'élève dans la matière, ce qui a favorisé le développement du comportement lecteur et de l'écoute musicale. Aussi, ils ont opiné qu'une approche comparative de ce type pourrait être envisagée en classe selon les programmes officiels en vigueur, permettant de cette manière le rapprochement des différents contenus que l'élève doit acquérir dans chacun des enseignements abordés. Pour cela, prenant en compte les résultats et les conclusions qui ont été apportés ici, unis aux réflexions des enseignants, nous concluons, en répondant à ce troisième sous-problème, que le modèle didactique élaboré est efficace et valide pour la consécution des compétences lectrice et artistique et, donc, son inclusion dans les programmes d'enseignants des matières littéraires et musicales est profitable, opportune et appropriée.

Il faut souligner que le modèle d'innovation didactique étudié se situe dans la ligne de la proposition réalisée par l'Union Européenne autour de l'incorporation des **compétences basiques** dans les programmes officiels. La proposition intégratrice des apprentissages de différentes matières, qu'offre le modèle élaboré, est précisément une des finalités de cette inclusion. Plus concrètement, nous pouvons lire dans le programme officiel l'idée suivante: «permettre a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos»¹⁰ (Ministère d'Éducation et de Science, 2007a, p.685). Il n'existe pas une correspondance univoque entre chacune des compétences et les matières d'étude, mais chaque discipline contribue à l'acquisition de différentes compétences et, également, chaque compétence sera acquise à travers le travail effectué dans plusieurs disciplines. Pour cela, il faut

¹⁰ « permettre à tous les étudiants d'intégrer leurs apprentissages, de les mettre en relation avec divers types de contenus et de les utiliser de manière efficace quand ils résultent nécessaires dans différentes situations et contextes ».

remarquer la pertinence et l'actualité de notre modèle didactique dans le nouveau contexte éducatif, contexte dans lequel ce type d'expériences, qui offrent une nouvelle vision et une nouvelle approche des apprentissages, sont requises.

Dans les lignes précédentes, nous venons d'exposer les conclusions auxquelles nous sommes parvenus après l'interprétation des résultats, conclusions qui répondent au problème de la recherche, en validant l'hypothèse et en vérifiant la fonctionnalité des objectifs dans l'élaboration d'un modèle didactique interdisciplinaire efficace. Il faut commenter, en plus, que les conclusions obtenues confirment les résultats d'autres recherches empiriques qui ont déjà mis en relation les arts plastiques et musicaux avec la littérature (Escobar, 2010 ; Guerrero, 2008). Cela dit, dans un exercice de rigueur intellectuel et autocritique, nous devons signaler les **limitations de la recherche** développée.

Le sous-texte, le texte provenant de la tradition que le créateur a incorporé dans son œuvre, a parfois occasionné certaines difficultés de compréhension de la part de l'élève au moment d'analyser le produit mixte. C'est le cas du groupe E de Piano, puisque les sonnets de Petrarca que les élèves ont dû lire, afin d'étudier les *lieder* de Liszt, ont résulté complexes pour le niveau littéraire de ces derniers. Pour cela, dans des applications postérieures du modèle didactique interdisciplinaire avec ce groupe, nous devrions sélectionner d'autres œuvres musicales avec un texte plus accessible aux âges des élèves. Ce changement serait possible et n'occasionnerait aucune perturbation dans la programmation de la matière, puisque il ne s'agit pas tant d'étudier une œuvre concrète mais plutôt de connaître les caractéristiques des styles (pour cela il n'est pas indispensable, en principe, d'étudier une œuvre déterminée) et de stimuler l'élève vers l'écoute de musique classique.

Le temps de l'intervention en classe avec ce modèle didactique pourrait être une autre des limitations à souligner, puisque l'on n'obtient pas les mêmes résultats avec une application d'une durée de quelques mois d'une année scolaire qu'avec une intervention réalisée sur une plus longue période de temps. Il serait opportun d'habituer les élèves à l'analyse complète des œuvres, indépendamment de la spécialité étudiée, en

intégrant les connaissances acquises dans d'autres disciplines lorsque cela est nécessaire pour l'interprétation correcte et complète des créations. Ainsi, nous n'obtenons pas seulement une amélioration de l'assimilation et de la compréhension des contenus, puisque cette compréhension est sans aucun doute liée aux facteurs motivateurs de l'apprentissage. La compréhension du texte ou de la composition musicale conduira les élèves à la lecture et à l'écoute d'autres œuvres dans lesquelles ils pourront appliquer de façon efficace des stratégies de décodage similaires.

Enfin, il existe une limitation qui ne concerne pas exactement la présente recherche mais plutôt les futures applications du modèle dans d'autres classes avec des enseignants différents, qui vise la nécessaire compétence basique de ces enseignants dans les disciplines littéraires ou musicales impliquées dans l'analyse de la principale œuvre d'étude musicale ou littéraire, et qui requiert une préparation concrète et une programmation de ce modèle de travail. En ce sens, si un professeur ne domine pas la discipline musicale en ce qui concerne les styles, genres et caractéristiques principales de son langage, par exemple, il pourra difficilement aborder l'explication intégrée des œuvres littéraires avec des références musicales ou inclure l'audition commentée des œuvres musicales basées sur des exemples littéraires dans ses cours de littérature. De la même façon, les enseignants de musique qui ne possèdent pas la compétence suffisante pour l'analyse métrique des poèmes musicalisés, entre autre, rencontreront des difficultés pour justifier les patrons rythmiques qui conjuguent l'union de texte et musique dans les compositions mixtes. Cela dit, l'approche de l'éducation par compétences, qui est signalée plus haut, contient déjà ce caractère intégrateur des apprentissages, ce qui devra permettre de remodeler la pratique enseignante.

Les aspects signalés devraient être révisés dans une nouvelle planification du modèle didactique, afin de pouvoir corriger, modifier et introduire des améliorations qui contribuent à son perfectionnement et en conséquence à une progressive consolidation des résultats. En ce sens, il ne faut pas oublier que la recherche s'inscrit dans le cadre méthodologique de la **recherche-action**, précisément caractérisée par son caractère cyclique et par la flexibilité et l'interactivité de ses phases. Il s'agit d'un processus qui implique un va et vient ou une spirale didactique entre l'action et la réflexion, comme

nous l'avons déjà commenté dans le chapitre correspondant, dans lequel l'ensemble des phases planifier-agir-observer-réfléchir se succède comme un nouveau cycle, guidé par un regard rétrospectif et une intention prospective. Pour cela, la recherche développée dans la présente thèse doctorale ne constitue pas un processus fermé, mais, au contraire, se situe dans cette spirale de cycles autoréflexive, dans laquelle les nouvelles motivations, stimulus ou suggestions puissent occasionner le début d'un second cycle de recherche.

D'autre part, il faudrait signaler que cette recherche a été réalisée selon des **critères de fiabilité et de validité** en accord avec le type de méthodologie qualitative et interprétative propre de la recherche-action. Il a déjà été exposé que la fiabilité « es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, y la validez, en la medida en que se interpreta de forma correcta »¹¹ (Pérez Serrano, 2002, pp.77-78). Les différents types externes et internes de fiabilité et de validité, tout comme les procédés de triangulation (triangulation de temps, triangulation de chercheur, triangulation méthodologique), saturation et contraste, commentés dans le cadre méthodologique, garantissant la consistance, confirmation, crédibilité et le transfert des résultats obtenus, comme preuve de la rigueur scientifique de la présente recherche. En ce sens, il faut spécialement remarquer que la fonction des professeurs qui réalisent l'intervention dans la classe, comme informateur et analyste permanent du processus, est réellement pertinente dans la validation et crédibilité des conclusions reflétées, puisque tous les résultats ont été contrastés avec sa perspective créée depuis l'expérience du travail quotidien avec les groupes. La supervision des directeurs de la thèse doctorale, ainsi que d'autres confrères chercheurs, garantissent la crédibilité de la recherche, en jugeant constamment le travail réalisé tout au long de la recherche.

Pour terminer ce dernier bloc de conclusions, il nous faut faire référence à la **prospective investigatrice et pédagogique** à laquelle donnerait lieu le travail présenté. Ainsi, dans de futures recherches, le modèle didactique interdisciplinaire pourrait

¹¹ « Est le degré dans lequel les réponses sont indépendantes des circonstances accidentelles de la recherche, et la validité, dans la mesure où elle s'interprète de forme correcte ».

s'appliquer dans les classes de niveaux, étapes et disciplines différentes à celles analysées, afin de générer une connaissance approfondie et plus ample du modèle intertextuel littéraire-musical. L'Enseignement Secondaire Obligatoire espagnol, le *Bachillerato* et les Enseignements Artistiques de Musique ne sont pas les seuls qui résultent intéressant de par la variété de ressources et de stratégies que permettent leurs contenus. Le système éducatif espagnol présente un ensemble d'enseignements signalés dans la *Ley Orgánica 2/2006*, du 3 mai, d'Éducation, et un travail de recherche pourrait être réalisé dans d'autres contextes éducatifs.

L'Enseignement Maternel, l'Enseignement Primaire et les Enseignements Universitaires offrirait différentes perspectives d'étude, et complèterait le panorama analysé. D'autre part, tous ces enseignements, en tout cas dans le domaine de l'éducation littéraire, sont ceux observés et examinés par Guerrero (2008) dans l'application du Modèle Ekphrastique, déjà mentionné dans les chapitres précédents.

De plus, concernant les Enseignements Spécialisés, concrètement les Enseignements Artistiques de Musique, une fois étudié le niveau Élémentaire et Professionnel, il resterait à étudier le niveau correspondant aux Enseignements Supérieurs, dont les matières plus théoriques ou d'analyse musicale rendraient possible l'inclusion du modèle didactique interdisciplinaire littéraire-musical.

Quant à la prospective pédagogique, dû à la nature interprétative de la recherche qui a été menée à bien, nous ne pouvons pas parler d'une « généralisation » des résultats extraits ici ; cependant, nous pouvons parler d'un « transfert » à d'autres situations, puisqu'il est possible d'appliquer les conclusions et découvertes à des contextes similaires, selon la validité externe que présente toute recherche (Pérez Serrano, 2002, p.86). À partir de l'analyse individuelle de chacun des six groupes, dont les résultats ont montré une acceptation équivalente et satisfaisante du modèle interdisciplinaire d'innovation didactique de la part du professorat et des élèves, ainsi que des bénéfices similaires dans le développement du comportement lecteur et auditif des élèves, nous avons pu formuler des conclusions générales au terme de cette recherche, qu'il serait possible de transférer à d'autres contextes éducatifs. Ainsi, les professeurs ayant des

problèmes identiques à ceux présentés initialement dans cette étude, la démotivation lectrice et auditive des élèves, pourraient appliquer en classe le modèle didactique interdisciplinaire élaboré, afin de parvenir à la consécution des principaux objectifs de leurs disciplines.

Finalement, le témoin passe au professorat, invité à incorporer dans sa pratique enseignante les aspects interdisciplinaires évoqués, dûment appliqués au niveau des élèves. Le professorat doit tenir compte avant toute chose du binôme « quoi/comment », c'est-à-dire à quoi veut-il parvenir et comment va-t-il le mettre en pratique :

- La musique comme stratégie d'exploitation didactique pour développer la formation lectrice-littéraire.
- La littérature comme stratégie d'exploitation didactique pour développer des comportements d'écoute musicale.

Les professeurs doivent encore réaliser une tâche ardue de révision du processus d'enseignement-apprentissage. Ce travail prétend ouvrir une porte vers la recherche interdisciplinaire musico-littéraire dans le champ de la Didactique de la Langue et la Littérature et la Didactique de l'Expression Musicale.

VIII

ANEXOS



Mazeppa aux loups de Horace Vernet

Ainsi, quand Mazeppa, qui rugit et qui pleure,
A vu ses bras, ses pieds, ses flancs qu'un sabre effleure,
Tous ses membres liés
Sur un fougueux cheval, nourri d'herbes marines,
Qui fume, et fait jaillir le feu de ses narines
Et le feu de ses pieds;

Quand il s'est dans ses nœuds roulé comme un reptile,
Qu'il a bien réjoui de sa rage inutile
Ses bourreaux tout joyeux,
Et qu'il retombe enfin sur la croupe farouche,
La sueur sur le front, l'écume dans la bouche,
Et du sang dans les yeux; [...]

(Victor Hugo, "Mazeppa", *Les Orientales*)

1. CUESTIONARIOS

1.1. CUESTIONARIO INICIAL PARA EL PROFESOR DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. ¿Fomentamos en nuestro alumnado la afición por la lectura?						
2. ¿Planteamos la lectura como proceso de recepción literaria en el que la asimilación del texto está en función de los condicionantes culturales que actúan sobre el lector, los cuales determinan la comprensión e interpretación personal del texto?						
3. ¿Se atiende a que la actividad lectora revierta en las destrezas de expresión?						
4. ¿Utilizamos recursos que mejoren la interpretación lectora del alumnado?						
5. ¿Aplicamos estrategias de interpretación intertextual en el análisis de textos literarios?						
6. ¿Incluimos en nuestra práctica educativa la interconexión con los saberes de disciplinas artísticas como la música, la pintura o la escultura?						
7. ¿Aprovechamos la riqueza cultural de las creaciones musicales para desarrollar modelos didácticos comparativos en la enseñanza de la literatura?						
8. ¿Desarrollamos actividades que persigan un aprendizaje motivador de nuestro alumnado?						

Gracias por tu colaboración

1.2. CUESTIONARIO INICIAL PARA EL PROFESOR DE MÚSICA E HISTORIA DE LA MÚSICA

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. ¿Fomentamos en nuestro alumnado la afición por la audición musical?						
2. ¿Planteamos la audición como proceso de recepción musical en el que la asimilación de la obra está en función de los condicionantes culturales que actúan sobre el oyente, los cuales determinan la comprensión e interpretación personal de la obra?						
3. ¿Se atiende a que la actividad auditiva revierta en las destrezas de interpretación y producción musical?						
4. ¿Utilizamos recursos que mejoren la comprensión auditiva del alumnado?						
5. ¿Aplicamos estrategias de interpretación intertextual en el análisis de obras musicales?						
6. ¿Incluimos en nuestra práctica educativa la interconexión con los saberes de disciplinas como la literatura, la pintura o la escultura?						
7. ¿Aprovechamos la riqueza cultural de las obras literarias para desarrollar modelos didácticos comparativos en la enseñanza de la música?						
8. ¿Desarrollamos actividades que persigan un aprendizaje motivador de nuestro alumnado?						

Gracias por tu colaboración

1.3. CUESTIONARIO FINAL PARA EL PROFESOR DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. Una vez que has llevado a cabo la investigación, ¿se entiende el interés de esta metodología de investigación-acción sobre las relaciones intertextuales literarias y musicales?						
2. ¿Crees conveniente continuar con esta metodología en el desarrollo futuro de tus clases?						
3. ¿Ha tenido repercusiones positivas en la enseñanza de la literatura la investigación realizada?						
4. ¿Se ha involucrado, motivadoramente, el alumnado en el proyecto?						
5. ¿Consideras que este análisis comparativo con la música favorece el desarrollo del hábito lector?						
6. ¿Crees que la metodología interdisciplinar fomenta la implicación del alumnado con la asignatura?						
7. Teniendo en cuenta el currículo, ¿crees que se podría articular un enfoque comparativo en la educación literaria?						

8. Comenta, a continuación, todo aquello que necesites ampliar o explicar de las cuestiones formuladas anteriormente, así como los aspectos que quieras destacar de la metodología aplicada en esta investigación.

Gracias por tu colaboración

1.4. CUESTIONARIO FINAL PARA EL PROFESOR DE MÚSICA E HISTORIA DE LA MÚSICA

CUESTIONES	0	1	2	3	4	5
1. Una vez que has llevado a cabo la investigación, ¿se entiende el interés de esta metodología de investigación-acción sobre las relaciones intertextuales literarias y musicales?						
2. ¿Crees conveniente continuar con esta metodología en el desarrollo futuro de tus clases?						
3. ¿Ha tenido repercusiones positivas en la enseñanza de la música la investigación realizada?						
4. ¿Se ha involucrado, motivadoramente, el alumnado en el proyecto?						
5. ¿Consideras que este análisis comparativo con la literatura favorece el gusto por la audición musical?						
6. ¿Crees que la metodología interdisciplinar fomenta la implicación del alumnado con la asignatura?						
7. Teniendo en cuenta el currículo, ¿crees que se podría articular un enfoque comparativo en la educación musical?						

8. Comenta, a continuación, todo aquello que necesites ampliar o explicar de las cuestiones formuladas anteriormente, así como los aspectos que quieras destacar de la metodología aplicada en esta investigación.

Gracias por tu colaboración

1.5. CUESTIONARIO INICIAL PARA EL ALUMNADO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Centro:	Curso:
---------	--------

Te agradeceríamos que contestaras a este cuestionario con el fin de mejorar los métodos de nuestra enseñanza, guiando tu aprendizaje en una dirección interdisciplinar y motivadora. Te vas a encontrar con una serie de preguntas que tendrás que responder de diferentes formas:

- *Marcar una 'X' sobre una de las opciones propuestas.*
- *Escribir tu respuesta en el espacio que se deja para ello.*
- *Puntuar de 0 a 5.*

1. ¿Te gusta leer?

- Sí, mucho
- Poco
- No

2. ¿Cuántos libros sueles leer al año? Indica el número aproximado de libros.

Lecturas obligadas: _____

Lecturas por afición: _____

3. ¿Qué tipo de libros te gusta leer?

- Narrativa
- Teatro
- Poesía
- Cómic
- Revistas/periódicos
- Otros. Especifica: _____

4. ¿Cuál es la temática que más te gusta?

- Ciencia ficción
- Aventuras
- Terror
- Amor
- Histórico
- Otros. Especifica: _____

5. ¿Dónde sueles leer?

- En casa
- En la biblioteca
- Otros. Especifica: _____

6. ¿Por qué crees que es importante la lectura?

7. ¿Crees que la lectura forma culturalmente a las personas? Puntúa de 0 a 5.

0	1	2	3	4	5

8. ¿Te cuesta comprender lo que lees?

- No, la lectura me resulta fácil
- Sí, la lectura me resulta difícil

¿Por qué?

9. ¿Cómo son los métodos que utilizáis en clase para analizar los textos?

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Interesantes | <input type="checkbox"/> Útiles |
| <input type="checkbox"/> Aburridos | <input type="checkbox"/> Inútiles |

Otros: _____

10. ¿Te resulta interesante la asignatura de Lengua castellana y literatura? Comenta tu respuesta.

11. ¿Te gusta escuchar música?

- Sí, mucho
- Poco
- No

12. ¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?

- Sí, la música haría más interesantes las clases y me sentiría muy motivado al realizar esas actividades
- Sí, la música animaría las clases
- Me da igual, me resulta indiferente
- No, no me gusta la música

13. ¿Cómo debe ser un libro para que atraiga tu interés y decidas leerlo?

Gracias por tu colaboración

1.6. CUESTIONARIO INICIAL PARA EL ALUMNADO DE MÚSICA

Centro:	Curso:
---------	--------

Te agradeceríamos que contestaras a este cuestionario con el fin de mejorar los métodos de nuestra enseñanza, guiando tu aprendizaje en una dirección interdisciplinar y motivadora. Te vas a encontrar con una serie de preguntas que tendrás que responder de diferentes formas:

- *Marcar una 'X' sobre una de las opciones propuestas.*
- *Escribir tu respuesta en el espacio que se deja para ello.*
- *Puntuar de 0 a 5.*
- *Ordenar las opciones presentadas asignándole un número.*

1. ¿Te gusta escuchar música?

- Sí, mucho
- Poco
- No

2. ¿Cuál es el tipo de música que prefieres? Ordena los siguientes tipos de música asignándole un número:

- ___ Pop
- ___ Rock
- ___ Techno dance
- ___ Flamenco
- ___ Funk
- ___ Latina (salsa, merengue...)
- ___ Clásica
- ___ Rap
- ___ Jazz
- ___ Otro: _____

3. ¿Cuál es tu compositor, intérprete o grupo favorito?

4. ¿Con qué frecuencia escuchas música?

- Varias veces al día
- Una vez al día
- Dos o tres días a la semana
- Una vez a la semana

5. ¿Dónde sueles escuchar música?

- En casa
- Solo en clase de música
- Otros lugares. Señala cuáles: _____

6. ¿Sueles asistir a conciertos?

- Nunca
- Sí, una vez al año
- Sí, entre dos y cinco veces al año
- Sí, más de cinco veces al año

Si has contestado afirmativamente, ¿a qué tipo de conciertos vas?

- Conciertos de música clásica gratuitos
- Conciertos de música clásica, pagando entrada
- Conciertos de música actual gratuitos
- Conciertos de música actual, pagando entrada

7. ¿Te gusta la música clásica?

- Sí
- Un poco
- No

8. ¿Te gustaría aprender a tocar un instrumento?

Sí. ¿Cuál?

Piano

Guitarra

Violín

Batería

Otro: _____

Ya sé tocar un instrumento. Indica cuál: _____

No

9. ¿Qué te parece la música que escuchas en clase?

Me gusta

No me gusta

Me resulta indiferente, simplemente se trata de música que tengo que escuchar

10. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

11. ¿Crees que la audición musical forma culturalmente a las personas? Puntúa de 0 a 5.

0	1	2	3	4	5

12. ¿Entiendes el lenguaje de la música? ¿Sabes lo que la música quiere expresar o decir en una obra concreta?

Sí

Solo cuando el profesor lo explica

No, ni siquiera cuando el profesor lo explica

¿Por qué?

13. ¿Cómo son los métodos que utilizáis en clase para analizar la música?

- Interesantes Útiles
 Aburridos Inútiles

Otros: _____

14. ¿Te resulta interesante la asignatura de Música? Comenta tu respuesta.

15. ¿Te gusta leer?

- Sí, mucho
 Poco
 No

16. ¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?

- Sí, la literatura haría más interesantes las clases y me sentiría muy motivado al realizar esas actividades
 Sí, la literatura daría lugar a clases diferentes y nada tradicionales
 Me da igual, me resulta indiferente
 No, no me gusta la literatura

17. ¿Cómo debe ser la música para que atraiga tu interés y decidas escuchar frecuentemente ese tipo de música?

Gracias por tu colaboración

1.7. CUESTIONARIO INICIAL PARA EL ALUMNADO DE PIANO E HISTORIA DE LA MÚSICA

Centro:	Curso:
---------	--------

Te agradeceríamos que contestaras a este cuestionario con el fin de mejorar los métodos de nuestra enseñanza, guiando tu aprendizaje en una dirección interdisciplinar y motivadora. Te vas a encontrar con una serie de preguntas que tendrás que responder de diferentes formas:

- *Marcar una 'X' sobre una de las opciones propuestas.*
- *Escribir tu respuesta en el espacio que se deja para ello.*
- *Puntuar de 0 a 5.*
- *Ordenar las opciones presentadas asignándole un número.*

1. ¿Te gusta escuchar música?

- Sí, mucho
- Poco
- No

2. ¿Cuál es el tipo de música que prefieres? Ordena los siguientes tipos de música asignándole un número:

- ___ Pop
- ___ Rock
- ___ Techno dance
- ___ Flamenco
- ___ Funk
- ___ Latina (salsa, merengue...)
- ___ Clásica
- ___ Rap
- ___ Jazz
- ___ Otro: _____

3. ¿Cuál es tu compositor, intérprete o grupo favorito?

4. ¿Con qué frecuencia escuchas música?

- Varias veces al día
- Una vez al día
- Dos o tres días a la semana
- Una vez a la semana

5. ¿Dónde sueles escuchar música?

- En casa
- Sólo en el conservatorio (clases y audiciones)
- Otros lugares. Señala cuáles: _____

6. ¿Sueles asistir a conciertos?

- Nunca
- Sí, una vez al año
- Sí, entre dos y cinco veces al año
- Sí, más de cinco veces al año

Si has contestado afirmativamente, ¿a qué tipo de conciertos vas?

- Conciertos de música clásica gratuitos
- Conciertos de música clásica, pagando entrada
- Conciertos de música actual gratuitos
- Conciertos de música actual, pagando entrada

7. ¿Qué te parece la música que tocas en clase?

- Me gustan todas las obras y estilos
- Sólo me gustan algunos estilos
- No me gusta

8. Ordena según tu preferencia los siguientes estilos asignándole un número:

- _____ Música antigua
- _____ Música barroca
- _____ Música clásica
- _____ Música romántica
- _____ Música del siglo XX
- _____ Música del siglo XXI

9. ¿Qué tipo de agrupación prefieres escuchar?

- Música solista de mi instrumento
- Música solista de otros instrumentos
- Música de cámara
- Música sinfónica

10. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

11. ¿Crees que la audición musical forma culturalmente a las personas? Puntúa de 0 a 5.

0	1	2	3	4	5

12. ¿Entiendes el lenguaje de la música? ¿Sabes lo que la música quiere expresar o decir en una obra concreta?

- Sí
- Normalmente sí, depende del estilo
- No

¿Por qué?

13. ¿Cómo son los métodos que utilizáis en clase para analizar la música?

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Interesantes | <input type="checkbox"/> Útiles |
| <input type="checkbox"/> Aburridos | <input type="checkbox"/> Inútiles |

Otros: _____

14. ¿Te resulta interesante la asignatura de Piano (clase colectiva) / Historia de la Música? Comenta tu respuesta.

15. ¿Te gusta leer?

- Sí, mucho
- Poco
- No

16. ¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?

- Sí, la literatura haría más interesantes las clases y me sentiría muy motivado al realizar esas actividades.
- Sí, la literatura daría lugar a clases diferentes y nada tradicionales.
- Me da igual, me resulta indiferente.
- No, no me gusta la literatura.

17. ¿Cómo debe ser la música para que atraiga tu interés y decidas escuchar frecuentemente ese tipo de música?

Gracias por tu colaboración

1.8. CUESTIONARIO INTERTEXTUAL PARA EL ALUMNADO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (ESO)

Centro:	Curso:
---------	--------

Te agradeceríamos que contestaras a este cuestionario con el fin de mejorar los métodos de nuestra enseñanza, guiando tu aprendizaje en una dirección interdisciplinar y motivadora. Te vas a encontrar con una serie de preguntas que tendrás que responder escribiendo en el espacio que se deja para ello.

ANTICIPACIÓN

Antes de realizar la lectura de los poemas, contesta a las siguientes preguntas:

1. A partir del título del poema, ¿de qué crees que va a tratar?

“Debussy”

“Mozart”

“Canción del pirata”

“Baladilla de los tres ríos”

“Por una mirada, un mundo”

“No lloréis, ojuelos”

“Serranas de Cuenca”

2. A partir del nombre de los poetas (García Lorca, Cernuda, Espronceda, Bécquer, Lope de Vega, Góngora), ¿sabes a qué estilo de escritura o poesía te enfrentas?

3. A partir del género (poesía), ¿sabes qué características va a tener la obra literaria?

COMPRENSIÓN

4. Señala los versos o poemas que no estabas comprendiendo adecuadamente tras su lectura.

a) _____

¿Qué hiciste para comprenderlos finalmente?

b) _____

¿Qué hiciste para comprenderlos finalmente?

c) _____

¿Qué hiciste para comprenderlos finalmente?

INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERTEXTUALES

5. ¿Crees que la audición de las diferentes obras musicales de Debussy y Mozart te ha ayudado a interpretar los poemas titulados “Debussy” de García Lorca y “Mozart” de Cernuda? ¿Por qué?

6. ¿Crees que la audición de las obras musicales que utilizan los versos de los poetas te ha ayudado a interpretar los poemas? ¿Por qué?

7. ¿Conocías este tipo de canciones basadas en los versos de los poetas? ¿Qué has aprendido de este género de canción?

8. ¿Conocías la existencia de composiciones musicales basadas en obras de la literatura? ¿Y la existencia de obras literarias basadas en los compositores y su obra? ¿Por qué crees que tanto los escritores como los compositores utilizan en ocasiones estos recursos?

9. ¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?

ACTIVIDADES

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

12. ¿Cuál ha sido el momento en el que más te has implicado? ¿Por qué?

13. ¿Cuál ha sido el momento en el que menos te has implicado? ¿Por qué?

14. ¿Qué crees que has aportado a la clase?

15. ¿Qué te ha aportado la clase a ti?

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

Gracias por tu colaboración

1.9. CUESTIONARIO INTERTEXTUAL PARA EL ALUMNADO DE MÚSICA (ESO)

Centro:	Curso:
---------	--------

Te agradeceríamos que contestaras a este cuestionario con el fin de mejorar los métodos de nuestra enseñanza, guiando tu aprendizaje en una dirección interdisciplinar y motivadora. Te vas a encontrar con una serie de preguntas que tendrás que responder escribiendo en el espacio que se deja para ello.

ANTICIPACIÓN

Antes de realizar el visionado de la ópera de Falla, contesta a las siguientes preguntas:

1. A partir del título (*El retablo de Maese Pedro*), ¿de qué crees que va a tratar?

2. A partir del nombre del compositor (Falla), ¿sabes a qué estilo de música te enfrentas?

3. A partir del género (ópera), ¿sabes qué características va a tener la obra musical?

COMPRENSIÓN

4. Señala algunos momentos en los que te diste cuenta de que no estabas comprendiendo la obra adecuadamente.

a) _____

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

b) _____

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

c) _____

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERTEXTUALES

5. ¿Crees que la lectura del texto de Cervantes te ha ayudado a interpretar la ópera de Falla? ¿Por qué?

6. ¿Conocías la obra de Cervantes? ¿Qué has aprendido que no supieras con respecto a la figura del escritor Cervantes y su obra *Don Quijote de la Mancha*?

7. ¿Te ha sorprendido que la obra de Cervantes haya sido recreada en todo tipo de música: clásica y moderna (Mágo de Oz)? Comenta tu respuesta.

8. ¿Conocías la existencia de obras musicales basadas en obras de la literatura? ¿Por qué crees que los compositores utilizan en ocasiones las creaciones literarias?

9. ¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?

ACTIVIDADES

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

12. ¿Cuál ha sido el momento en el que más te has implicado? ¿Por qué?

13. ¿Cuál ha sido el momento en el que menos te has implicado? ¿Por qué?

14. ¿Qué crees que has aportado a la clase?

15. ¿Qué te ha aportado la clase a ti?

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

Gracias por tu colaboración

1.10. CUESTIONARIO INTERTEXTUAL PARA EL ALUMNADO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (BACHILLERATO)

Centro:	Curso:
---------	--------

Te agradeceríamos que contestaras a este cuestionario con el fin de mejorar los métodos de nuestra enseñanza, guiando tu aprendizaje en una dirección interdisciplinar y motivadora. Te vas a encontrar con una serie de preguntas que tendrás que responder escribiendo en el espacio que se deja para ello.

ANTICIPACIÓN

Antes de realizar la lectura de los poemas de Miguel Hernández, contesta a las siguientes preguntas:

1. A partir del título del poemario, ¿de qué crees que va a tratar?

El hombre acecha

Cancionero y romancero de ausencias

Viento del pueblo

El rayo que no cesa

2. A partir del nombre del poeta (Miguel Hernández), ¿sabes a qué estilo de escritura o poesía te enfrentas?

3. A partir del género (poesía), ¿sabes qué características va a tener la obra literaria?

COMPRENSIÓN

4. Señala los versos o poemas que no estabas comprendiendo adecuadamente tras su lectura.

a) _____

¿Qué hiciste para comprenderlos finalmente?

b) _____

¿Qué hiciste para comprenderlos finalmente?

INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERTEXTUALES

5. ¿Crees que la audición de las canciones que utilizan los versos de Miguel Hernández te ha ayudado a interpretar los poemas? ¿Por qué?

6. ¿Conocías este tipo de canciones basadas en los versos de Miguel Hernández y, en general, de los poetas? ¿Qué has aprendido de este género de canción?

7. ¿Te ha sorprendido que los versos de Miguel Hernández hayan sido recreados musicalmente en una gran cantidad de canciones (no solo en las escuchadas y analizadas en clase)? Comenta tu respuesta.

8. ¿Conocías la existencia de obras musicales basadas en obras de la literatura? ¿Por qué crees que los compositores utilizan en ocasiones las creaciones literarias?

9. ¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?

ACTIVIDADES

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

12. ¿Cuál ha sido el momento en el que más te has implicado? ¿Por qué?

13. ¿Cuál ha sido el momento en el que menos te has implicado? ¿Por qué?

14. ¿Qué crees que has aportado a la clase?

15. ¿Qué te ha aportado la clase a ti?

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

Gracias por tu colaboración

1.11. CUESTIONARIO INTERTEXTUAL PARA EL ALUMNADO DE MÚSICA (BACHILLERATO)

Centro:	Curso:
---------	--------

Te agradeceríamos que contestaras a este cuestionario con el fin de mejorar los métodos de nuestra enseñanza, guiando tu aprendizaje en una dirección interdisciplinar y motivadora. Te vas a encontrar con una serie de preguntas que tendrás que responder escribiendo en el espacio que se deja para ello.

ANTICIPACIÓN

Antes de realizar el visionado de la ópera de Offenbach, contesta a las siguientes preguntas:

1. A partir del título (*Los cuentos de Hoffmann*), ¿de qué crees que va a tratar?

2. A partir del nombre del compositor (Jacques Offenbach), ¿sabes a qué estilo de música te enfrentas?

3. A partir del género (ópera), ¿sabes qué características va a tener la obra musical?

COMPRENSIÓN

4. Señala algunos momentos en los que te diste cuenta de que no estabas comprendiendo la obra adecuadamente.

a) _____

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

b) _____

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

c) _____

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERTEXTUALES

5. ¿Crees que la lectura del cuento de Hoffmann *Las aventuras de la noche de San Silvestre* te ha ayudado a interpretar la ópera de Offenbach? ¿Por qué?

6. ¿Conocías los cuentos de Hoffmann? ¿Qué has aprendido con respecto a la figura del escritor y su obra?

7. ¿Te ha sorprendido que los cuentos de Hoffmann hayan sido recreados en otras obras musicales? Comenta tu respuesta.

8. ¿Conocías la existencia de obras musicales basadas en obras de la literatura? ¿Por qué crees que los compositores utilizan en ocasiones las creaciones literarias?

9. ¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?

ACTIVIDADES

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

12. ¿Cuál ha sido el momento en el que más te has implicado? ¿Por qué?

13. ¿Cuál ha sido el momento en el que menos te has implicado? ¿Por qué?

14. ¿Qué crees que has aportado a la clase?

15. ¿Qué te ha aportado la clase a ti?

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

Gracias por tu colaboración

1.12. CUESTIONARIO INTERTEXTUAL PARA EL ALUMNADO DE PIANO

Centro:	Curso:
---------	--------

Te agradeceríamos que contestaras a este cuestionario con el fin de mejorar los métodos de nuestra enseñanza, guiando tu aprendizaje en una dirección interdisciplinar y motivadora. Te vas a encontrar con una serie de preguntas que tendrás que responder escribiendo en el espacio que se deja para ello.

ANTICIPACIÓN

Antes de escuchar los 'lieder' de Franz Liszt, titulados *Sonetos de Petrarca*, contesta a las siguientes preguntas:

1. A partir del título (*Sonetos de Petrarca*), ¿de qué crees que va a tratar?

2. A partir del nombre del compositor (Franz Liszt), ¿sabes a qué estilo de música te enfrentas?

3. A partir del género (*lied*), ¿sabes qué características va a tener la obra musical?

COMPRENSIÓN

4. Señala algunos momentos en los que te diste cuenta de que no estabas comprendiendo la obra adecuadamente.

a) _____

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

b) _____

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

c) _____

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERTEXTUALES

5. ¿Crees que la lectura de los poemas de Petrarca te ha ayudado a interpretar los *lieder* de Liszt? ¿Por qué?

6. ¿Conocías los poemas de Petrarca? ¿Qué has aprendido con respecto a la figura del poeta y su obra?

7. ¿Te ha sorprendido que ciertos poemas de Petrarca hayan sido recreados en obras musicales? Comenta tu respuesta.

8. ¿Conocías la existencia de obras musicales basadas en obras de la literatura? ¿Por qué crees que los compositores utilizan en ocasiones las creaciones literarias?

9. ¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?

ACTIVIDADES

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

12. ¿Cuál ha sido el momento en el que más te has implicado? ¿Por qué?

13. ¿Cuál ha sido el momento en el que menos te has implicado? ¿Por qué?

14. ¿Qué crees que has aportado a la clase?

15. ¿Qué te ha aportado la clase a ti?

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

Gracias por tu colaboración

1.13. CUESTIONARIO INTERTEXTUAL PARA EL ALUMNADO DE HISTORIA DE LA MÚSICA

Centro:	Curso:
---------	--------

Te agradeceríamos que contestaras a este cuestionario con el fin de mejorar los métodos de nuestra enseñanza, guiando tu aprendizaje en una dirección interdisciplinar y motivadora. Te vas a encontrar con una serie de preguntas que tendrás que responder escribiendo en el espacio que se deja para ello.

ANTICIPACIÓN

Antes de escuchar el poema sinfónico *Mazeppa* de Franz Liszt, contesta a las siguientes preguntas:

1. A partir del título (*Mazeppa*), ¿de qué crees que va a tratar?

2. A partir del nombre del compositor (Franz Liszt), ¿sabes a qué estilo de música te enfrentas?

3. A partir del género (poema sinfónico), ¿sabes qué características va a tener la obra musical?

COMPRENSIÓN

4. Señala algunos momentos en los que te diste cuenta de que no estabas comprendiendo la obra adecuadamente.

a) _____

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

b) _____

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

c) _____

¿Qué hiciste para comprenderla finalmente?

INTERPRETACIÓN Y RELACIONES INTERTEXTUALES

5. ¿Crees que la lectura del poema “Mazeppa” de Victor Hugo te ha ayudado a interpretar el poema sinfónico de Liszt? ¿Por qué?

6. ¿Conocías los poemas de Victor Hugo? ¿Qué has aprendido con respecto a la figura del escritor y su obra?

7. ¿Te ha sorprendido que los poemas de Victor Hugo hayan sido recreados en otras obras musicales? Comenta tu respuesta.

8. ¿Conocías la existencia de obras musicales basadas en obras de la literatura? ¿Por qué crees que los compositores utilizan en ocasiones las creaciones literarias?

9. ¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?

ACTIVIDADES

10. ¿Qué es lo que más recuerdas de lo realizado?

11. ¿Cuál ha sido el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

12. ¿Cuál ha sido el momento en el que más te has implicado? ¿Por qué?

13. ¿Cuál ha sido el momento en el que menos te has implicado? ¿Por qué?

14. ¿Qué crees que has aportado a la clase?

15. ¿Qué te ha aportado la clase a ti?

16. ¿Para qué sirven este tipo de actividades?

Gracias por tu colaboración

1.14. CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Centro:	Curso:
---------	--------

Te agradeceríamos que contestaras a este cuestionario con el fin de mejorar los métodos de nuestra enseñanza, guiando tu aprendizaje en una dirección interdisciplinar y motivadora. Te vas a encontrar con una serie de preguntas que tendrás que responder de diferentes formas:

- *Marcar una 'X' sobre una de las opciones propuestas.*
- *Escribir tu respuesta en el espacio que se deja para ello.*
- *Puntuar de 0 a 5.*

1. ¿Crees que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión del texto?

- Sí
 No

¿Por qué?

2. ¿Te gusta escuchar música?

- Sí, mucho
 Poco
 No

3. ¿Te ha gustado este acercamiento a la música para comprender los textos literarios? Puntúa de 0 a 5.

0	1	2	3	4	5

4. Califica el tipo de actividades y el trabajo llevado a cabo en el análisis e interpretación de los poemas en los que se ha aplicado el método intertextual-interdisciplinar. Puntúa de 0 a 5.

0	1	2	3	4	5

5. Comenta los aspectos positivos y negativos del método intertextual presentado, indicando propuestas de mejora en los casos que consideres necesario.

Aspectos positivos

Aspectos negativos

Propuestas de mejora

6. ¿Por qué crees que es importante la lectura?

7. ¿Crees que la lectura forma culturalmente a las personas? Puntúa de 0 a 5.

0	1	2	3	4	5

8. ¿Cómo ha sido la actitud de tus compañeros de clase durante el desarrollo de la investigación?

- Muy positiva
- Positiva
- Normal, indiferente
- Negativa

9. ¿Crees que estas actividades han servido para aumentar tu afición a la lectura?

- Sí, mucho
- Un poco
- No

10. ¿Opinas que este método de análisis desarrolla el gusto por la literatura?

- Sí
- No

¿Por qué?

Gracias por tu colaboración

1.15. CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DE MÚSICA, PIANO E HISTORIA DE LA MÚSICA

Centro:	Curso:
---------	--------

Te agradeceríamos que contestaras a este cuestionario con el fin de mejorar los métodos de nuestra enseñanza, guiando tu aprendizaje en una dirección interdisciplinar y motivadora. Te vas a encontrar con una serie de preguntas que tendrás que responder de diferentes formas:

- *Marcar una 'X' sobre una de las opciones propuestas.*
- *Escribir tu respuesta en el espacio que se deja para ello.*
- *Puntuar de 0 a 5.*

1. ¿Crees que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión de las obras musicales?

- Sí
 No

¿Por qué?

2. ¿Te gusta leer?

- Sí
 Poco
 No

3. ¿Te ha gustado este acercamiento a la literatura para comprender las composiciones musicales? Puntúa de 0 a 5.

0	1	2	3	4	5

4. Califica el tipo de actividades y el trabajo llevado a cabo en el análisis e interpretación de las obras musicales en las que se ha aplicado el método intertextual-interdisciplinar. Puntúa de 0 a 5.

0	1	2	3	4	5

5. Comenta los aspectos positivos y negativos del método intertextual presentado, indicando propuestas de mejora en los casos que consideres necesario.

Aspectos positivos

Aspectos negativos

Propuestas de mejora

6. ¿Por qué crees que es importante la audición de obras musicales?

7. ¿Crees que la audición musical forma culturalmente a las personas? Puntúa de 0 a 5.

0	1	2	3	4	5

8. ¿Cómo ha sido la actitud de tus compañeros de clase durante el desarrollo de la investigación?

- Muy positiva
- Positiva
- Normal, indiferente
- Negativa

9. ¿Crees que estas actividades han servido para aumentar tu afición a la audición?

- Sí
- Un poco
- No

10. ¿Opinas que este método de análisis desarrolla el gusto por la música?

- Sí
- No

¿Por qué?

Gracias por tu colaboración

2. FICHAS Y MATERIALES DEL MODELO DIDÁCTICO

2.1. PAUTAS NARRATIVAS DE LA MÚSICA

- Estructura
 - Introducción
 - Nudo o desarrollo
 - Reexposición / Coda / Desenlace

- Textura
 - Monodía
 - Homofonía
 - Polifonía

- Tempo
 - *Allegro*
 - *Andante*
 - *Moderato*
 - *Lento*

- Intensidad
 - Matiz *forte*
 - Matiz *piano* (débil)

- Altura
 - Agudo
 - Grave

- Timbre
 - Cuerda
 - Viento-madera
 - Viento metal
 - Piano

“Se llama así, por metáfora, a esa cualidad del sonido por la cual es áspero o suave, sordo o brillante, seco o mullido. Los sonidos suaves tienen habitualmente poca brillantez, como los de la flauta y el laúd; los sonidos brillantes están sujetos a la aspereza, como los de la zanfonía o el oboe. Hay instrumentos, tal que el clave, que son a la vez sordos y ásperos; y en esto consiste el peor timbre. El buen timbre es el que reúne la suavidad con la brillantez. Tal es el timbre del violín” (Rousseau, 2007: 421-422).

- Leit-motiv

- Figuras retóricas

ESQUEMA COMPARATIVO

MÚSICA	REDACCIÓN/ CUENTO
Notas musicales	Letras
Estructura: <ul style="list-style-type: none"> - Introducción, exposición - Desarrollo - Reexposición, coda 	Estructura: <ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Nudo o desarrollo - Desenlace
Textura: <ul style="list-style-type: none"> - Monodía - Polifonía 	Tipología textual: <ul style="list-style-type: none"> - Narración, monólogo - Diálogo
Tempo: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Allegro</i> - <i>Lento</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Acción o avance en la historia - Descripción
Intensidad	Complementos adverbiales
Altura	
Timbre	Personajes
Leit-motiv	Temas
Figuras retóricas musicales	Figuras literarias

2.2. LETRA DE “EL TEMPLO DEL ADIÓS” DE MÄGO DE OZ

Que trata de la triste aventura que Don Quijote tuvo con el Caballero de la Blanca Luna, que no era otro que el bachiller de su pueblo; Sansón Carrasco, que haciéndose pasar por caballero, no encontró mejor modo de hacerle regresar, que retándole a duelo a condición de que el perdedor regresara y dejara las armas. Más tarde nuestro valiente hidalgo moriría en su cama, rodeado de los suyos y recuperado ya de su locura descansaría. El espíritu de la canción es que a todos tarde o temprano nos vendrá a visitar el Caballero de la Blanca Luna.

Cuentan que estando cerca el final
De su viaje vio llegar
Una silueta que con el sol
Su armadura hacía brillar

Cuentan que su rostro que nunca vio
Pero su voz anunció:
"Soy el Caballero de la Blanca Luna
Y a vos he venido a buscar".

Todo lo que empieza tiene un fin,
Y es la razón de la vida,
Todo lo que has aprendido
De amistad y amor
En tu alma quedará

Ya todo está hecho y ahora te aguarda mi reino:
Duerme, duerme.

Monta a Rocinante y emprended camino hacia la luz
Es tiempo de regresar.

Cuentan que cuando no puedes más
Y tus fuerzas ves marchar
Hay algo mágico en tu interior
Que te da alas para luchar.

Cuentan que su rostro que nunca vio
Pero su voz anunció:
"Soy el Caballero de la Blanca Luna
y ya es tiempo de descansar".

Todo está hecho y ahora te aguarda mi reino:
Duerme, duerme.

Monta a Rocinante y emprended camino hacia la luz
Hacia el templo del Adiós.

2.3. LETRA DE “HOY CONVERSO CON MIGUEL” DE NACH

Destacado en color rojo, se ha añadido la procedencia de la letra de Nach, indicando el título o primer verso, el número de verso y el poemario. Además, las pequeñas variaciones con respecto al texto del poeta oriolano aparecen subrayadas, siendo señaladas entre paréntesis las palabras originales de los poemas. En aquellos casos en los que solo se subraya una palabra, sin ninguna alternativa entre paréntesis, se está indicando que esta palabra no existe en Miguel Hernández y no se encuentra otra en su lugar.

“Que como el sol sea mi verso...”, *Poemas sueltos I*

Que como el sol sea mi verso,
más grande y dulce cuanto más viejo.

“Sentado sobre los muertos”, versos 7-10, *Viento del pueblo*

Que mi voz suba a los montes
y baje a la tierra y truene,
eso pide mi garganta
desde ahora y desde siempre.

“Sentado sobre los muertos”, versos 69-72, *Viento del pueblo*

Aquí estoy para vivir
mientras el alma me suene,
y aquí estoy para morir,
cuando la hora me llegue.

“Vientos del pueblo me llevan”, versos 65-68, *Viento del pueblo*

Y si me muero, que muera
con la cabeza muy alta,
Muerto y veinte veces muerto,
la boca contra la grama.

“Vientos del pueblo me llevan”, versos 71-74, *Viento del pueblo*

Cantando espero a la muerte,
que hay ruiseñores que cantan
encima de los fusiles
y en medio de las batallas.

“Antes del odio”, versos 61-74, *Cancionero y romancero de ausencias*

No, no hay cárcel para el hombre.
No podrán atarme, no.
Este mundo de cadenas
me es pequeño y exterior.
¿Quién encierra una sonrisa?
¿Quién amuralla una voz?

A lo lejos tú, más sola
que la muerte, la una y yo.
A lo lejos tú, sintiendo
en tus brazos mi prisión:
en tus brazos donde late
la libertad de los dos.
Libre soy. Siénteme libre. Libre soy.
Solo por amor.

ESTRIBILLO

Él se llama barro, aunque Miguel se llame,
sentado sobre los muertos el alma se relame
es su sino sangriento afilado hacia el papel
yo navego entre sus versos, hoy converso con Miguel.

“Nanas de la cebolla”, versos 50-56, Cancionero y romancero de ausencias

Desperté de ser niño.
Nunca despiertes.
Triste llevo la boca.
Ríete siempre.
Siempre en la cuna,
Defendiendo la risa
pluma por pluma.

“Guerra”, versos 43-50, Cancionero y romancero de ausencias

Músicas exasperadas,
duras como botas, huellan
la faz de las esperanzas
y de las entrañas tiernas.
Crepita el alma, la ira.
El llanto relampaguea.
¿Para qué quiero la luz
si tropiezo con las tinieblas?

“Un carnívoro cuchillo...”, versos 1-8, El rayo que no cesa

Un carnívoro cuchillo
de ala dulce y homicida
sostiene un vuelo y un brillo
alrededor de mi vida.

Rayo de metal crispado
fulgentemente caído,
picotea mi costado
y hace en él un triste nido.

“Un carnívoro cuchillo...”, versos 29-36, El rayo que no cesa

Pero al fin podré vencerte,
ave y rayo secular,
corazón, que de la muerte
nadie ha de hacerme dudar.

Sigue, pues, sigue cuchillo,
volando, hiriendo. Algún día
se pondrá el tiempo amarillo
sobre mi fotografía.

ESTRIBILLO

Él se llama barro, aunque Miguel se llame,
sentado sobre los muertos el alma se relame
es su sino sangriento afilado hacia el papel
yo navego entre sus versos, hoy converso con Miguel.

Vientos del pueblo le llevan hasta el último rincón,
es vecino de la muerte y le sobra el corazón.
Voz de campesino, su sangre es un camino cruel,
yo navego entre sus versos, hoy converso con Miguel.

“Todo está lleno de ti...”, versos 7-10, Cancionero y romancero de ausencias

Por las calles voy dejando
algo que voy recogiendo:
pedazos de vida mía
venidos desde muy lejos.

“Eternidad”, Poemas sueltos I

Como una fontana que,
eterna, en brotar persiste,
como un sendero, me iré...
y no acabaré de irme.

“Antes del odio”, versos 1-8, Cancionero y romancero de ausencias

Beso soy, sombra con sombra.

Beso, dolor con dolor,

por haberme enamorado,

corazón sin corazón,

de las cosas, del aliento

sin sombra de la creación.

Sed con agua en la distancia,

pero sed alrededor.

“Sino sangriento”, versos 31-34, Poemas sueltos III

Lucho contra la sangre, me debato

contra tanto zarpazo y tanta vena,

y cada cuerpo que tropiezo y trato,

es otro borbotón de sangre, otra cadena.

“¿No cesará este rayo que me habita...?”, verso 1, El rayo que no cesa

¿No cesará este rayo que me habita?

“¿No cesará este rayo que me habita...?”, verso 5, El rayo que no cesa

¿No cesará esta terca estalactita?

“Imposible”, versos 33-36, Poemas sueltos I

No quiero dormir-morir- (morir -dormir-),

no quiero morir durmiendo (dormir muriendo)

en sagrada tierra estéril...

¡Yo quiero morir viviendo!

ESTRIBILLO

Él se llama barro, aunque Miguel se llame,
sentado sobre los muertos el alma se relame
es su sino sangriento afilado hacia el papel
yo navego entre sus versos, hoy converso con Miguel.

Vientos del pueblo le llevan hasta el último rincón,
es vecino de la muerte y le sobra el corazón.
Voz de campesino, su sangre es un camino cruel,
yo navego entre sus versos, hoy converso con Miguel.

“Llegó con tres heridas...”, versos 1-4, *Cancionero y romancero de ausencias*

Él llegó con tres heridas:

la del amor,

la de la muerte,

la de la vida.

“Hijo de la luz y de la sombra”, *Cancionero y romancero de ausencias*

Hijo de la luz y de la sombra.

Miguel Hernández

A continuación, se indica la procedencia del estribillo:

ESTRIBILLO

“Me llamo barro aunque Miguel me llame...”, verso 1, *El rayo que no cesa*

Él se llama (me llamo) barro aunque Miguel se (me) llame,

“Sentado sobre los muertos”, *Viento del pueblo*

sentado sobre los muertos

el alma se relame

“Sino sangriento”, *Poemas sueltos III*

es su sino sangriento

afilado hacia el papel

yo navego entre sus versos, hoy converso con Miguel.

“Vientos del pueblo me llevan”, *Viento del pueblo*

Vientos del pueblo le (me) llevan

“El último rincón”, *Cancionero y romancero de ausencias*

hasta el último rincón,

“Vecino de la muerte”, *Poemas sueltos III*

es vecino de la muerte

“Me sobra el corazón”, *Poemas sueltos III*

y le sobra el corazón.

“El campesino”, *Poemas sueltos IV*

Voz de campesino,

“Mi sangre es un camino”, *Poemas sueltos III*

su sangre es un camino cruel,

yo navego entre sus versos, hoy converso con Miguel.

2.4. MAZEPPA DE VICTOR HUGO

Away! - Away!
Byron (*Mazeppa*)

Cuando Mazeppa, rugiendo y llorando, vió sus brazos, sus piés y sus flancos, que un sable heria ligeramente, atados a un fogoso caballo, alimentado con yerbas marítimas, que humeaba y que hacía saltar fuego de las narices y de las pezuñas;

Cuando entre los nudos que le oprimían, moviéndose como un reptil, su rabia inútil regocijó a sus verdugos, y volvió a recaer sobre las ancas, con el sudor en la frente, la espuma en los labios y los ojos inyectados en sangre,

¡Se oyó un grito unánime, y de repente volaron por la llanura el hombre y el caballo, corriendo por la arena movediza, solos, levantando un torbellino de polvo, semejante a la negra nube en la que serpentea el rayo y volando con el ímpetu del aquilón!

Vuelan; pasan por los valles como una tempestad, como esos huracanes que en lo alto de los montes se acumulan como un globo de fuego; que después solo se ven como un lejano punto negro, y después se borran en la atmósfera, como un copo de espuma en el fondo del océano.

Vuelan. El espacio es infinito. En el desierto inmenso, en el horizonte sin fin, se sumergen los dos; su carrera es veloz como el vuelo, y las grandes encinas, las ciudades, las torres y los montes, todo se bambolea a su alrededor.

Y si el infortunado se debate, el caballo, que corre como el viento, salta y aumenta su velocidad y se hunde con mayor rapidez en el desierto vasto y árido, que ante ellos se extiende sin límites.

Para ellos todo vacila y adquiere desconocidos colores; ven correr los bosques, las nubes, el torreón destruido, los montes, y que los ganados de yeguas les siguen ardientes y relinchando y levantando torbellinos de polvo.

Y el cielo, en el que brilla la tarde, con sus océanos de nubes y con su sol ardiente, sobre la frente desvanecida de Mazeppa da vueltas como una rueda de mármol con venas de oro.

Brillan sus miradas extraviadas, le arrastra la cabellera, lleva pendiente la cabeza, su sangre enrojece la arena y los matorrales; las cuerdas aprietan sus miembros hinchados, y como una larga serpiente, estrechan y multiplican sus mordeduras y sus nudos.

El caballo, que no siente ni el bocado ni la silla, huye sin cesar, y la sangre de Mazeppa salta y corre, la carne le cae a pedazos, y a las ardientes yeguas que le seguían levantando las hirsutas crines suceden las bandadas de cuervos.

Los cuervos de ojos redondos, el águila que azora, los campamentos de batalla, y la oxifraga, mónstruo que no se ve de día, los oblicuos búhos, y el buitre salvajeque escarbando en el flanco de los muertos, hunde en ellos su cuello rojo, como si fuera un brazo desnudo,

Todos dirigen hacia él su vuelo fúnebre; todos por seguirle abandonan la encina solitaria y los nidos de sus guaridas, y él, sangriento y moribundo, se pregunta: -“¿De qué alturas baja esa inmensa nube negra?”

Poco a poco la noche se hace más oscura; en el espacio no brillan las estrellas; la bandada de aves de rapiña persigue encarnizada al fugitivo, que se aparece ante él como un sombrío torbellino; a veces pierde la vista y a veces la oye volar en la oscuridad.

Por fin, después de tres días de vertiginosa carrera, después de pasar por ríos de agua helada, por estepas, por bosques y por desiertos, el caballo cae en tierra entre las

aclamaciones de las aves de rapiña, y con las pezuñas de hierro, sobre las piedras que tritura, hace saltar cuatro relámpagos,

El infortunado yace en el suelo, desnudo, manchado de roja sangre, en la estación en que se abren las flores. La nube de aves de rapiña, dando vueltas a su alrededor, con sus ardientes picos desea roerle los ojos, quemados por el llanto,

Y esto no obstante, a ese sentenciado que aulla y que se retuerce, a ese cadáver vivo, las tribus de la Ukrania le elevarán a príncipe más tarde; llegará un día en que, sembrando los campamentos de muertos insepultos, indemnizará con abundantes pastos a la oxifraga y al buitre.

Su salvaje grandeza nacerá de su suplicio, y llegará un día en el que de los antiguos cosacos se ceñirá la deslumbrante pelliza; y cuando pase, esos pueblos, a la puerta de sus tiendas de campaña, se arrodillarán y le festejarán tocándole bélicas sonatas.

II

De este modo, cuando un mortal que Dios protege, atado se vé vivo en las ancas del ardiente corcel del genio, como Mazeppa, lucha en vano; que el caballo salta y le lleva en su rápida carrera fuera del mundo real, cuyos límites traspasa.

Atraviesas, genio, con él bosques, cumbres, mares y sombrías regiones, más allá de las nubes; y muchedumbre de impuros espíritus, que despierta tu carrera alrededor del frenético viajero estrechan sus legiones.

Atraviesas de un vuelo, sobre tus veloces alas, los campos del imposible, y de los mundos del alma bebes en el manantial eterno; y así, en la noche tempestuosa como en la noche estrellada, su cabellera, confundida con la de los cometas, llamea junto al cielo.

Las seis lunas de Herschel, el anillo del viejo Saturno, el polo extendiendo la aurora nocturna sobre su frente boreal, aparecen a su vista, y para él tu vuelo, que nunca se fatiga, de ese mundo sin límites, a cada instante cambia de sitio en el horizonte ideal.

¿Quién puede saber, excepto los ángeles y los demonios, lo que sufre al seguirte, ni conocer los extraños relámpagos que relucirán a su vista, ni las ardientes centellas que le abrasarán, ni las alas frías que durante la noche batirán el duelo sobre su frente?

Grita de espanto, y tú prosigues tu implacable carrera; pálido y agotado por ese vuelo que le mata, se resigna a morir, cada paso que das cree que va a abrirle la tumba. Corre, vuela, cae, pero por fin se levanta siendo rey.

Mayo 1828.

Traducción de Jacinto Labaila (Hugo, 1888, pp. 138-139).

3. TRABAJOS DE LOS ALUMNOS

3.1. REDACCIÓN MUSICAL (GRUPO A)


• Actividad creativa redacción Coda música: Otro lenguaje más).

dos tambores suenan, los invitados van llegando a la gran fiesta del siglo XVII. Comienza el baile, comienza la música. La orquesta empieza a sonar pero algo ocurre... Todas las invitadas observan a una pareja; Se gritan, pelean e insultan sin parar, sin embargo la fiesta sigue. Niñas alcoholizadas juegan corriendo, parejas bailan al centro del banquete y la gran pareja protagonista. El rey y su estrenada mujer son el ojo de las miradas y deseos por todos. Algo vuelve a ocurrir, la pareja que minutos antes le arrebató el protagonismo vuelve a superar el nivel de la música "gracias" a sus gritos. La mujer llora, alrededor el espectáculo que llega a su fin cuchichea sobre este acontecimiento. Pero de repente, tras un silencio inquietante y tenebroso el joven hombre corre tras el rey apuntándole con una lanza de oro macizo pero un poco puntiaguda. El rey corre todo lo que puede. Los miembros de servicio y seguridad del castillo intentan parar a aquel joven hombre pero... ¡No! El rey es apuntado y desangrado en el suelo. ¿Por qué aquel joven había tomado esa decisión aún a sabiendas de que se estaba condenando a su propia muerte?

3.2. ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES (GRUPO B)

TRABAJO 1

• Manuel De Falla



Manuel de Falla:

① Busca obras musicales basadas en el Quijote.

- El musical de sancho Panza.
- Música y Don Quijote.
- Tres canciones de don Quijote a Dulcinea.
- Danzas de Don Quijote.

② ¿Qué es un romance?

Composición poética formada por una serie de versos, generalmente de ocho sílabas, con rima asonante en los pares y sin rima en los impares.

③ Investiga la presencia del "Quijote" en otras artes.

- Don Quijote de la mancha (Van Gogh). - Pintura.
- La Mancha y sus molinos (Jesús Descals). - Pintura.
- Don Quijote (Anna). - Escultura.
- Don Quijote (A. Alonso). - Escultura.

④ Información sobre Manuel de Falla.

Compositor español (1876-1946).

Estudió en su ciudad natal (Cádiz) y en el conservatorio de Madrid fue alumno de Trigo y Pedrell.

En 1905 ganó un premio en la Academia de San Fernando.

En 1907 se fue a París, donde amplió sus estudios.

En 1913 estrena en Liza su ópera "La vida breve" y en

1915 en Madrid "Amor brujo".

En 1919 Sergéi P. Diáguilev estuvo en Londres
"El sombrero de tres copas". En 1925 fundó en
Sevilla la Orquesta Bélica de Cámara.
Se trasladó a Argentina por la guerra y allí escribió
el vasto poema "Lo Atlántico" no lo termina y
su discípulo Ernesto Halffter lo acaba, estrenándolo
en Barcelona en 1964.
Murió en Alta Gracia (Córdoba, Argentina.)

6) Busca datos de falla relacionados con composiciones
liberadas.

- lo sído breve.
- lo Atlántico.
- Sereu o Córdoba.
- El awar brujó.
- El retablo de Marese Pedro.

6) ¿Has leído algo del Quijote?

Si, pero no mucho.
Me gusta hacer una idea.

7) ¿Sabes de que va?

Alonso Quijano, vive una serie de aventuras
caballerescas con su amigo y vecino Sancho
Panza, algunas de ellas en las que Alonso
suere ategues de imaginación haciéndole creer
ver cosas que no son.

Apuntes y personajes:

Intertextualidad: Relación que los diferentes creaciones literarias y artísticas en general mantienen entre sí. Es un fenómeno de reelaboración, de creación a partir de un modelo.

Cuando intencionalmente, el autor quiere hacer una obra concreta, algún rasgo de estilo, algún modelo, etc... de un autor inmediato o distante tradición cultural, la creación intertextual no oculta su referente ni su intención de reelaboración. Por el contrario, el plagio es la apropiación con ocultamiento de referente, por supuesto, la copia implica la ausencia de carácter y la intención de reelaboración.

Metateatro: Obra de teatro dentro de otra.

Personajes:

- Cervantinos:
 - Quijote (bajo o baritono).
 - Maese Pedro (Tenor).
 - Trujaman (niño soprano).
- Moriscos:
 - Carlomagno
 - Don Gálferos.
 - Melisendra.
 - Rey Melisio.
 - Mac enamorado.



Resumen del capítulo xxvi:

Mese Pedro representa al pueblo una obra de marionetas. Don Quijote la mira atentamente, la historia de amor entre Don Gaiferos y Melisendra hasta que a Don Quijote se le cruza el cable y destruye los marionetas. Mese Pedro le pide que pague con uno de los destrozados.

Resumen de los personajes:

- Quijote: Papel secundario pero importante (bajo a burlero.)
- Mese Pedro: Papel secundario (Heur)
- Trujaman: Papel principal, explica lo que va pasando. (una sapo.)
- Carlomagno: Papel secundario, no muy importante.
- Don Gaiferos: Papel principal, protagonista de la obra.
- Melisendra: Papel principal, protagonista de la obra.
- Rey Hostio: Papel secundario, pero importante.
- Mese Evocador: Papel poco importante.

¿Qué le lleva a Don Quijote a luchar contra el retablo de las marionetas?

La persecución de los Magos a Don Gaiferos y Melisendra.

Comenta el carácter y la función de la música.
Es de carácter descriptivo y explicativo.
Su función es de acompañar la obra, para darle
más sentimientos.

Comenta la diferencia entre el final de la obra y el
final de folio:

Final de la obra: Moisés Pedro le pide al Quijote
el dinero por el destrozo causado en la obra.

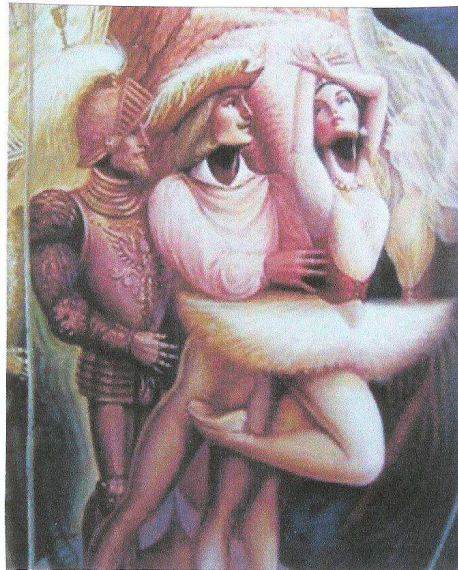
Final de folio: Quijote destruye los manuscritos y
le recita un recital o poema a su amada Dulcinea.



*Retablo de Moisés Pedro. Orquesta.

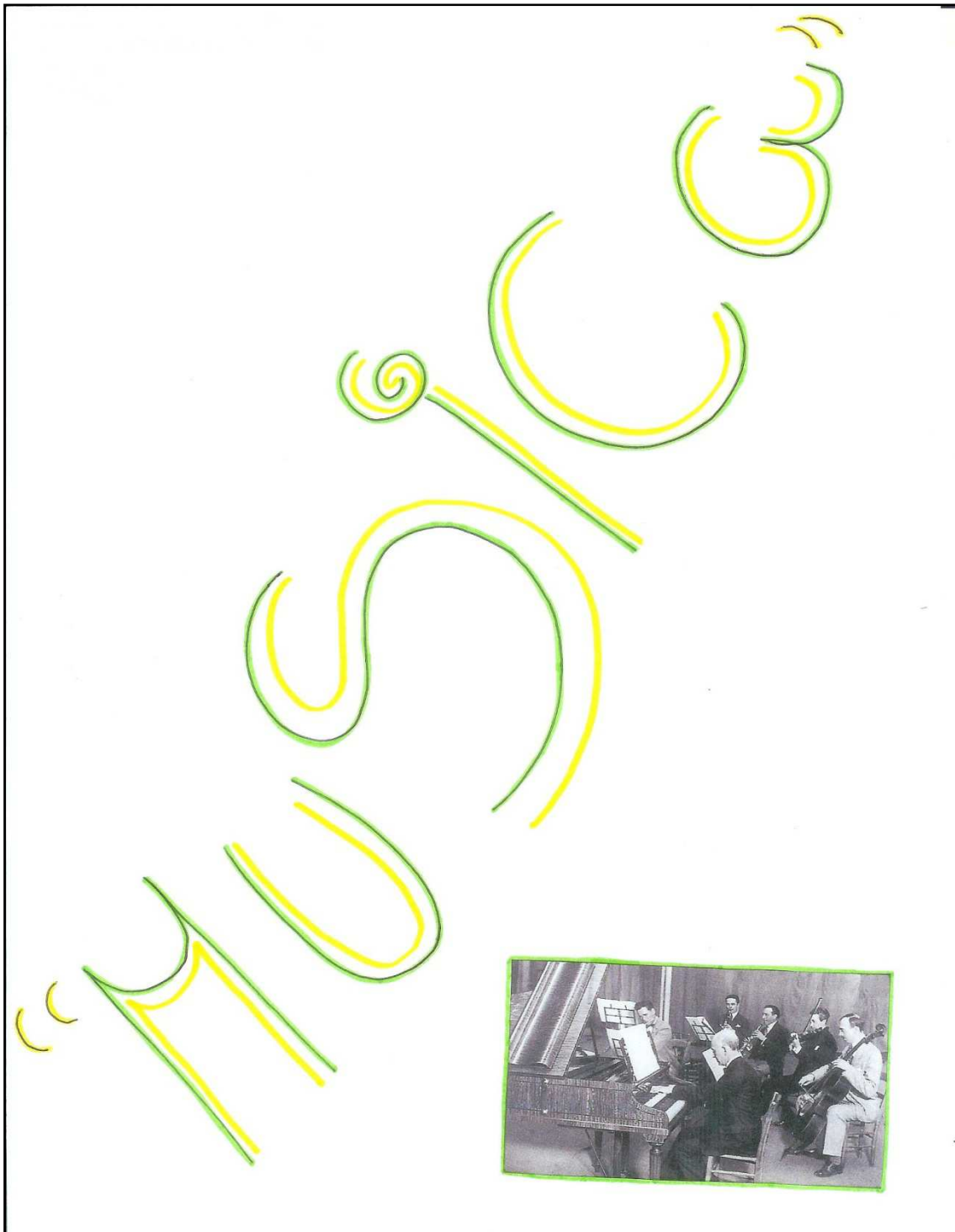
Audiciones:

- "El paño moruno".
De los siete cánciones populares Españolas de Manuel de Falla.
- "Jota".
Manuel de Falla.
- "Danza ritual del fuego" del "Amor de Brojo".
Manuel de Falla.
- "En un lugar de la Mancha".
El mago de Oz, Instrumental.
- "El templo de Ahtab".
El mago de Oz.
- "Identificar los instrumentos".
- "Noches en los Jardines de España".
Manuel de Falla.
- "Quijote en Hip-Hop".
Zénit.
- "Dulcinea Hip-Hop".
La excepción
- "Ballet de Don Quijote".
Ludwig Minkus (Música)
- "Concierto de Aranjuez".
Joaquín Rodrigo.



*Ballet de Don Quijote.

TRABAJO 2



Obras musicales del Quijote.

- En un lugar de la Mancha "Julio Sanz Vázquez".
- Preludio a la tercera Salida de Don Quijote "Adolfo Mejía Navarro".
- Don Quijote en casa de la duquesa "Joseph Bodin de Boismotier".
- 3 canciones de Don Quijote a Dulcinea (Maurice Ravel).
- Suite en sol mayor de cuerdas (Don Quichotte) "Georg Philipp Telemann".
- 4 canciones de Don Quijote "Jacques Ibert".
- Don Quixote "Anton Rubinstein".
- El poema sinfónico (Don Quijote) "Richard Strauss".
- La ópera (Don Quijote de la Mancha) "Antonio Salieri".
- Danzas de Don Quijote "Roberto Gerhard".

¿Qué es un romance?

Es una composición poética formada por una serie de versos, generalmente, de ocho sílabas, con rima asonante en los pares y sin rima en los impares.

Es de origen español.

Tradición oral y popularizada en el s. XV

Colecciones denominadas romanceros

Gran variedad temática.

Investiga la presencia del "Quijote" en otras artes

Pintura : Don Quijote (Jean-Louis Augé)
2a Mancha y sus molinos (Ernest Descals)
Don Quijote de la Mancha (Van Gogh)

Escultura :
Don Quijote (Anna)
Don (Gonzalo Torné)
Don Quijote (A. Alonso)

Datos de Manuel de Falla.

(1876-1946)

Compositor español

Estudió en Cádiz (su ciudad natal) y en el Conservatorio de Madrid fue alumno de Trago (piano) y Pedrell (composición).

En 1905 ganó un premio de la Academia de San Fernando.

En 1907 se marcha a París, donde amplía sus estudios con Dukas y Debussy y conoce a Maurice Ravel, Isaac Albéniz y Igor F. Stravinski.

En 1913 estrena en Niza su ópera "La vida breve" y en 1915 en Madrid con el "amor brujo" que es un ballet y pasará a ser una suite.

En 1919 Sergej P. Djagilev estrena en Londres "El sombrero de 3 picos". En 1914 reside en Granada. En 1922 organiza un célebre festival de cante jondo con García Lorca. En

1925 funda en Sevilla la Orquesta Bética de Cámara. Se traslada a Argentina por la guerra y allí escribe el vasto poema coral "La Atlántida", no puede terminarla y la termina su discípulo Ernesto Halffter y se estrena en Barcelona en el 1961.

Muere en Alta Gracia (Córdoba, Argentina).

Busca obras de Falla relacionadas con comp. literarias.

- La Atlántida
- La vida breve
- El amor brujo
- El retablo de Maese Pedro
- Soneto a Córdoba

¿Has leído algo del Quijote?

Si.

¿Sabes de que va?

Pues que un señor llamado Alonso Quijano busca aventuras como los caballeros con la ayuda de su buen amigo y vecino Sancho Panza.

Intertextualidad = Es la relación que las diferentes creaciones literarias y artísticas en general mantienen entre sí.

Es un fenómeno de reelaboración, de creación a partir de un modelo.

Cuando intencionadamente, el autor quiere vocar una obra concreta, algún rasgo de estilo, algún motivo, etc... de un autor inmediato o distante tradición cultural, la creación intertextual no oculta su referente ni su intención de reelaboración. Por el contrario, el plagio es la apropiación con ocultamiento del referente, por supuesto, la copia implica la ausencia de carácter y la intención de reelaboración.

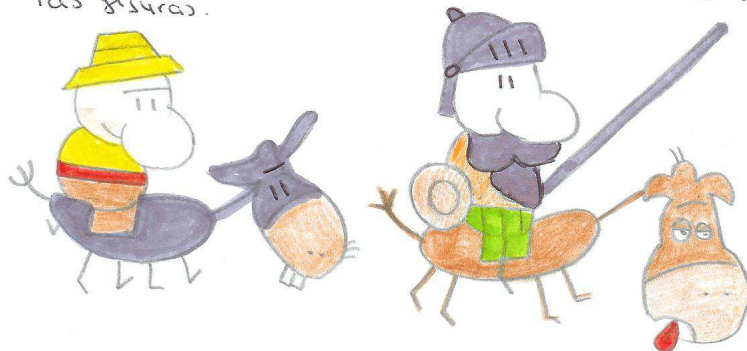
Metateatro = Es una obra de teatro dentro de otra.

Personajes = Cervantinos = Quijote (bajo o baritono)
Maese Pedro (tenor)
Trujamañ (niño soprano)

Marionetas = Calomagno, Don Gaiferos,
Meusendra, Rey Masilio, moro enamorado.

Resumen:

- El capítulo XXVI trata que Maese Pedro cuenta una historia de caballeros con marionetas al pueblo y ahí estaba Don Quijote y Sancho Panza. La obra trataba del amor entre Don Gaiferos y Meusendra, cuando va por el final a Don Quijote se le va la cabeza y empieza a romper las marionetas. Entonces Maese Pedro le pide dinero al Quijote por romper las figuras.



Resumen de los personajes:

Quijote = Tiene un papel secundario pero es importante por la obra que tiene su nombre. (Bajo o baritono)

Maese Pedro = Tiene un papel secundario pero importante porque la obra musical es el retablo de Maese Pedro. (Tenor) que

Trujamañ = Papel principal porque él explica la obra de teatro. ^{→ Criño} (Doprino)

Calomazno = Papel secundario poco importante

Don Gaiferos = Papel principal porque es el prota de la obra de teatro.

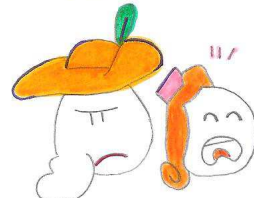
Melisendra = Papel principal femenino porque es la prota.

Rey Masilio = Papel secundario como Calomazno

Moro enamorado = Papel poco importante.

¿Que le lleva a Don Quijote a luchar contra el retablo de marionetas?

Porque los moros y el rey Masilio persiguen a Don Gaiferos y Melisendra.



Lo más bonito de la vida es el AMOR.

Comenta el carácter y la función de la música.

El carácter es descriptivo y explicativo (porque describen y explican la obra)

La función es acompañar a la obra y transmitir sentimientos.

Comenta la diferencia entre el final de la obra y el final de Falla.

El final de la obra = Pues que Maese Pedro le pide dinero al Quijote y se marcha de la posada.

El final de Falla = Pues que el Quijote destruye las marionetas y le recita un recital o poema a Dulcinea.

17-10-10

Audición = Falla

- "El paño moruno"
- "La jota"
- "Danza ritual del fuego"

Audición = Mago de Oz

- "El templo del adiós" (con texto).
- "En un lugar de la Mancha" (instrumental).

Audición = Instrumentos

- Zaua = 4
- Clave = 5
- Vihuela = 3
- Sacabuche = 1
- Cromorno = 2

"Ballet Don Quijote"

(Música de Zurví Minkus)

Es un ballet entre 3 actos basados en el capítulo XIX del segundo libro del Quijote de Cervantes

Estreno fue 1869 en el teatro Bolshoi en Moscú

1º coreografía fue de Marius Petipa.

"Noche en los jardines de España"

- 1- En el generalife
 - 2- Zanza lejana
 - 3- En los jardines de la Sierra Morena.
- pianista: Alicia de Larrocha

"Rap de Don Quijote"

Rapero = Eénit

"Dulcinea"

Autor = La excepción

"Canción de Don Quijote de la Mancha"

Autor = Juan Pardo

"Concierto de Aranjuez"

Autor = Joaquín Rodrigo

3.3. REDACCIÓN MUSICAL (GRUPO C)

1ª CANCIÓN: CUADROS DE UNA EXPOSICIÓN

Oscuridad... Perdida en un misterioso bosque perdido en la nada... mira a un lado y a otro, asustada, sin saber dónde ir. Árboles y más árboles, tinieblas en el alma... Pero entonces aparece una luz, brillante, cálida, lejana... Deu esbozos de esperanza que la impulsan a caminar. Un rumbo que seguir, una meta a la que llegar... Sin dudarlo da un paso, tras otro, otro y otro más... pero se da cuenta de que sus pasos no son los únicos que inundan el silencio del lugar. ¿Quién anda ahí? Se detiene, y una vez más, mira a su alrededor. Se gira, deja a su espalda esa luz, encarándose a la oscuridad. Una sombra que toma forma. Se dirige hacia ella, acechante, peligrosa, amenazante. Un hombre. Su nombre: Miedo. Prisa del pánico, con su corazón a mil por hora, busca desesperadamente esa luz que la había guiado. Ha desaparecido. ¿Dónde está? ¿Por qué? No tiene tiempo para escuchar la respuesta. El hombre cada vez está más cerca... Peligro, más peligro... Sin destino fijo, comienza a correr. Huir, esa es su salvación. Pero el hombre la persigue. ¿Por qué? ¿Qué quieres de mí? Sigue corriendo, esquivando cada árbol que se avalanza sobre ella sin querer, pero... ¿a dónde voy? Y de nuevo, esa luz, justo a tiempo, cuando casi sentía a su perseguidor junto a ella. Hipnotizada, siendo su temor camuflado, afloja el paso. Lentamente. Sus sentidos solo la perciben a ella. Esperanza... Los árboles han desaparecido, dejan ver con claridad esa pequeña estrella flotante. Ya casi la ha alcanzado. Solo un poco más... Al borde de un precipicio, alarga sus brazos para poder tocarla. No es consciente de que ese hombre está tras ella hasta que escucha su voz: "Adiós..." Cuando sus ojos se encuentran, ella ya está cayendo al vacío.

2ª CANCIÓN: BE BRAVE

Nos situamos en los 80's. Verano. Sol, mucho calor. Una carretera desierta con charcos imaginarios, producto de la luz. De repente, un descomunal torba el silencio. Una joven al volante respira la brisa. Su pelo al viento. Ese día comenzaban sus ansiados y esperadas vacaciones de verano. Entra en su caseta situada cerca del mar, se instala y da un paseo por la playa, en la silla. Cierra los ojos y recuerda todos los momentos vividos en aquel lugar. Esa misma noche, sale con una amiga y van al bar más famoso de los alrededores. Bailan y bailan sin parar, hasta que ella nota que alguien la mira: un chico. Al poco tiempo, se acerca a ella. "¿Quieres bailar conmigo?". "Claro que sí". Bailan, se conocen, hablan, se ríen... Tumbada en su cama, una sonrisa se le escapa sin querer. Comienzan a quedar, pasean juntos por la playa, dan vueltas en el descomunal, van al bar donde se conocieron, miradas que dicen más que las palabras, sonrisas que reflejan la felicidad de dos alumnos enamorados, y el primer beso. Y de nuevo más paseos románticos por la playa a la luz de la luna, más citas, alguna carta de amor, paseos en bicicleta, noches de fiesta en los bares, ... ¡Qué buena vida! Ahora estamos en invierno y la chica añora todos y cada uno de aquellos momentos, porque al fin y al cabo, ¿quién no echaba de menos el verano, donde tu única preocupación es qué hacer ~~en~~ por la tarde para no aburrirte?

Mussorgsky: "Cuadros de una exposición"

- ¡Oh, por favor, ayúdome! ¡corre!! ¡me están persiguiendo!
- ¿Qué? - dije.
- ¡Qué corras!

Y avanzamos rápidamente entre las sombras nocturnas hasta alejarnos lo suficiente para poder parar y descansar.

- Venga, ahora cuéntame lo que ocurre - le dije.
- ¡Of! ¡Me quieren pegar!
- ¡Jajajaja - me ref.

Evidentemente, me esperaba eso, era una cosa muy normal en el acabar en estas situaciones y meterme a mí por enmedio, así que al final había acabado acostumbrándome al atletismo nocturno del fin de semana. Por suerte, yo siempre había logrado escaparme del desafortunado desenlace. Lógico, yo no tenía nada que ver con eso.

- ¡Joder! ¡Ya están aquí otra vez! ¡corre, corre, corre!

Y empezamos a correr rumbo a ningún sitio. Lo peor es que cada vez que miraba hacia atrás veía más y más músculos rotando. Volvía a mirar, y más músculos, chillando, vociferando palabras escupidas por sus labios, en donde palabras como "bonito" o "amable" o "bueno" brillaban por su ausencia. Y volvía a mirar, y mi garganta en tensión, sin poder emitir ningún tipo de sonido, y cada vez más aparecían por doquier.

Entonces apareció, ante los ojos, la policía.

Mi amigo aminó la marcha y al llegar a su altura se refugió tras ellos. Éstos le miraron atentos a él y a la bandada que le seguía, y mi amigo respiró profundamente. Después, el músculo salió a la policía y éstos se fueron sin más.

The strange boys : "Be brave"

Tumbada Luna en la allombra
de fines palillos verdes
el sol que no cesa, alumbrá
y la torna de fría a caliente.

El algodón impaci este
tapa al mún dorado,
y Luna que nunca duerme
busea al iluminado.

Camina y hace camino
y al pájaro ve volar,
que lleno de pesaferes
¿a dónde ellos irán?

Y vibran los colores
junto a ella al pasar,
vuelos no los hay mejores,
mariposa, ¿a dónde vas?

Y se le cruzan unos surcos
con carácter de tempestad
pero con lastimeros pasos
y gesto de antiedad.

El de amarillos dientes
que a carretera olor da
tras unas lentes frías,
mira, y se va.

Y entonces para una amiga:
- ¡Hola! ¿A dónde vas?
- Ir y o voy, pero a dónde,
no sé dónde será,
yo sigo el camino,
¿me quieres acompañar?

Y Luna sigue sola
¿a dónde, a dónde irá?
No. No sabe Luna
que de su órbita no puede escapar.

3.4. ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES (GRUPO D)

JACQUES OFFENBACH

Fue un compositor y violonchelista alemán, nacionalizado francés, creador de la opereta moderna y de la comedia musical. Fue uno de los compositores más influyentes de la música popular europea del siglo XIX.

Nació en Deutz, en el seno de una familia judía. Fue violonchelista de diversas orquestas, entre ellas la de la Opéra-Comique.

Su obra más seria y ambiciosa fue Los cuentos de Hoffmann, que no llegó a concluir a causa de su muerte en 1880.

ERNEST THEODOR AMADEUS HOFFMANN

Escritor, jurista, pintor, cantante (tenor) y compositor alemán, que participó activamente en el movimiento romántico de la literatura alemana.

Nació en Königsberg (Prusia Oriental; actualmente Rusia).

Hoffmann es mucho más conocido como escritor, siendo una figura de gran influencia en grandes escritores posteriores.

Sus obras de ficción, de horror y de suspense que combinan lo grotesco y lo sobrenatural con un poderoso realismo psicológico.

α JACQUES OFFENBACH (compositor)

Compositor y violinista francés de origen alemán. La opereta francesa tiene en Offenbach a su representante más universal.

Hijo de un cantor de la sinagoga de Colonia, se llamaba en realidad Jakob Eberscht (según otros, Jakob Lévy: es el seudónimo Offenbach derivaría, según algunos, del lugar de nacimiento que sería la pequeña ciudad de Offenbach y no Colonia). Habiendo marchado muy joven a París, siguió durante un año el curso de violonchelo en el conservatorio y entró después (1834) en la orquesta de la ópera cómica.

Su primera opereta, Pascal et Chambord, fue representada el 2 de marzo de 1839 en el Théâtre del París-Royal, pero no dejó huella de su nombre. Alcanzó el éxito en 1849, cuando, habiendo obtenido la dirección de la orquesta del Théâtre Français, escribió la Chanson de Fortunio para la representación de El Caudelero de A. de Musset. Offenbach comenzó con Pepito su afortunada carrera de compositor de operetas. En 1855 abrió un teatro propio que llamó "des Bouffes-Parisiens". Nació en Alemania en 1819 y murió en París en 1880.

α Ernest Theodore Hoffmann (escritor)

Nació en Rusia en 1776 y murió en Berlín en 1822. Escritor y compositor alemán. Hijo de un abogado, su tercer nombre era originalmente Wilhelm, pero más tarde adoptó el de Amadeus en honor a Mozart. Estudió derecho en Königsberg, y empezó en Glogau su carrera administrativa, que lo llevó a Berlín, Poznan y Plock. De 1804 a 1807 residió en Varsovia, donde vivió una época de intensa actividad profesional y artística. La invasión napoleónica le obligó a regresar a Berlín ciudad que abandonó en 1808 para trasladarse a Bamberg, en Baviera, donde residió hasta 1813 viviendo en exclusividad de su arte. Fue en esta época cuando publicó sus Fantasías a la manera de Callot (1814-1815). En 1814 aceptó el cargo de consejero de justicia del tribunal de Berlín.

Su fama se debe más a su obra como escritor que sus composiciones. Adscrito al Romanticismo, donde más destacó su personalidad fue en sus cuentos fantásticos, en los que se mezclan el misterio y el horror, y que han alcanzado fama universal. Muchas de sus novelas cortas más famosas fueron reunidas en dos volúmenes bajo el título de Piezas fantásticas (1814-1815), que también contienen una colección de crítica musical y sus propias ilustraciones.

Hoffman.

Los cuentos de Hoffman esta dividida en tres actos más un prólogo y un epílogo con música de Jacques Offenbach. El texto esta basado en una obra que el propio Barbier y Michel Carreé habían escrito sobre cuentos del poeta alemán. Se estrenó en París el 10 de febrero de 1881. Murcio antes de terminar su obra. Las intenciones de Offenbach fue, como queda claro por las referencias en el prólogo y en el epílogo, que la última fuese Giulietta. Las tres interpretet, no son sino diferentes encarnaciones de los amores de Hoffman, deberían ser interpretadas por la misma cantante, lo que no siempre ha ocurrido. Es normal que los cuatro papeles de villano sean interpretados por el mismo barítono.

3.5. REDACCIÓN MUSICAL (GRUPO E)

El egipcio

Érase una vez un viajero español, que estaba perdido en un desierto. A él le quedaban pocas provisiones, casi nada de agua y comida. No le quedaban fuerzas, ya que llevaba varios días caminando y se desmayó por el cansancio.

Pasaron varios días y él no despertaba. Un día un egipcio en camello pasó por allí. Al verlo, lo cogió y lo llevó a la ciudad de Luxor, junto al río Nilo.

Cuando el viajero despertó, estaba en una casa grande con muchas columnas. Allí había una niña pequeña que no dejaba de mirarlo. Entonces, entró el egipcio y le dijo a la niña (que era su hija) que se fuera a la calle.

El viajero estaba sorprendido y le preguntó al egipcio que qué hacía él allí y que cómo podía llegar a España. El egipcio le contestó sonriente lo que había pasado y se dijo también que podía llevarle a España en camello y después en barco,

pero antes, el viajero debía convencer a la princesa Srilanka de que le aceptase en matrimonio. El viajero salió a la calle para ver dónde se encontraba. Estaba en un lugar con casas muy grandes junto a un río lleno de cocodrilos.



Al viajero no le gusto mucho el sitio y se dio la vuelta tomando otra dirección.

Estuvo andando una hora y llegó a un mercado egipcio donde había de todo : fruta, verdura, ... ¡ hasta carne de cocodrilo!

Allí había encantadores de serpientes, faquires,...

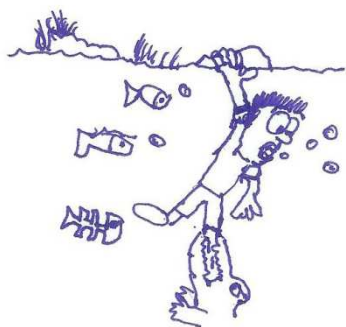
De repente, vio una chica montada en un elefante, ¡era la princesa Sri Lanka! Ella era guapa, delgada y con los ojos verdes. Él empezó a llamarla, pero ella no le escuchaba. El viajero la siguió. En el camino se encontró al



egipcio. El palacio donde vivía era muy grande, pero para atravesarlo tenían que cruzar el río Nilo.

Los dos, muy decididos, se sumergieron en el río para atravesarlo.

Cuando iban a llegar, un cocodrilo cogió al viajero por el pie y desgraciadamente lo mató.



El egipcio con lágrimas en los ojos escaló la valla del palacio y entró.

Él llamó a la puerta y le abrió la princesa.

El egipcio lleno de barro y agua, le pidió matrimonio y ella por supuesto la prin-

cesa lo aceptó. Ellos tuvieron más hijos y vivieron felices y comieron perdices.

3.6. PROGRAMA DE CONCIERTO DE CAJAMURCIA: “VELADA LITERARIO-MUSICAL” (GRUPOS E Y F)



Cultura

**II Ciclo de Jóvenes Intérpretes
El Conservatorio fuera de sus aulas
Velada Literario - Musical**

NOTAS AL PROGRAMA

*Yo quisiera escribirle, del hombre
domando el rebelde mezquino idioma,
con palabras que fuesen a un tiempo
suspiros y risas, colores y notas.*

G.A. Bécquer

El Conservatorio Profesional de Música “Narciso Yepes” continúa organizando este curso 2010-2011 el ciclo de conciertos que comenzó el año anterior bajo el título “El conservatorio fuera de sus aulas”. El alumnado del centro quiere mostrar al público lorquino la música que día a día se interpreta en las aulas, participando al mismo tiempo de la vida cultural de la ciudad. El conservatorio quiere agradecer al Aula de Cultura de Cajamurcia su colaboración, al cedernos el escenario donde nuestros jóvenes intérpretes puedan llevar a cabo esta serie de conciertos.

A lo largo de la historia de la música, han sido numerosos los compositores que se han acercado al campo de la literatura como

lugar de inspiración. Ya Bécquer aludía en una de sus rimas, con los términos “palabras”, “colores” y “notas”, a la capacidad expresiva de un ansiado código polimórfico que aunara elementos literarios, pictóricos y musicales. En este sentido, el programa que escuchamos esta tarde está dedicado a las composiciones que los mismos alumnos, apoyándose en los textos de ciertos escritores, han elaborado desde su experiencia y formación literario-musical. Bécquer, García Lorca, Miguel Hernández, Neruda, Benedetti, son algunos de los poetas cuyas obras han sido objeto de re-creación. Por ello, son composiciones que trascienden su propia escritura musical, exigiendo del público un doble proceso interpretativo con referentes literarios.

M.ª Isabel de Vicente-Yagüe Jara
Coordinadora

Concierto
II Ciclo de Jóvenes Intérpretes
El Conservatorio fuera de sus aulas
Velada Literario - Musical

Miércoles, 9 de febrero 2011
19:00 h. Aula de Cultura
C/ Pío XII, 27. LORCA

CM FUNDACIÓN CAJAMURCIA
www.fundacioncajamurcia.es

Programa

- "A Francisco de Salinas" (Fray Luis de León)
Autor: Agustín Juan Castelló, violonchelo
- "A las flores" (*El príncipe constante*, Calderón de la Barca)
Autor: Antonio Aroca Balsalobre, guitarra
Juan José Sánchez Ruiz, trompeta
Agustín Juan Castelló, violonchelo
Antonio Francisco Valverde Rubio, violín
- "Sobre la falda tenía" (*Rimas*, G.A. Bécquer)
Autora: Sara García Martínez, piano
- "Tú eras el huracán" (*Rimas*, G.A. Bécquer)
Autor: Manuel Martínez López, guitarra
- "Volverán las oscuras golondrinas" (*Rimas*, G.A. Bécquer)
Autora: M^a Laura Mondéjar Caballero, flauta
Elu Sánchez Martínez, piano
- "Es un sueño la vida" (*Rimas*, G.A. Bécquer)
Autor: Antonio Francisco Valverde Rubio, violín
- "Castilla" (*Alma*, M. Machado)
Autor: Francisco Jaldo Reyes, clarinete
Elu Sánchez Martínez, piano
- "Pegasos, lindos pegajos" I (*Variá*, A. Machado)
Autora: M^a Amor Miñarro Sánchez, piano
- "Pegasos, lindos pegajos" II (*Variá*, A. Machado)
Autor: Lázaro Fernández Millán, piano
- "Caminante, son tus huellas", ("Proverbios y cantares", *Campos de Castilla*, A. Machado)
Autor: Antonio Manuel Meca Sáez, piano
- "Novia del campo, amapola" (*Pastorales*, Juan Ramón Jiménez)
Autora: Esther Durante Flores, piano
- "Si mis manos pudieran deshojar" (*Libro de poemas*, F. García Lorca)
Autor: José María Morales Navarro, guitarra
- "Al oído de una muchacha" ("Juegos", *Canciones*, F. García Lorca)
Autora: Antonia Belén Hernández Martínez, piano
- "Romance de la luna, luna" (*Romancero gitano*, F. García Lorca)
Autora: Isabel María Morales González, piano
- "Romance sonámbulo" (*Romancero gitano*, F. García Lorca)
Autora: Raquel Ayuso Miñarro, piano
- "Silencio de metal triste y sonoro" (*El rayo que no cesa*, M. Hernández)
Autora: Gema Navarrete Valdivieso, guitarra
- "Vals de los enamorados y unidos hasta siempre" (*Cancionero y romancero de ausencias*, M. Hernández)
Autor: Alejandro Guevara Martínez, clarinete
José Luis Tomás López, piano
- "Guerra" (*Cancionero y romancero de ausencias*, M. Hernández)
Autor: Antonio Jesús Martínez Fernández, piano
- "Puedo escribir los versos más tristes esta noche" (*Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, P. Neruda)
Autor: José Luis Tomás López, piano
- "Cuando éramos niños" (M. Benedetti)
Autora: Laura Palacios Peña, clarinete
José Luis Tomás López, piano
- "Sin querer saber" (*Cuentos para pensar*, J. Bucay)
Autora: Elu Sánchez Martínez, piano
- "Cuando abrimos los ojos" (*La vida*, E. Sánchez Rosillo)
Autor: Juan José Sánchez Ruiz, trompeta
Antonio Aroca Balsalobre, guitarra



"Vivir" (*Amar y otros verbos*, A. M^a Fernández Martínez)
Autora: Esmeralda Martínez Valero, piano

"El mar" (Luis E. Prieto)
Autor: Marcos Martínez Cánovas, piano

"Luna" (*Poesía para gorriones*, J. R. Barat)
Autora: Blanca Sánchez Ayala, piano

"Canción elemental" (*Poesía para gorriones*, J. R. Barat)
Autor: Juan Valero Martínez, saxofón
Esmeralda Valero Martínez, piano

Sonatine (J.H. Descamps)
Juan Valero Martínez, saxofón alto
Marina Benítez Parra, saxofón alto
Elu Sánchez Martínez, piano

Profesores:
Asensio Sánchez Martínez
M^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara (coordinadora)

Organiza:



Conservatorio Profesional de Música
"Narciso Yepes"



 **FUNDACIÓN CAJAMURCIA**
www.fundacioncajamurcia.es

3.7. COMPOSICIONES MUSICALES (GRUPO E)

Sobre la falda tenía

(Rimas, G. A. Bécquer)

Sara García Martínez

Lento

Piano

Allegro

5

10

Lento

15

Pegasos, lindos pegasos

(Varia, A. Machado)

M^a Amor Miñarro Sánchez

Piano

Musical notation for measures 1-5. The piece is in 3/4 time. The right hand (treble clef) plays a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The left hand (bass clef) plays a bass line of quarter notes: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2. The first measure contains a whole note chord in the right hand (G4, B4, C5) and a whole note chord in the left hand (G2, B2, C3).

Musical notation for measures 6-11. The right hand continues the melody: D5, C5, B4, A4, G4, F4, E4. The left hand continues the bass line: F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Musical notation for measures 12-17. The right hand plays a more active melody: D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4. The left hand plays a bass line: D2, C2, B1, A1, G1, F1, E1, D1. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Musical notation for measures 18-22. The right hand plays: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The left hand plays: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Musical notation for measures 23-28. The right hand plays: D5, C5, B4, A4, G4, F4, E4. The left hand plays: F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Pegasos lindos pegasos

(Varia, A. Machado)

Lázaro Fernández Millán

Piano

mf

8vb

5

9

pp

rit.

loco

Romance sonámbulo

(Romancero gitano, F. García Lorca)

Raquel Ayuso Miñarro

Piano

5

10

15

20

Luna

(Poesía para gorriones, J. R. Barat)

Blanca Sánchez Ayala

Piano

5

10

14

21

3.8. COMPOSICIONES MUSICALES (GRUPO F)

Tú eras el huracán

(Rimas, G. A. Bécquer)

Manuel Martínez López

Guitarra

4

7

10

13

16

19

22

Volverán las oscuras golondrinas

(Rimas, G.A. Bécquer)

M^a Laura Mondéjar Caballero

The musical score is arranged in three systems, each featuring a Flute (Fl.) and Piano (Pno.) part. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 4/4. The score includes dynamic markings such as *p*, *mf*, and *pp*, along with articulation marks like accents and slurs. The first system shows the Flute playing a melodic line starting with a *p* dynamic, while the Piano provides harmonic support. The second system continues the Flute melody with a *p* dynamic and includes a *pp* marking in the Piano part. The third system features a *mf* dynamic in the Flute and a *pp* dynamic in the Piano. The score concludes with a *pp* dynamic in both parts.

2 Volverán las oscuras golondrinas

13 *p* *mf*

17 *rit.* *a tempo* *f* *a tempo*

21 *mf*

25 *p* *rit.* *pp*

leg. * *leg.* * *leg.* *

leg. * *leg.* * *leg.* *

pp

pp

pp

Es un sueño la vida

(*Rimas*, G. A. Bécquer)

Antonio Fco. Valverde Rubio

Violin

4

7

10

Si mis manos pudieran deshojar

(Libro de poemas, F. García Lorca)

José María Morales

Guitarra

Largo

6

12

17

22

26

29

31

Puedo escribir los versos más tristes esta noche

(*Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, P. Neruda)

José Luis Tomás López

Piano

5

10

15

Cuando éramos niños

(M. Benedetti)

Laura Palacios

The image displays a musical score for Clarinet and Piano, consisting of three systems of staves. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The first system is labeled 'Clarinete' and 'Piano'. The second system is labeled 'Cl.' and 'Pno.'. The third system is also labeled 'Cl.' and 'Pno.'. The piano part features a steady eighth-note accompaniment in the right hand and block chords in the left hand. The clarinet part has a melodic line with triplet markings above measures 3 and 5.

2

Cuando éramos niños

The image displays a musical score for the piece "Cuando éramos niños". It is arranged for Clarinet (Cl.) and Piano (Pno.). The score is divided into three systems, each starting with a measure number (7, 10, and 14). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The Clarinet part is written in a single treble clef. The Piano part is written in grand staff notation, with the right hand in a treble clef and the left hand in a bass clef. The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and block chords in the left hand. The Clarinet part consists of a melodic line with eighth and sixteenth notes, including some rests and a trill-like figure near the end of the first system.

Sin querer saber

(Cuentos para pensar, J. Bucay)

Elu Sánchez Martínez

Piano

5

9

13

Canción elemental

(Poesía para gorriones, J. R. Barat)

Juan Valero Martínez

The musical score is arranged in three systems, each with a Saxo Alto (Sx.) and Piano (Pno.) part. The key signature is B-flat major (two flats) and the time signature is 4/4. The first system starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The Saxo Alto part features a melodic line with eighth and sixteenth notes, including two triplet markings. The Piano part provides a harmonic accompaniment with chords in the right hand and a simple bass line in the left hand. The second system continues the melodic and harmonic development. The third system concludes the piece with a repeat sign and a final cadence. The Saxo Alto part ends with a triplet and a fermata over a note, while the Piano part ends with a final chord and bass line.